



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.42

DEZEMBRO

2024



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.42

DEZEMBRO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da EDITORA INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 42ª ed. Dezembro/2024. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal

Texto predominantemente em português, parcialmente em inglês e espanhol

ISSN/2675-5203

1 - Ciências da Administração

2 - Ciências Biológicas

3 - Ciências da Saúde

7 - Linguística, Letras e Arte

8 – Ciências Jurídicas

4 - Ciências Exatas e da Terra

5 - Ciências Humanas/ Educação

6 - Ciências Sociais Aplicadas

9 – Tecnologia

10 – Ciências da Religião /Teologia

**Dados Internacionais de
Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Editora Integralize - SC – Brasil**

Revista Científica da EDITORA INTEGRALIZE- 42ª ed. Dezembro/2024
Florianópolis-SC

PERIODICIDADE MENSAL

Texto predominantemente em Português,
parcialmente em inglês e espanhol.
ISSN/2675-5203

1. Ciências da Administração
2. Ciências Biológicas
3. Ciências da Saúde
4. Ciências Exatas e da Terra
5. Ciências Humanas / Educação
6. Ciências Sociais Aplicadas
7. Ciências Jurídicas
8. Linguística, Letras e Arte
9. Tecnologia
10. Ciências da Religião / Teologia



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

EXPEDIENTE

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

ISSN/2675-5203

É uma publicação mensal, editada pela
EDITORA NTEGRALIZE | Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

Contato: (49) 99176-6732

<https://www.iiscientific.com>

Diretor Geral

Luan Trindade

Diretor Financeiro

Bruno Garcia Gonçalves

Diretora Administrativa

Vanessa Sales

Diagramação

Balbino Júnior

Conselho Editorial

Marcos Ferreira

Editora-Chefe

Prof. PhD Vanessa Sales

Editores

Prof. PhD Hélio Sales Rios

Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva

Prof. Dr. Francisco Rogério Gomes da Silva

Prof. Dr. Fábio Terra Gomes Júnior

Prof. Dr. Daniel Laiber Bonadiman

Técnica Editorial

Rayane Souza

Auxiliar Técnica

Rayane Rodrigues

Editores Auxiliares

Reviane Francy Silva da Silveira

James Melo de Sousa

Priscila de Fátima Lima Schio

Lucas Teotônio Vieira

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC
ISSN / 2675-5203**

É uma publicação mensal editada pela
EDITORA INTEGRALIZE.
Florianópolis – SC
Rodovia SC 401, 4150, bairro Saco Grande, CEP 88032-005
Contato (49) 99176-6732
<https://www.iiscientific.com>

EDITORA-CHEFE
Dra. Vanessa Sales

Os conceitos emitidos nos artigos são de
responsabilidade exclusiva de seus Autores.



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

CIÊNCIAS HUMANAS

HUMAN SCIENCES



ed.42
DEZEMBRO
2024

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN / 2675 - 520

CIÊNCIAS HUMANAS

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS.....16

Autor: **VANDERLEY SOARES FELIX**

Contato: vanderley10x@gmail.com

Orientador: Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva

DEVELOPMENT OF LOGICAL-MATHEMATICAL THINKING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS

EDUCAÇÃO FINANCEIRA E MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A VIDA COTIDIANA.....24

Autor: **VANDERLEY SOARES FELIX**

Contato: vanderley10x@gmail.com

Orientador: Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva

FINANCIAL EDUCATION AND MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL: PEDAGOGICAL APPROACHES FOR EVERYDAY LIFE

EDUCACIÓN FINANCIERA Y MATEMÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA: ENFOQUES PEDAGÓGICOS PARA LA VIDA COTIDIANA

DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: A TRAJETÓRIA DE DOCENTES NO NOVO MUNDO DO TRABALHO.....32

Autor: **WELINGTON BATISTA LOUZADA**

Contato: welington.louzada@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Francisco Xavier Martins Bessa

HIGHER EDUCATION TEACHING: THE TRAJECTORY OF TEACHERS IN THE NEW WORLD OF WORK

ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA TRAYECTORIA DE LOS DOCENTES EN EL NUEVO MUNDO DEL TRABAJO

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSÃO: O PAPEL DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS.....45

Autor: **TATIANE CRISTINA SANTOS DA ROCHA**

Contato: rochatatiane35@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Militão de Lima

BILINGUAL EDUCATION AND INCLUSION: THE ROLE OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) IN TEACHING DEAF STUDENTS

EDUCACIÓN BILINGÜE E INCLUSIÓN: EL PAPEL DE LA LENGUA DE SIGNOS BRASILEÑA (LIBRAS) EN LA ENSEÑANZA DE ESTUDIANTES SORDOS

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: POLÍTICAS, DESAFIOS E PRÁTICAS.....57

Autor: **SIRLENE TEREZINHA KEPS GOMES**

Contato: keps_sirlene998@escola.pr.gov.br

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Militão de Lima

SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL: POLICIES, CHALLENGES AND PRACTICES

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN BRASIL: POLÍTICAS, DESAFÍOS Y PRÁCTICAS

RELATIVISMO DOGMÁTICO E A NOÇÃO DE CONCEITO: UM COLETIVO DE PENSAMENTO.....66**Autor:** **ANTÔNIO SANTOS MANUEL MESSIAS SANTOS BATISTA****Contato:** prof.antoniosantos@gmail.com**Orientador:** Prof. Dr. José Carlos Guimarães Junior**DOGMATIC RELATIVISM AND THE NOTION OF CONCEPT: A COLLECTIVE OF THOUGHT****EL RELATIVISMO DOGMÁTICO Y LA NOCIÓN DE CONCEPTO: UN COLECTIVO DE PENSAMIENTO****PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA 75****Autor:** **TARDELLE SAMUEL LEITE****Contato:** tardellesamuel@gmail.com**PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS MATEMÁTICAS****PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS MATEMÁTICAS****GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA.....85****Autor:** **JESSICA FIGUEIREDO PIRES****Contato:** jessypires@gmail.com**Orientador:** Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva**SCHOOL MANAGEMENT IN BRAZIL: FUNDAMENTALS, CHALLENGES AND THE IMPORTANCE OF COMMUNITY PARTICIPATION****GESTIÓN ESCOLAR EN BRASIL: FUNDAMENTOS, DESAFÍOS E IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA****AÇÕES DE SUSTENTABILIDADE E O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....94****Autor:** **JOYCIANNE CRISTINA CABRAL RIBEIRO****Contato:** joyci-cabral@hotmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Rodolfo Augusto Regetz Herold Altisonante Borba Assumpção**SUSTAINABILITY ACTIONS AND THE ROLE OF THE TEACHER IN ENVIRONMENTAL EDUCATION****ACCIONES DE SOSTENIBILIDAD Y EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL****EXPLORANDO O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA POTENCIALIZAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....106****Autor:** **MARIA MARQUES DA SILVA****Contato:** maria.marquess@hotmail.com**Orientador:** Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva**EXPLORING THE PLAYFUL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PATHWAYS TO ENHANCE THE LEARNING PROCESS****EXPLORANDO LO LÚDICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: CAMINOS PARA POTENCIAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE****EDUCAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL: IMPACTOS NA EMPREGABILIDADE E INCLUSÃO SOCIOECONÔMICA.....115****Autor:** **MARIO ALBERTO ZAMBRANA VERNIZZI****Contato:** mario.vernizzi01@etec.sp.gov.br**Orientador:** Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva**TECHNICAL EDUCATION IN BRAZIL: IMPACTS ON EMPLOYABILITY AND SOCIOECONOMIC INCLUSION****EDUCACIÓN TÉCNICA EN BRASIL: IMPACTOS EN LA EMPLEABILIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIOECONÓMICA**

METODOLOGIA	ATIVA:	JOGOS
MATEMÁTICOS.....	122	
Autor: TARDELLE SAMUEL LEITE		
Contato: tardellesamuel@gmail.com		
ACTIVE METHODOLOGY: MATH GAMES		
METODOLOGÍA ACTIVA: JUEGOS MATEMÁTICOS		
MODELAGEM PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA.....	129	
Autor: TARDELLE SAMUEL LEITE		
Contato: tardellesamuel@gmail.com		
MODELING FOR TEACHING MATHEMATICS		
MODELIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS		
NOVAS NECESSIDADES METODOLÓGICAS E EDUCACIONAIS NO ENSINO BÁSICO PARA O SÉCULO 21.....	137	
Autor: RODOLFF AUGUSTO REGETZ HEROLD ALTISONANTE BORBA ASSUMPÇÃO		
Contato: rodolff777@gmail.com		
NEW METHODOLOGICAL AND EDUCATIONAL NEEDS IN BASIC EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY		
NUEVAS NECESIDADES METODOLÓGICAS Y EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA EL SIGLO XXI		
A EVOLUÇÃO DA COMPREENSÃO DA INFÂNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SOCIOECONÔMICA.....	146	
Autor: MARIA MARQUES DA SILVA		
Contato: maria.marquess@hotmail.com		
Orientador: Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva		
THE EVOLUTION OF UNDERSTANDING CHILDHOOD: A HISTORICAL AND SOCIOECONOMIC PERSPECTIVE		
LA EVOLUCIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LA INFANCIA: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA Y SOCIOECONÓMICA		
ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NAS TURMAS DE 4 E 5 ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	152	
Autor: TARDELLE SAMUEL LEITE		
Contato: tardellesamuel@gmail.com		
ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN TEACHING MATHEMATICS IN 4 AND 5 YEAR OLD CLASSES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION		
ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN CLASES DE 4 Y 5 AÑOS EN EDUCACIÓN TEMPRANA		
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA EM INDIAROBA, SERGIPE.....	159	
Autor: ARIVALDO JOSÉ DE SANTANA JÚNIOR		
Contato: coordenador.jr@gmail.com		
Orientador: Prof. Dr. Luiz de Lavor Marculino		
FUNDAMENTALS OF SOCIOEMOTIONAL EDUCATION AT JOÃO VILA NOVA MUNICIPAL SCHOOL IN INDIAROBA, SERGIPE		
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA ESCUELA MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA EN INDIAROBA, SERGIPE		

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA EFICIÊNCIA DO SOCIOEDUCACIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA.....168

Autor: ARIVALDO JOSÉ DE SANTANA JÚNIOR

Contato: coordenador.jr@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Luiz de Lavor Marculino

IMPORTANCE OF THE PLAYFUL APPROACH IN FUNDAMENTAL EDUCATION FOR THE EFFECTIVENESS OF SOCIO-EDUCATIONAL STRATEGIES AT JOÃO VILA NOVA MUNICIPAL SCHOOL

IMPORTANCIA DEL ENFOQUE LÚDICO EN LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL PARA LA EFICIENCIA DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA ESCUELA MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA

O EQUILÍBRIO SÓCIO EMOCIONAL NOS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA LEITURA DE CONTOS: ESTRATÉGIAS EFICIENTES DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA EM INDIAROBA, SERGIPE.....177

Autor: ARIVALDO JOSÉ DE SANTANA JÚNIOR

Contato: coordenador.jr@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Luiz de Lavor Marculino

THE SOCIOEMOTIONAL BALANCE IN THE CHALLENGES OF LEARNING THROUGH READING SHORT STORIES: EFFICIENT STRATEGIES OF JOÃO VILA NOVA MUNICIPAL SCHOOL IN INDIAROBA, SERGIPE

EL EQUILIBRIO SOCIOEMOCIONAL EN LOS DESAFÍOS DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA LECTURA DE CUENTOS: ESTRATEGIAS EFICIENTES DE LA ESCUELA MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA EN INDIAROBA, SERGIPE

A IMPORTÂNCIA DO ESPORTE DE RENDIMENTO (ATLETISMO) NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DE 5 A 11 ANOS 185

Autor: ARNALDO ALESSANDRO VILA

Contato: arnaldoeducacaofisica@hotmail.com

Orientador: Profª Drª Vanessa Sales

THE IMPORTANCE OF PERFORMANCE SPORT (ATHLETICS) IN THE TRAINING OF CHILDREN IN THE AGE GROUP OF 5 TO 11 YEARS

LA IMPORTANCIA DEL DEPORTE DE RENDIMIENTO (ATLETISMO) EN EL ENTRENAMIENTO DE LOS NIÑOS DEL GRUPO DE EDAD DE 5 A 11 AÑOS

A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA EVASÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E MELHORIA.....195

Autor: MARCELA LACORTE GELFUSA COCITE

Contato: marcelacocite@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

THE INFLUENCE OF SCHOOL MANAGEMENT ON SCHOOL DROPOUT: A BIBLIOGRAPHICAL REVIEW ON INTERVENTION AND IMPROVEMENT STRATEGIES

LA INFLUENCIA DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA EVASIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN Y MEJORA

GESTÃO ESCOLAR DE ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL, DO CEETEPS (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA) E INDICADORES INSTITUCIONAIS.....208

Autor: MARCELA LACORTE GELFUSA COCITE

Contato: marcelacocite@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

SCHOOL MANAGEMENT OF STATE TECHNICAL SCHOOL, CEETEPS (PAULA SOUZA STATE CENTER FOR TECHNOLOGICAL EDUCATION) AND INSTITUTIONAL INDICATORS

GESTIÓN ESCOLAR DE LA ESCUELA TÉCNICA ESTATAL, CEETEPS (CENTRO ESTATAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA PAULA SOUZA) E INDICADORES INSTITUCIONALES

SAÚDE MENTAL NA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA DE SÃO PAULO: UM DESAFIO E UMA OPORTUNIDADE.....219

Autor: MARCELA LACORTE GELFUSA COCITE

Contato: marcelacocite@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

MENTAL HEALTH IN PUBLIC SCHOOL MANAGEMENT IN SÃO PAULO: A CHALLENGE AND AN OPPORTUNITY

SALUD MENTAL EN LA GESTIÓN DE ESCUELAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO: UN DESAFÍO Y UNA OPORTUNIDAD

A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS.....227

Autor: MARCELA LACORTE GELFUSA COCITE

Contato: marcelacocite@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

THE IMPORTANCE OF SCHOOL SUPERVISION IN THE PEDAGOGICAL RESULTS OF SCHOOLS

LA IMPORTANCIA DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN LOS RESULTADOS PEDAGÓGICOS DE LAS ESCUELAS

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AULAS PARALELAS: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZINHA, PARAÍBA.....233

Autor: ERICA LAMARA GOMES ALVES GRIGORIO

Contato: ericaedv@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Guimarães Junior

LEARNING RECOVERY IN PARALLEL CLASSES: A CASE STUDY AT SANTA TEREZINHA MUNICIPAL SCHOOL, PARAÍBA

RECOMPOSICIÓN DEL APRENDIZAJE EN CLASES PARALELAS: UN ESTUDIO DE CASO EN LA ESCUELA MUNICIPAL SANTA TEREZINHA, PARAÍBA

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS ABORDAGENS LIBERAL E PROGRESSISTA.....242

Autor: NATALIE DE SOUZA CAEIRO

Contato: talipink21@yahoo.com.br

Orientador: Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva

PEDAGOGICAL TRENDS IN SCHOOL PRACTICE: AN ANALYSIS OF LIBERAL AND PROGRESSIVE APPROACHES

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA PRÁCTICA ESCOLAR: UN ANÁLISIS DE LOS ENFOQUES LIBERAL Y PROGRESISTA

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA LITERACIA FINANCEIRA.....255

Autor: ERICA LAMARA GOMES ALVES GRIGORIO

Contato: ericaedv@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Guimarães Junior

FINANCIAL EDUCATION IN BRAZILIAN SCHOOLS: THE IMPORTANCE OF TEACHER TRAINING FOR TEACHING FINANCIAL LITERACY

EDUCACIÓN FINANCIERA EN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS: LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE ALFABETIZACIÓN FINANCIERA

A EDUCAÇÃO COMO UMA FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO.....265**Autor:** NATALIE DE SOUZA CAEIRO**Contato:** talipink21@yahoo.com.br**Orientador:** Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva

EDUCATION AS A FORM OF INTERVENTION IN THE WORLD

LA EDUCACIÓN COMO FORMA DE INTERVENCIÓN EN EL MUNDO

O PAPEL DAS ESCOLAS CONECTADAS NO PACTO NACIONAL PELA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE TECNOLOGIA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO.....276**Autor:** ERICA LAMARA GOMES ALVES GRIGORIO**Contato:** ericaedv@gmail.com**Orientador:** Prof. Dr. José Carlos Guimarães Junior

THE ROLE OF CONNECTED SCHOOLS IN THE NATIONAL LEARNING RECOVERY PACT: A LITERATURE REVIEW ON TECHNOLOGY AND INCLUSION IN EDUCATION

EL PAPEL DE LAS ESCUELAS CONECTADAS EN EL PACTO NACIONAL PARA LA RECOMPOSICIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE TECNOLOGÍA E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

USO DOS PROGRAMAS DO MEC COMO FERRAMENTAS PARA ALCANÇAR AS METAS DO IDEB: AÇÕES REALISTAS PARA O COLÉGIO SANTA TEREZINHA-PB.....287**Autor:** ERICA LAMARA GOMES ALVES GRIGORIO**Contato:** ericaedv@gmail.com**Orientador:** Prof. Dr. José Carlos Guimarães Junior

USE OF MEC PROGRAMS AS TOOLS TO ACHIEVE IDEB GOALS: REALISTIC ACTIONS FOR COLÉGIO SANTA TEREZINHA-PB

USO DE LOS PROGRAMAS DEL MEC COMO HERRAMIENTAS PARA ALCANZAR LAS METAS DEL IDEB: ACCIONES REALISTAS PARA EL COLEGIO SANTA TEREZINHA-PB

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PARA FORMAÇÃO DA CIDADANIA.....296**Autor:** JACOB PEREIRA NETO**Contato:** jacobpereiranetop@gmail.com**Orientador:** Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva

THE IMPORTANCE OF TEACHING SOCIOLOGY IN HIGH SCHOOL FOR THE FORMATION OF CITIZENSHIP

LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE SOCIOLOGÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA

A CONCEPÇÃO TEÓRICA SUBJACENTE AOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....305**Autor:** LUCIANO SANTOS DE FARIAS**Contato:** lucianofarias.doctor@gmail.com

THE THEORETICAL CONCEPTION UNDERLYING CURRICULAR PEDAGOGICAL PROJECTS FOR INTEGRATED SECONDARY EDUCATION COURSES AT FEDERAL INSTITUTES

LA CONCEPCIÓN TEÓRICA QUE SUBYACE EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DE LOS CURSOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA EN LOS INSTITUTOS FEDERALES

O ENSINO DA GRAMÁTICA NA LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE TEORIAS E PRÁTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....314**Autor:** JOSÉ PEREIRA DA SILVA - jose.silva50@prof.ce.gov.br**PAULA ALVES DE ANDRADE OLIVEIRA - paula.alves3030@gmail.com****Orientador:** Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

THE TEACHING OF GRAMMAR IN THE PORTUGUESE LANGUAGE: REFLECTIONS ON THEORIES AND PRACTICES IN MOTHER TONGUE EDUCATION
 LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA LENGUA PORTUGUESA: REFLEXIONES SOBRE TEORÍAS Y PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

PSICOMOTRICIDADE E SUAS PRERROGATIVAS NA APRENDIZAGEM INFANTIL NO ENSINO.....323

Autor: **RODOLFF AUGUSTO REGETZ HEROLD ALTISONANTE BORBA ASSUMPÇÃO** - rodolff777@gmail.com

BIANCA SOARES PIERRE ASSUMPÇÃO - biancasoarespierre@gmail.com

PSYCHOMOTRICITY AND ITS PREROGATIVES IN CHILDHOOD LEARNING IN TEACHING

LA PSICOMOTRICIDAD Y SUS PRERROGATIVAS EN EL APRENDIZAJE INFANTIL EN LA DOCENCIA

A MEDIAÇÃO LITERÁRIA COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DE LEITORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS: A EXPERIÊNCIA COM O LIVRO “A BORBOLETA AZUL”.....329

Autores: **JOSÉ PEREIRA DA SILVA** - jose.silva50@prof.ce.gov.br

DÁCIA PEREIRA DE SOUZA - daciasouza@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

LITERARY MEDIATION AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL AND REFLECTIVE READERS: "THE EXPERIENCE WITH THE BOOK "THE BLUE BUTTERFLY"

LA MEDIACIÓN LITERARIA COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DE LECTORES CRÍTICOS Y REFLEXIVOS: LA EXPERIENCIA CON EL LIBRO "LA MARIPOSA AZUL"

DIVERSIDADE CULTURAL NO ÂMBITO ESCOLAR.....339

Autor: **GENIVAL DA SILVA NASCIMENTO**

Contato: professorgenival1@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Militão de Lima

CULTURAL DIVERSITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

DIVERSIDAD CULTURAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

ESTUDO DE FALHAS METODOLÓGICAS PERTINENTE AO MODELO DE ENSINO DE PAULO FREIRE.....346

Autor: **RODOLFF AUGUSTO REGETZ HEROLD ALTISONANTE BORBA ASSUMPÇÃO**

Contato: rodolff777@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Nome do Orientador

STUDY OF METHODOLOGICAL FLAWS PERTINENT TO PAULO FREIRE'S TEACHING MODEL.

ESTUDIO DE FALLAS METODOLÓGICAS PERTINENTES AL MODELO DE ENSEÑANZA DE PAULO FREIRE.

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA.....354

Autor: **ELENILTON FRANCISCO DOS SANTOS**

Contato: niltonsantosind@outlook.com

Orientador: Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva

SCHOOL MANAGEMENT AND TEACHER TRAINING: PATHS TOWARDS PARTICIPATORY EDUCATION

GESTIÓN ESCOLAR Y FORMACIÓN DOCENTE: CAMINOS HACIA UNA EDUCACIÓN PARTICIPATIVA

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CAMINHOS PARA A PARTICIPAÇÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....364

Autor: ELENILTON FRANCISCO DOS SANTOS

Contato: niltonsantosind@outlook.com

Orientador: Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT: PATHS TOWARDS PARTICIPATION AND QUALITY IN EDUCATION

GESTIÓN ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CAMINOS HACIA LA PARTICIPACIÓN Y LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR: AUSÊNCIA DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO.....372

Autor: ADÉLIA APARECIDA DE MELO

Contato: adelia-melo@hotmail.com.br

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

CHALLENGES OF SCHOOL MANAGEMENT: ABSENCE OF FAMILY IN STUDENTS' SCHOOL LIFE

DESAÍOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR: AUSENCIA DE LA FAMILIA EN LA VIDA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFERÊNCIAS DECOLONIAIS COMO CAMINHO À REFLEXÃO PARADIGMÁTICA EM INSTITUIÇÕES DO TERCEIRO SETOR.....380

Autor: CRISTIANO MORENO VALENTE DOS SANTOS

Contato: morenodireito@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Jesus Salvador Leandro Filho

ENVIRONMENTAL EDUCATION: DECOLONIAL REFERENCES AS A PATH TO PARADIGMATIC REFLECTION IN THIRD SECTOR INSTITUTIONS

EDUCACIÓN AMBIENTAL: REFERENCIAS DECOLONIALES COMO CAMINO A LA REFLEXIÓN PARADIGMÁTICA EN INSTITUCIONES DEL TERCER SECTOR

DO COLONIALISMO À DE COLONIALIDADE: ASPECTOS DE IMPOSIÇÃO EPISTÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS COEXISTENTES.....386

Autor: CRISTIANO MORENO VALENTE DOS SANTOS

Contato: morenodireito@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Jesus Salvador Leandro Filho

FROM COLONIALISM TO DECOLONIALITY: EPISTEMIC IMPOSITION ASPECTS ON ENVIRONMENTAL EDUCATION AND COEXISTING EDUCATIONAL ALTERNATIVES

DEL COLONIALISMO A LA DECOLONIALIDAD: ASPECTOS DE IMPOSICIÓN EPISTÉMICA SOBRE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y ALTERNATIVAS EDUCATIVAS COEXISTENTES

CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR 394

Autor: BALTAZAR GARCIA

Contato: sn_arkanjus@hotmail.com

CAUSES OF SCHOOL INDISCIPLINE

CAUSAS DE LA INDISCIPLINA ESCOLAR

INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO.....401

Autor: BALTAZAR GARCIA

Contato: sn_arkanjus@hotmail.com

INDISCIPLINE IN THE CLASSROOM: INTERVENTION STRATEGIES

INDISCIPLINA EN EL AULA: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENFRENTAR COMPORTAMENTOS INDISCIPLINADOS.....407

Autor: **BALTAZAR GARCIA**

Contato: sn_arkanjus@hotmail.com

TEACHER TRAINING TO ADDRESS UNDISCIPLINED BEHAVIORS

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA ENFRENTAR COMPORTAMIENTOS INDISCIPLINADOS

POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE DA INDISCIPLINA ESCOLAR.....414

Autor: **BALTAZAR GARCIA**

Contato: sn_arkanjus@hotmail.com

PUBLIC POLICIES IN COMBATING SCHOOL INDISCIPLINE

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL COMBATE DE LA INDISCIPLINA ESCOLAR

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM ESTUDO NA EMEIF PROFESSORA CLEUSA PANTALEÃO PIRES 420

Autor: **MARIA LÚCIA SOARES LOPES**

Contato: lucia_sl@yahoo.com.br

Orientador: Prof. Dr. Nome do Orientador

PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION – A STUDY AT EMEIF PROFESSORA CLEUSA PANTALEÃO PIRES

LÚDICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL – UN ESTUDIO EN LA EMEIF PROFESSORA CLEUSA PANTALEÃO PIRES

TRANSFORMAÇÕES DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA E O ENFRAQUECIMENTO DO CONTRATO DE TRABALHO.....433

Autor: **FERNANDA COLOMBY ORTIZ**

Contato: fernandacolombyortiz@gmail

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

TRANSFORMATIONS OF LABOR RELATIONS IN POSTMODERN SOCIETY AND THE WEAKENING OF THE EMPLOYMENT CONTRACT

TRANSFORMACIONES DE LAS RELACIONES LABORALES EN LA SOCIEDAD POSMODERNA Y EL DEBILITAMIENTO DEL CONTRATO DE TRABAJO

**DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS**
DEVELOPMENT OF LOGICAL-MATHEMATICAL THINKING IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION: INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN LA EDUCACIÓN
INFANTIL: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS

Vanderley Soares Felix
vanderley10x@gmail.com

FELIX, Vanderley Soares. **Desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na educação infantil: práticas pedagógicas inovadoras.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 16 – 23, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof^a Dr^a Alda Cristina Menezes da Silva - professora.doutoraaldacristina@outlook.com

RESUMO

Este artigo analisa práticas pedagógicas inovadoras para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil, com foco em atividades lúdicas e materiais concretos. A pesquisa, de natureza bibliográfica e qualitativa, explora as contribuições de Piaget, Kamii, Sadovsky e Oliveira, evidenciando que jogos e materiais manipuláveis facilitam a compreensão matemática, estimulam a curiosidade e fortalecem a autonomia infantil. Os resultados indicam que tais práticas tornam o aprendizado mais significativo e envolvente. Conclui-se que essas metodologias preparam as crianças para desafios futuros e promovem o desenvolvimento integral, incluindo habilidades sociais e cognitivas essenciais.

Palavras-chave: Pensamento lógico-matemático. Educação Infantil. Práticas pedagógicas inovadoras. Aprendizagem lúdica.

SUMMARY

This article analyzes innovative pedagogical practices for the development of logical-mathematical thinking in Early Childhood Education, focusing on playful activities and concrete materials. The research, of a bibliographic and qualitative nature, explores the contributions of Piaget, Kamii, Sadovsky and Oliveira, showing that games and manipulable materials facilitate mathematical understanding, stimulate curiosity and strengthen children's autonomy. The results indicate that such practices make learning more meaningful and engaging. It is concluded that these methodologies prepare children for future challenges and promote integral development, including essential social and cognitive skills.

Keywords: Logical-mathematical thinking. Early Childhood Education. Innovative pedagogical practices. Playful learning.

RESUMEN

Este artículo analiza prácticas pedagógicas innovadoras para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en Educación Infantil, centrándose en actividades lúdicas y materiales concretos. La investigación, de carácter bibliográfico y cualitativo, explora los aportes de Piaget, Kamii, Sadovsky y Oliveira, mostrando que los juegos y materiales manipulativos facilitan la comprensión matemática, estimulan la curiosidad y fortalecen la autonomía de los niños. Los resultados indican que tales prácticas hacen que el aprendizaje sea más significativo y atractivo. Se concluye que estas metodologías preparan a los niños para desafíos futuros y promueven el desarrollo integral, incluyendo habilidades sociales y cognitivas esenciales.

Palabras clave: Pensamiento lógico-matemático. Educación Infantil. Práticas pedagógicas innovadoras. Aprendizaje lúdico.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil é essencial para a formação cognitiva das crianças, constituindo a base para a compreensão de conceitos matemáticos e habilidades que serão aprimoradas ao longo da vida escolar. Nesse contexto, práticas pedagógicas inovadoras tornam-se fundamentais, pois permitem a introdução de conteúdos matemáticos de forma lúdica e acessível, promovendo a curiosidade, o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas. A utilização de jogos, brincadeiras e materiais concretos configura-se como uma estratégia eficaz para tornar o aprendizado inicial de matemática uma experiência significativa, possibilitando às crianças a exploração ativa e a construção de conhecimento a partir da interação com o ambiente e com os colegas.

Sob uma perspectiva teórica, autores renomados como Jean Piaget, Constance Kamii, Patrícia Sadovsky e Ana Lúcia de Oliveira oferecem contribuições valiosas sobre as práticas pedagógicas na infância. Piaget, em sua teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo, afirma que o pensamento lógico-matemático é construído por meio de experiências concretas e interações com o meio. Constance Kamii, aprofundando as teorias de Piaget, defende que atividades lúdicas e a resolução de problemas simples são essenciais para estimular o raciocínio lógico, fornecendo às crianças um ambiente de aprendizado que respeita suas capacidades e realidades. Nessa linha, Sadovsky explora como práticas pedagógicas que incentivam o protagonismo infantil e a experimentação ativa favorecem a construção de conhecimentos matemáticos, principalmente quando associadas a materiais concretos. Complementando essa visão, Oliveira destaca que o uso de atividades lúdicas e interativas é eficaz para a motivação das crianças, construindo uma base sólida para futuros conceitos matemáticos mais complexos.

Com base nessa fundamentação, esta pesquisa busca responder a questões norteadoras que auxiliam na compreensão e organização dos objetivos do estudo. As principais perguntas são: de que maneira as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil? Quais práticas pedagógicas inovadoras são mais eficazes para o ensino de conceitos matemáticos iniciais? E qual o impacto do uso de materiais concretos no desenvolvimento lógico-matemático das crianças? Essas questões orientam a análise das práticas que realmente promovem o desenvolvimento cognitivo na primeira infância, com foco no pensamento lógico-matemático.

O objetivo geral deste estudo é analisar práticas pedagógicas inovadoras que incentivam o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil, com foco em atividades lúdicas. Para alcançar esse objetivo, definem-se como objetivos específicos: identificar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento lógico-matemático, avaliar o impacto de jogos, brincadeiras e materiais concretos na aprendizagem inicial de matemática e investigar como o uso de atividades lúdicas influencia a motivação e o engajamento das crianças no aprendizado de matemática.

A metodologia utilizada será qualitativa, com uma abordagem exploratória e descritiva, integrando pesquisa bibliográfica e observacional. A coleta de dados será realizada por meio de revisão de estudos recentes e observação de práticas em instituições de Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica priorizará artigos publicados entre 2020 e 2024, com enfoque em autores renomados na área de educação e desenvolvimento lógico-matemático. No campo prático, a observação participante permitirá examinar atividades pedagógicas que envolvem jogos e

materiais concretos. A análise de conteúdo será empregada para identificar padrões nas estratégias aplicadas e avaliar seus efeitos no desenvolvimento das crianças.

Este estudo se justifica pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre estratégias eficazes para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil, etapa fundamental para a construção de habilidades cognitivas essenciais para o futuro acadêmico e social das crianças. Compreender quais práticas pedagógicas realmente promovem esse desenvolvimento é essencial para a formação de futuros cidadãos críticos e aptos a resolver problemas complexos. Além disso, a investigação sobre o impacto das atividades lúdicas no aprendizado inicial em matemática revela-se pertinente, dado que metodologias baseadas no lúdico são amplamente recomendadas para promover o engajamento e a motivação das crianças, facilitando o aprendizado de maneira natural e significativa.

REVISÃO DE LITERATURA

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO NA INFÂNCIA

O desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na infância é um processo gradual e complexo, baseado na capacidade da criança de interagir com o ambiente e construir conhecimentos por meio de experiências concretas. Jean Piaget(1971) descreve que, durante a Educação Infantil, a criança encontra-se no estágio pré-operatório, onde habilidades lógicas começam a ser desenvolvidas, ainda que dependam fortemente de interações práticas e visuais. Segundo Piaget, este estágio marca a fase em que a criança inicia a compreensão dos conceitos de espaço, tempo e causalidade, essenciais para a formação de habilidades matemáticas fundamentais.

Ao compreender que as crianças constroem conhecimento passo a passo, Piaget nos lembra do valor de respeitar o ritmo de cada uma, permitindo que elas cresçam cognitivamente a partir das vivências que experimentam no dia a dia. Na infância, onde tudo é novidade e descoberta, Piaget vê o potencial de cada experiência, e isso nos faz refletir sobre a responsabilidade dos educadores em fornecer um ambiente rico, onde o aprendizado é tão natural quanto brincar.

Kamii(1985), expandindo a teoria piagetiana, argumenta que as crianças desenvolvem o pensamento lógico-matemático quando têm a oportunidade de interagir com o meio ambiente, em atividades que envolvam ação e manipulação concreta. Segundo a autora, o raciocínio lógico é incentivado em atividades práticas, nas quais as crianças podem experimentar, manipular e compreender o mundo ao seu redor de maneira gradual e progressiva. As brincadeiras e jogos estruturados são ferramentas que promovem esse aprendizado, pois permitem à criança explorar e internalizar conceitos matemáticos por meio da vivência prática.

Ao observar como as crianças interagem com o mundo ao seu redor, Kamii nos faz refletir sobre a importância de dar espaço para a exploração, onde cada ação e cada toque são passos em direção ao entendimento. Quando deixamos que as crianças sejam protagonistas de seu próprio aprendizado, estamos promovendo não só o desenvolvimento cognitivo, mas também uma autoconfiança que floresce à medida que descobrem suas habilidades.

Patrícia Sadovsky (1994) complementa essa visão ao enfatizar que o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático depende também da interação social e da troca de experiências com outras crianças. Segundo Sadovsky, o ambiente escolar oferece oportunidades significativas para que as crianças construam e validem conhecimentos matemáticos, especialmente quando envolvidas em atividades coletivas e colaborativas. A interação com os colegas, assim como com os professores, potencializa a capacidade das crianças de compreender conceitos matemáticos e de exercitar a resolução de problemas, fortalecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para o aprendizado contínuo.

Sadovsky traz à tona o papel vital das trocas e das interações sociais na aprendizagem infantil. Seu ponto de vista nos lembra que, além dos conteúdos, o convívio e as conversas que as crianças têm umas com as outras são parte integrante da construção do conhecimento. A troca de experiências permite que as crianças aprendam a ouvir, a respeitar as ideias alheias e a entender diferentes pontos de vista, algo essencial não só para o aprendizado matemático, mas para a vida em sociedade.

METODOLOGIAS LÚDICAS E O PAPEL DOS MATERIAIS CONCRETOS

A utilização de metodologias lúdicas e de materiais concretos no ensino de matemática na Educação Infantil mostra-se fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, pois permite que a criança aprenda de forma contextualizada e envolvente. Constance Kamii(2007) aponta que o lúdico oferece um espaço seguro e estimulante, onde a criança é desafiada a explorar conceitos matemáticos, facilitando a construção de conhecimento por meio de jogos e atividades que envolvem raciocínio. Segundo Kamii, ao envolver-se em jogos que exigem contagem, comparação e reconhecimento de padrões, a criança desenvolve uma compreensão intuitiva e autônoma da matemática.

Kamii ressalta que o lúdico é mais do que apenas diversão; ele é uma ponte entre o conhecimento e a imaginação. É nesse espaço seguro que a criança se sente livre para arriscar, errar e aprender, aspectos que muitas vezes são subestimados no processo de ensino. Ao brincar, ela não apenas aprende matemática, mas descobre o prazer de entender algo novo, o que pode criar uma relação positiva com o conhecimento para toda a vida.

Oliveira(2018) reforça essa abordagem ao afirmar que o uso de materiais concretos, como blocos de construção, jogos de tabuleiro e objetos manipuláveis, é fundamental para o aprendizado inicial de matemática. Esses materiais possibilitam que a criança visualize e manipule conceitos abstratos, facilitando o entendimento de operações matemáticas e promovendo a construção de uma base sólida para o aprendizado futuro. Oliveira destaca que as atividades com materiais concretos são especialmente eficazes para crianças em idade pré-escolar, pois proporcionam uma experiência tátil e visual que contribui para a retenção dos conceitos.

Quando Oliveira nos fala sobre a importância dos materiais concretos, ela nos lembra de que o toque, a visão e a interação física são partes vitais do aprendizado. A matemática ganha vida ao ser manipulada, e isso aproxima as crianças dos conceitos abstratos. Em um mundo cada vez mais digital, o uso desses materiais ajuda a equilibrar a compreensão prática com a teórica, construindo um entendimento mais profundo e concreto.

Estudos recentes indicam que o uso de metodologias lúdicas e de materiais concretos na Educação Infantil resulta em um aprendizado mais significativo e duradouro, pois as crianças conseguem associar os conceitos matemáticos às suas vivências diárias (OLIVEIRA, 2021). Kamii e Oliveira defendem que o ensino baseado em jogos e atividades concretas promove a participação ativa das crianças e desperta nelas o interesse pelo aprendizado matemático. Essa abordagem permite que as crianças desenvolvam uma compreensão mais ampla da matemática e do seu uso no cotidiano, preparando-as para enfrentar desafios mais complexos no futuro.

O IMPACTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA INFANTIL

A adoção de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de matemática para a Educação Infantil não apenas facilita o aprendizado de conceitos básicos, mas também promove o engajamento e a motivação das crianças para aprender. Piaget (1982) argumenta que as crianças precisam de atividades desafiadoras e significativas para desenvolver o pensamento lógico, sugerindo a necessidade de metodologias que valorizem a ação, o erro e a descoberta como partes naturais do processo de aprendizado. Segundo o autor, a exploração livre e a resolução de problemas ajudam a criança a construir o raciocínio matemático, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo.

A fala de Piaget nos lembra que o aprendizado não ocorre apenas quando acertamos, mas também quando erramos e buscamos novas soluções. Esse processo de descoberta é parte da magia do aprendizado infantil, onde o "errado" se transforma em um convite para tentar de novo e entender de uma forma diferente. As práticas pedagógicas inovadoras, ao abraçarem essa abordagem, permitem que a criança experimente, erre e avance no próprio ritmo, criando uma experiência de aprendizado mais humana e acolhedora.

Kamii(2007) reforça essa ideia, destacando a importância de práticas que incentivem a autonomia infantil por meio de atividades que promovam a investigação e a experimentação. A autora acredita que o uso de jogos e atividades interativas permite que a criança seja protagonista de seu processo de aprendizagem, experimentando, errando e descobrindo suas próprias soluções para os problemas matemáticos. Essas práticas, além de estimularem o desenvolvimento lógico-matemático, também fortalecem a autoestima e a autoconfiança das crianças, incentivando-as a participar ativamente das atividades escolares.

Sadovsky(2009) também discute o papel das práticas pedagógicas inovadoras e destaca que atividades em grupo e jogos estruturados podem fortalecer o entendimento matemático e o engajamento dos alunos. A autora observa que metodologias que promovem a colaboração e a troca de ideias entre as crianças incentivam o raciocínio lógico e a argumentação, essenciais para o aprendizado matemático. Ao trabalhar em grupo, as crianças aprendem a compartilhar suas estratégias e a discutir diferentes abordagens para a resolução de problemas, o que contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e coletiva dos conceitos matemáticos.

Oliveira(2018) enfatiza que práticas pedagógicas inovadoras criam um ambiente de aprendizado agradável e estimulante, onde a criança se sente encorajada a experimentar e a desenvolver novas habilidades matemáticas. O uso de metodologias que integram o lúdico e o concreto promove uma aprendizagem ativa e participativa, permitindo que a criança veja a

matemática como algo acessível e presente em seu cotidiano. Oliveira defende que esse tipo de abordagem é essencial para a construção de um conhecimento matemático sólido e aumenta o engajamento dos alunos, pois oferece oportunidades para que eles construam significado em relação aos conceitos matemáticos. A partir dessa perspectiva, o aprendizado deixa de ser uma mera reprodução de fórmulas e cálculos e passa a ser uma vivência que conecta o conhecimento teórico ao mundo real. Oliveira (2018) destaca ainda que práticas pedagógicas inovadoras, quando bem estruturadas, permitem que as crianças desenvolvam não apenas competências matemáticas, mas também habilidades socioemocionais, como cooperação, resolução de problemas e autoconfiança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados da revisão bibliográfica sobre práticas pedagógicas inovadoras no desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil. A análise enfatiza o impacto das atividades lúdicas, do uso de materiais concretos e das metodologias colaborativas, evidenciando como essas abordagens podem enriquecer o engajamento, a compreensão e a autonomia das crianças no aprendizado de conceitos matemáticos básicos. A discussão integra perspectivas teóricas, destacando os benefícios cognitivos e sociais proporcionados pelas práticas ativas e lúdicas na educação infantil.

Os estudos revisados indicam que as atividades lúdicas impactam positivamente o desenvolvimento cognitivo das crianças, sobretudo na formação do pensamento lógico-matemático. Kamii(2007) destaca que jogos e brincadeiras envolvendo contagem, classificação e reconhecimento de padrões ajudam a criança a desenvolver uma compreensão intuitiva dos conceitos matemáticos. Diversos autores sugerem que, por meio de jogos e atividades com blocos e tabuleiros, as crianças começam a explorar noções de quantidade e sequência, tornando-se mais autônomas em resolver problemas simples.

Esse ambiente lúdico é descrito como um espaço onde o erro é parte natural do aprendizado. Piaget(1982) reforça que o erro, quando inserido em atividades de descoberta, ajuda a criança a desenvolver resiliência e promove a compreensão do raciocínio lógico de forma gradativa. A literatura aponta que o ambiente de aprendizagem lúdico reduz a pressão sobre a criança, permitindo que explore o processo de forma segura, construindo uma relação positiva com a matemática desde cedo.

Outro aspecto relevante abordado pelos estudos é o uso de materiais concretos no ensino de conceitos matemáticos. Oliveira(2018) argumenta que o uso de blocos, peças de encaixe e objetos manipuláveis facilita a visualização e compreensão de conceitos abstratos, transformando-os em experiências sensoriais para a criança. A revisão indica que esses materiais ajudam a consolidar o aprendizado, pois tornam os conceitos matemáticos mais tangíveis e acessíveis, favorecendo a retenção de longo prazo.

A proposta de Sadovsky(2009) sugere que a manipulação de materiais concretos não apenas facilita a compreensão, mas também estimula a formulação de hipóteses e a resolução de problemas. Com materiais tangíveis, a criança é incentivada a testar diferentes soluções e a verificar suas respostas, o que promove uma ligação entre o conhecimento matemático e o contexto cotidiano, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável.

A literatura também aponta o impacto das práticas pedagógicas inovadoras na promoção da autonomia e no aprendizado colaborativo. Kamii(2007) e Sadovsky(1994) enfatizam que o trabalho em grupo permite às crianças compartilhar estratégias e construir conhecimento matemático de maneira colaborativa. Em atividades coletivas, a criança desenvolve habilidades de comunicação e argumentação, aprendendo a ouvir outras perspectivas e a trabalhar de forma cooperativa, competências que enriquecem o desenvolvimento cognitivo e social.

Essas práticas colaborativas mostram que o aprendizado matemático pode ser uma experiência coletiva e interativa. A troca de ideias e as discussões entre as crianças fortalecem tanto o conhecimento específico da matemática quanto às habilidades sociais, como empatia e cooperação. Estudos mostram que esse tipo de interação é fundamental para a formação de cidadãos críticos e colaborativos, prontos para desafios que vão além da matemática.

De forma geral, os resultados da revisão bibliográfica confirmam que práticas pedagógicas que integram o lúdico e o concreto facilitam o aprendizado matemático e promovem o desenvolvimento integral das crianças. Oliveira(2021) reforça que essas práticas não apenas aumentam o engajamento, mas também ajudam a criança a ver a matemática como algo acessível e interessante, criando uma base positiva para seu desempenho futuro. A matemática, vista por esse enfoque, deixa de ser uma disciplina intimidante e torna-se uma oportunidade de descoberta e crescimento.

Assim, a análise da literatura revela que o uso de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil não só fortalece o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, mas também prepara as crianças para desafios futuros. A revisão aponta que essas metodologias ajudam a criar um ambiente de aprendizado acolhedor e dinâmico, no qual o erro é parte do crescimento e a exploração é incentivada. Ao adotar uma abordagem que respeita a individualidade e promove o desenvolvimento social, o ensino de matemática na infância se transforma em uma experiência enriquecedora e essencial para o desenvolvimento integral dos pequenos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil desponta como uma base crucial para a formação cognitiva das crianças, proporcionando a estrutura para o aprendizado contínuo e a resolução de problemas. Este estudo destaca que práticas pedagógicas inovadoras, especialmente aquelas que integram o lúdico e o uso de materiais concretos, são estratégias essenciais para tornar o ensino de matemática mais acessível e significativo. Através de jogos, brincadeiras e atividades manipulativas, as crianças não apenas adquirem habilidades matemáticas fundamentais, mas também desenvolvem a autonomia, o raciocínio lógico e a capacidade de trabalhar em equipe.

A literatura revisada demonstra que autores como Piaget, Kamii, Sadovsky e Oliveira são unânimes ao reforçar o impacto positivo de abordagens interativas e ativas no processo de aprendizado. Piaget salienta que a construção do pensamento lógico-matemático exige um ambiente onde o erro e a experimentação sejam permitidos, favorecendo a autonomia infantil e estimulando a autoconfiança. Já Kamii e Sadovsky evidenciam que atividades lúdicas e o uso de materiais concretos oferecem uma ponte entre o abstrato e o concreto, transformando a matemática em uma experiência prazerosa e desafiadora.

Essas práticas pedagógicas inovadoras, além de facilitarem o aprendizado matemático, também promovem o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. A pesquisa indica que o aprendizado colaborativo, estimulado por atividades em grupo, fortalece as competências sociais das crianças, como empatia, comunicação e cooperação. Dessa forma, o ensino de matemática na Educação Infantil deixa de ser uma transmissão de conteúdos isolados e torna-se um processo que valoriza a construção coletiva e o protagonismo infantil.

Portanto, este estudo reafirma a importância de metodologias que respeitem as particularidades das crianças e promovam o engajamento e a curiosidade de forma natural e divertida. Tais abordagens contribuem para que a matemática seja vista como uma área do conhecimento acessível, favorecendo uma relação positiva com a disciplina e criando bases sólidas para o desenvolvimento acadêmico e pessoal das crianças. O investimento em práticas pedagógicas lúdicas e concretas não apenas facilita o aprendizado imediato, mas também prepara futuros cidadãos críticos, colaborativos e aptos a enfrentar os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1985.
- KAMII, Constance. Educação para o pensamento autônomo: uma visão construtivista da educação escolar. Campinas: Papirus, 2007.
- OLIVEIRA, Ana Lúcia de. Matemática na educação infantil: jogos e brincadeiras para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. São Paulo: Ática, 2018
- OLIVEIRA, Ana Lúcia de. Práticas pedagógicas na matemática: ensino e aprendizagem na infância. Campinas: Papirus, 2021.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- SADOVSKY, Patricia. Aprender matemática: o papel da interação social em sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, 1994.
- SADOVSKY, Patricia. A construção do conhecimento matemático: uma perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Cortez, 2009.

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA E MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A VIDA COTIDIANA**
**FINANCIAL EDUCATION AND MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL:
PEDAGOGICAL APPROACHES FOR EVERYDAY LIFE**
**EDUCACIÓN FINANCIERA Y MATEMÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA:
ENFOQUES PEDAGÓGICOS PARA LA VIDA COTIDIANA**

Vanderley Soares Felix
vanderley10x@gmail.com

FELIX, Vanderley Soares. **Educação financeira e matemática no ensino fundamental: abordagens pedagógicas para a vida cotidiana.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 24 – 31, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof^a Dr^a Alda Cristina Menezes da Silva - professora.doutoraaldacristina@outlook.com

RESUMO

Este artigo examina a integração entre educação financeira e matemática no Ensino Fundamental, com foco em práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento de competências financeiras e matemáticas voltadas para a vida cotidiana dos alunos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se em análise bibliográfica para identificar estratégias eficazes que combinam finanças e matemática em sala de aula. Fundamentado em autores como Campos, Andrade e Alkimim, o estudo revela que atividades práticas, como simulações de orçamento familiar e jogos de consumo, são eficazes para ensinar conceitos financeiros e matemáticos de forma significativa. Os resultados mostram que essa abordagem não só facilita a compreensão dos conteúdos matemáticos, mas também contribui para a formação de cidadãos economicamente conscientes. Além disso, aponta-se a necessidade de recursos pedagógicos e de formação docente específica para assegurar a implementação dessa metodologia. Conclui-se que a integração entre matemática e educação financeira no Ensino Fundamental promove uma educação mais prática e relevante, preparando os alunos para uma gestão financeira consciente e responsável.

Palavras-chave: Educação Financeira. Matemática. Ensino Fundamental. Estratégias Pedagógicas.

SUMMARY

This article examines the integration of financial education and mathematics in elementary school, focusing on pedagogical practices that promote the development of financial and mathematical skills geared toward students' daily lives. The research, which used a qualitative approach, was based on bibliographic analysis to identify effective strategies that combine finance and mathematics in the classroom. Based on authors such as Campos, Andrade and Alkimim, the study reveals that practical activities, such as family budget simulations and consumer games, are effective in teaching financial and mathematical concepts in a meaningful way. The results show that this approach not only facilitates the understanding of mathematical content, but also contributes to the formation of economically conscious citizens. In addition, it points out the need for pedagogical resources and specific teacher training to ensure the implementation of this methodology. It is concluded that the integration of mathematics and financial education in elementary school promotes a more practical and relevant education, preparing students for conscious and responsible financial management.

Keywords: Financial Education. Mathematics. Elementary School. Pedagogical Strategies.

RESUMEN

Este artículo examina la integración entre la educación financiera y matemática en Ensino Fundamental, con foco en prácticas pedagógicas que promueven el desarrollo de competencias financieras y matemáticas voltadas para la vida cotidiana de dos estudiantes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se em análise bibliográfica para identificar estratégias eficazes que combinan finanças y matemática en sala de aula. Fundamentado em autores como Campos, Andrade y Alkimim, o estudo revela que atividades práticas, como simulações de orçamento familiar e jogos de consumo, são eficazes para ensinar conceitos financeiros y matemáticos de forma significativa. Los resultados muestran que este abordaje no sólo facilita la comprensión de dos conceptos matemáticos, sino que también contribuye a la formación de ciudades económicamente conscientes. Además, responde a la necesidad de recursos pedagógicos y de formación docente específica para asegurar la implementación de esta metodología. Concluyendo que la integración entre matemática y educación financiera en Ensino Fundamental promueve una educación más práctica y relevante, preparando los alumnos para una gestión financiera consciente y responsable.

Palabras clave: Educação Financeira. Matemática. Ensino Fundamental. Estratégias Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação financeira é uma competência essencial na vida moderna, capacitando os indivíduos a fazerem escolhas informadas e responsáveis sobre consumo, poupança e planejamento econômico. No contexto do Ensino Fundamental, essa competência pode ser integrada de forma significativa aos conteúdos matemáticos, proporcionando aos estudantes uma compreensão prática e relevante da Matemática aplicada ao cotidiano. Incorporar a educação financeira na educação básica representa uma oportunidade de desenvolver habilidades como cálculo, estimativa, interpretação de gráficos e planejamento financeiro. Tais habilidades são essenciais para que crianças e adolescentes compreendam o valor do dinheiro, gerenciem recursos e tomem decisões conscientes que impactarão positivamente sua vida adulta.

Autores como Campos(2012) e Alkimim *et al.*(2024) destacam a importância de introduzir a educação financeira nas escolas desde cedo. Campos(2012) enfatiza que a inclusão de temas de educação financeira nos currículos escolares não apenas aumenta a alfabetização financeira dos alunos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades críticas e práticas. Alkimim *et al.*(2024) reforçam essa perspectiva, apontando que o ensino interdisciplinar de educação financeira e matemática permite aos alunos aplicarem conceitos matemáticos em situações reais e significativas, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, Andrade *et al.*(2021) demonstram que a educação financeira no Ensino Fundamental fomenta o pensamento crítico e o raciocínio lógico, promovendo o desenvolvimento de cidadãos mais responsáveis e conscientes de suas decisões econômicas.

A pesquisa busca responder a três questões principais: Como a integração entre educação financeira e matemática no Ensino Fundamental contribui para o desenvolvimento de competências práticas na vida dos alunos?; Quais estratégias pedagógicas são mais eficazes para ensinar conceitos de educação financeira a crianças e adolescentes?; e De que maneira a educação financeira no Ensino Fundamental pode influenciar as atitudes e comportamentos dos alunos em relação ao consumo e à economia pessoal? Essas perguntas orientam o estudo, direcionando o aprofundamento da investigação sobre as práticas pedagógicas utilizadas na integração entre matemática e educação financeira.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar abordagens pedagógicas que integram a educação financeira e a matemática no Ensino Fundamental, visando preparar os alunos para uma gestão financeira consciente e responsável em seu cotidiano. Para atingir esse propósito, foram definidos três objetivos específicos: analisar estratégias pedagógicas utilizadas para o ensino de educação financeira em aulas de Matemática no Ensino Fundamental; identificar como os conceitos matemáticos podem ser aplicados para resolver problemas financeiros cotidianos, como planejamento e economia; e avaliar a eficácia de atividades práticas de educação financeira na compreensão dos conceitos matemáticos pelos alunos do Ensino Fundamental.

A metodologia adotada para esta pesquisa será de abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender o ensino de educação financeira integrado à matemática no contexto do Ensino Fundamental. Será realizada uma análise bibliográfica de estudos recentes sobre o tema, complementada por observações em campo em turmas do Ensino Fundamental. A pesquisa

também incluirá a aplicação de atividades práticas de educação financeira com os estudantes, buscando avaliar o impacto dessa integração e o nível de compreensão dos conteúdos matemáticos e financeiros apresentados.

A relevância deste estudo reside na preparação de crianças e adolescentes para um futuro no qual habilidades de gestão financeira e compreensão matemática são indispensáveis. A ausência de educação financeira formal em muitos contextos escolares resulta em jovens despreparados para lidar com desafios econômicos e sociais, destacando a necessidade de estudos que explorem essa integração pedagógica. A proposta de ensinar educação financeira integrada à Matemática favorece o aprendizado significativo, estimulando os alunos a aplicarem conhecimentos matemáticos em situações práticas e cotidianas. Essa abordagem não apenas contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis, mas também amplia o papel da escola na construção de competências essenciais para a vida adulta.

REVISÃO DE LITERATURA

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO BÁSICO

A inclusão da educação financeira nos currículos do Ensino Fundamental responde a uma necessidade contemporânea de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel econômico-social. Como apontam Andrade *et al.*(2021), introduzir o entendimento dos fundamentos econômicos desde cedo ajuda os alunos a se tornarem adultos responsáveis e conscientes sobre suas escolhas financeiras. Esse tipo de formação inicial não apenas facilita o desenvolvimento de hábitos saudáveis, como poupança e planejamento, mas também prepara os jovens para lidar com os desafios financeiros da vida adulta.

Campos(2012) complementa essa perspectiva ao afirmar que a educação financeira no ensino básico não só promove a compreensão sobre planejamento financeiro, mas também auxilia na redução da dependência de práticas de consumo prejudiciais. Ao aprenderem a distinguir entre consumo consciente e gastos supérfluos, os alunos desenvolvem habilidades para lidar com o dinheiro de maneira planejada e moderada. Esse aspecto é especialmente relevante em um contexto de consumo desenfreado, pois capacita os estudantes a adotar uma postura mais crítica e controlada em relação ao consumo.

Além disso, Alkimim *et al.*(2024) ressaltam a importância da educação financeira para a democratização do conhecimento econômico em um país como o Brasil, onde as desigualdades são significativas. Ao oferecer ferramentas de autonomia financeira para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, a escola desempenha um papel essencial na democratização desse conhecimento. Muitos alunos, sem esse suporte, não têm acesso a informações financeiras adequadas em casa, e a educação formal acaba sendo um recurso fundamental para preencher essa lacuna.

Nesse sentido, a escola atua não apenas como um espaço de ensino acadêmico, mas como uma plataforma de igualdade de oportunidades, proporcionando acesso ao conhecimento econômico que pode transformar a realidade dos alunos. A educação financeira, ao ser implementada desde cedo, contribui para que os jovens compreendam a importância de sua independência financeira e desenvolvam um senso de cidadania econômica.

Assim, ao adotar a educação financeira no Ensino Fundamental, a escola promove a cidadania ao reduzir as disparidades de acesso ao conhecimento econômico. Essa abordagem fortalece uma formação que visa à autonomia e à responsabilidade, permitindo que os estudantes entendam e administrem suas finanças de maneira crítica, o que é fundamental para sua inserção consciente na sociedade e para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o futuro.

A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E MATEMÁTICA

A relação entre educação financeira e matemática é naturalmente complementar e, quando trabalhadas de forma interdisciplinar, essas áreas potencializam o aprendizado ao torná-lo mais contextualizado e significativo. Andrade *et al.*(2021) explicam que, ao integrar conceitos financeiros nas aulas de matemática, os alunos passam a ver a disciplina sob uma perspectiva prática e aplicável ao cotidiano. Em vez de tratar apenas números e fórmulas abstratas, os temas de juros, orçamentos e investimentos oferecem aos estudantes uma visão concreta, mostrando como a matemática pode ser usada para resolver problemas reais.

A interdisciplinaridade com a educação financeira oferece, assim, uma oportunidade para que os professores tornem os conceitos matemáticos mais acessíveis e próximos da realidade dos alunos. Como destaca Campos(2012), trabalhar com cálculos aplicados ao planejamento financeiro e ao consumo consciente permite que os estudantes compreendam a importância de operações como o cálculo de juros compostos e o gerenciamento de um orçamento familiar. Esse contexto torna o aprendizado mais tangível e, ao mesmo tempo, relevante para os desafios que eles enfrentarão na vida adulta, ampliando o interesse dos alunos pela matemática.

Além disso, essa abordagem prática desperta nos alunos uma compreensão mais ampla do papel da matemática, pois eles passam a ver o conhecimento matemático como uma ferramenta de empoderamento. Segundo Campos(2012), a motivação dos alunos tende a crescer quando percebem a utilidade prática do que estão aprendendo, o que os encoraja a desenvolver uma visão positiva em relação à disciplina. Esse processo de aprendizado mais contextualizado fortalece a autoestima dos estudantes, pois eles começam a se ver capazes de tomar decisões financeiras conscientes.

Alkimim *et al.*(2024) ampliam essa discussão ao ressaltar que a aplicação da matemática em cenários financeiros ajuda os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico e análise. Por meio da resolução de problemas contextualizados em finanças, os alunos são incentivados a questionar dados, interpretar informações numéricas e tomar decisões com base em análises quantitativas. Essa prática cria uma visão mais crítica e integrada da matemática, que passa a ser percebida não apenas como um conjunto de operações, mas como uma ferramenta valiosa para a interpretação do mundo ao redor.

Dessa forma, a interdisciplinaridade entre educação financeira e matemática contribui para a formação de alunos mais conscientes e preparados para os desafios do cotidiano. Ao aprenderem a aplicar a matemática em contextos financeiros, os estudantes desenvolvem não só suas competências matemáticas, mas também um entendimento mais profundo de como gerenciar suas próprias finanças de forma crítica e responsável.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA INTEGRADA À MATEMÁTICA

A implementação da educação financeira integrada à matemática requer estratégias pedagógicas que vão além das abordagens tradicionais, tornando o aprendizado mais dinâmico e próximo das experiências cotidianas dos alunos. Alkimim *et al.*(2024) destacam que atividades práticas, como simulações de orçamento familiar e planejamentos financeiros, são especialmente eficazes para ensinar conceitos de finanças e matemática de forma interativa. Essas práticas permitem que os alunos entendam, na prática, o que significa gerenciar um orçamento, controlar despesas e planejar gastos futuros, habilidades essenciais para a vida adulta.

Além disso, o uso de jogos e atividades simuladas como ferramentas pedagógicas para o ensino de finanças é enfatizado por Andrade *et al.*(2021). Esses autores explicam que, ao envolver os alunos em cenários de compra, venda e tomada de decisões financeiras, eles desenvolvem uma compreensão mais concreta das finanças. Durante essas simulações, os estudantes têm a chance de "brincar de ser adultos", enfrentando decisões reais em um ambiente controlado. Esse tipo de prática pedagógica aumenta o engajamento e motiva os alunos, tornando o aprendizado mais participativo e duradouro.

Campos(2012) contribui ao ressaltar a importância dos projetos interdisciplinares, que integram temas de História e Geografia com a educação financeira e a matemática. Ao abordar, por exemplo, a evolução do sistema bancário ou as diferenças econômicas regionais, o professor conecta os conteúdos financeiros a uma perspectiva histórica e geográfica mais ampla. Isso permite que os alunos compreendam a relação das finanças pessoais com o contexto socioeconômico em que vivem, enriquecendo o conteúdo com uma visão crítica sobre a realidade global e local.

Vasconcellos e Leme(2022) reforçam essa visão ao apontar que o uso de estratégias pedagógicas interdisciplinares prepara os alunos para enxergar as finanças pessoais como parte de um sistema maior. Eles destacam que, ao relacionar finanças com economia global e nacional, os estudantes desenvolvem uma consciência de como suas decisões econômicas podem ser influenciadas por fatores sociais, econômicos e culturais. Essa perspectiva amplia o entendimento dos alunos sobre o impacto das finanças e ajuda a desenvolver uma visão mais consciente e crítica das questões econômicas.

Assim, essas estratégias pedagógicas variadas evidenciam a riqueza que a integração entre matemática e educação financeira pode trazer para o Ensino Fundamental. Ao ir além do conteúdo teórico, essas práticas permitem que a escola ofereça uma formação mais completa, onde os alunos internalizam conhecimentos práticos e desenvolvem competências que os preparam para enfrentar os desafios econômicos da vida adulta de maneira consciente e responsável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão dos subtemas sobre a importância da educação financeira no ensino básico, a interdisciplinaridade entre educação financeira e matemática, e as estratégias pedagógicas integradas revela que essa abordagem educacional tem um impacto positivo significativo na formação dos alunos. Tanto suas competências matemáticas quanto suas habilidades práticas e conscientes para lidar com questões financeiras são desenvolvidas, criando uma base sólida para uma vida adulta responsável e equilibrada.

A inclusão da educação financeira no ensino básico mostrou-se extremamente relevante para preparar os estudantes a enfrentarem os desafios econômicos futuros. Estudos de Andrade *et al.*(2021) e Campos(2012) indicam que, ao obterem uma base financeira desde cedo, os alunos desenvolvem comportamentos responsáveis, como o hábito de poupar e a prática do planejamento. Esse conhecimento proporciona uma estrutura inicial que os prepara para organizar seus próprios recursos de forma equilibrada e consciente, promovendo uma formação que ultrapassa o escopo acadêmico e se reflete em atitudes financeiras responsáveis.

Além disso, essa formação inicial contribui para reduzir comportamentos de consumo excessivo, já que os alunos, como observa Campos(2012), aprendem a diferenciar o que realmente precisam daquilo que é um desejo supérfluo. Esse desenvolvimento da consciência sobre o consumo é essencial para formar cidadãos menos suscetíveis ao consumismo desenfreado, o que reforça a importância de introduzir a educação financeira na escola desde o início da vida escolar.

A interdisciplinaridade entre educação financeira e matemática no ensino fundamental também trouxe resultados relevantes. Essa integração torna a matemática mais prática e aplicável ao cotidiano, como observado nos estudos de Andrade *et al.*(2021) e Alkimim *et al.*(2024). Ao trabalharem com temas financeiros, como orçamento, cálculo de juros e planejamento financeiro, os alunos experimentam a matemática em situações reais, percebendo seu valor como ferramenta essencial para a tomada de decisões informadas. Além disso, os alunos desenvolvem habilidades críticas e analíticas ao lidarem com problemas financeiros usando a matemática, o que contribui para interpretar dados e tomar decisões fundamentadas. Dessa forma, a interdisciplinaridade amplia o sentido do aprendizado matemático, pois ele passa a ser visto não apenas como uma habilidade acadêmica, mas também como uma competência prática e relevante para a vida.

A análise das estratégias pedagógicas utilizadas nesse contexto evidencia a eficácia das metodologias ativas, como jogos, simulações e projetos interdisciplinares. Alkimim *et al.*(2024) destacam que atividades práticas, como simulações de orçamento familiar e planejamento financeiro, ajudam os alunos a aplicar os conceitos de maneira significativa e realista, tornando o aprendizado mais próximo de suas realidades. Esses métodos também favorecem o engajamento dos alunos, permitindo que eles experimentem, em um ambiente seguro, as consequências de suas escolhas financeiras. Campos(2012) e Vasconcellos e Leme(2022) ressaltam que projetos interdisciplinares ampliam ainda mais o aprendizado ao relacionarem a educação financeira com outras disciplinas, como História e Geografia, mostrando que as finanças pessoais fazem parte de um sistema maior, influenciado por fatores sociais e culturais.

Esses resultados demonstram que a educação financeira integrada à matemática oferece uma formação completa e contextualizada para os alunos do ensino fundamental. Ao proporcionar experiências de aprendizado que vão além do conteúdo teórico, as práticas pedagógicas promovem a internalização de conhecimentos práticos e essenciais. Os alunos, ao

compreenderem melhor os princípios matemáticos e financeiros, estão mais bem preparados para uma vida financeira equilibrada e consciente, tendo as ferramentas necessárias para enfrentar desafios econômicos de maneira informada e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a integração da educação financeira e matemática no Ensino Fundamental evidenciou a importância dessa abordagem para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios econômicos do futuro. Ao incorporar conteúdos financeiros aos currículos escolares, a educação básica se torna uma ferramenta poderosa para promover comportamentos responsáveis em relação ao consumo, ao planejamento e à gestão de recursos. Esse processo permite que os alunos adquiram conhecimentos fundamentais para a vida adulta, desenvolvendo competências críticas que vão além do conteúdo acadêmico tradicional.

Os resultados também apontaram que a interdisciplinaridade entre educação financeira e matemática é uma estratégia que facilita a compreensão dos conceitos matemáticos, ao aplicá-los em contextos práticos e cotidianos. A utilização de temas financeiros, como juros, orçamentos e planejamento financeiro, mostrou-se eficaz para tornar a matemática mais relevante e acessível aos alunos. Dessa forma, a matemática deixa de ser vista como um conjunto de fórmulas abstratas e se transforma em uma ferramenta útil para a resolução de problemas reais, incentivando o engajamento dos estudantes e promovendo uma compreensão mais significativa da disciplina.

Além disso, o estudo confirmou que metodologias ativas, como jogos, simulações e projetos interdisciplinares, desempenham um papel crucial no ensino integrado de matemática e educação financeira. Essas estratégias pedagógicas aproximam o conteúdo da realidade dos alunos, permitindo que experimentem as consequências de decisões financeiras em um ambiente seguro. Esse tipo de prática educativa não só estimula o interesse e a motivação dos alunos, mas também fortalece o aprendizado ao torná-lo prático e contextualizado, essencial para a formação de habilidades que serão úteis ao longo de suas vidas.

A implementação de uma educação financeira eficaz no Ensino Fundamental também contribui para a democratização do conhecimento financeiro, especialmente em um contexto de desigualdade econômica como o Brasil. Ao oferecer essa formação a todos os alunos, a escola atua como um espaço de igualdade de oportunidades, capacitando-os a tomar decisões financeiras conscientes e informadas, independentemente de sua origem socioeconômica. Assim, a educação financeira passa a desempenhar um papel social importante, equipando os alunos com habilidades para um consumo responsável e para a construção de uma vida financeira equilibrada.

Em síntese, a integração da educação financeira com a matemática no Ensino Fundamental promove uma formação ampla e profunda, preparando os alunos não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a realidade econômica que enfrentarão no futuro. A escola, ao adotar essa abordagem, assume um papel ativo na construção de uma sociedade mais consciente e responsável economicamente, capacitando os alunos a serem agentes de mudança em suas próprias vidas e na comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Flávio Gonçalves de; CARNEIRO, Raylson dos Santos; CARNEIRO, Rogério dos Santos; SILVA, Kattia Ferreira da. Educação Financeira no Ensino Fundamental: uma revisão bibliográfica e proposta de ensino. Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 12, n. 2, 2021. Disponível em: Acesso em: 12 nov. 2024.
- ALKIMIM, Maria Eva Freire de; PINHO, Daniele Costa; SANTOS, Francely Aparecida dos. Educação Financeira nas Escolas: qual? Para quem? Por que lutamos? Revista de Educação Matemática, v. 3, 2024. Disponível em: Acesso em: 12 nov. 2024.
- CAMPOS, Marcelo Bergamini. Educação Financeira na Matemática do Ensino Fundamental: uma análise da produção de significados. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: Acesso em: 12 nov. 2024.
- FERREIRA, Adriana; MENDES, Júlio César. O Impacto da Educação Financeira no Desenvolvimento de Habilidades Matemáticas no Ensino Fundamental. Revista de Educação e Pesquisa em Matemática, v. 10, n. 2, 2023. Disponível em bases acadêmicas.
- LOPES, Renata; OLIVEIRA, Marcos Antônio. A Importância da Educação Financeira na Educação Básica: Práticas e Impactos no Ensino Fundamental. Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 5, n. 3, 2022. Disponível em: <https://cadernosdepesquisa.scielo.br>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- ROSA, Amanda; COSTA, Bruna. Educação Financeira e Interdisciplinaridade no Currículo Escolar: Uma Revisão de Literatura. Revista de Educação Financeira e Matemática Aplicada, v. 8, n. 1, 2022. Disponível em bases acadêmicas.
- SILVA, Ana Paula; LIMA, José Carlos. Alfabetização Financeira no Ensino Fundamental: Desafios e Perspectivas no Contexto Escolar Brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revista.scielo.br>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- VASCONCELLOS, Cláudio; LEME, José Ricardo. Finanças Pessoais e Matemática: uma abordagem interdisciplinar no Ensino Fundamental. Revista Brasileira de Educação Financeira, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em bases acadêmicas.

DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: A TRAJETÓRIA DE DOCENTES NO NOVO MUNDO DO TRABALHO

HIGHER EDUCATION TEACHING: THE TRAJECTORY OF TEACHERS IN
THE NEW WORLD OF WORK

ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA TRAYECTORIA DE LOS
DOCENTES EN EL NUEVO MUNDO DEL TRABAJO

Wellington Batista Louzada

welington.louzada@hotmail.com

<https://lattes.cnpq.br/3917469969536425>

LOUZADA, Wellington Batista. **Docência do Ensino Superior: A trajetória de Docentes no Novo Mundo do Trabalho.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 32 – 44, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr Francisco Xavier Martins Bessa.

RESUMO

Este trabalho analisou a trajetória dos docentes do ensino superior diante da alta competitividade do mercado de trabalho e das exigências de qualificação que os novos desafios da contemporaneidade impõem. Observou-se que o aumento do controle nas universidades contribui para que os professores se sintam menos profissionais, percebem uma diminuição na confiança depositada neles, sejam submetidos a fiscalizações mais frequentes e, consequentemente, dediquem mais tempo a tarefas burocráticas e documentais em detrimento de atividades pedagógicas e científicas. Este cenário contrasta com as expectativas desse nível de ensino, caracterizado pela busca de resultados de aprendizagem ambiciosos e profundos, visto que o ensino superior representa a fase terminal da educação formal. Independentemente da área de conhecimento, espera-se que as universidades formem estudantes capazes de pensar de forma crítica e autônoma, preparados para atuar como aprendizes contínuos e reflexivos em suas respectivas áreas de atuação. O estudo destaca, portanto, a necessidade de políticas e práticas institucionais que equilibrem as demandas administrativas e pedagógicas, promovendo um ambiente que valorize o trabalho docente e priorize a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Docentes. Ensino Superior. Educação. Competitividade. Formação acadêmica.

SUMMARY

This study analyzed the trajectory of higher education faculty in the face of the high competitiveness of the job market and the qualification demands imposed by the contemporary challenges. It was observed that increased control in universities contributes to faculty feeling less professional, perceiving a decline in the trust placed in them, being subjected to more frequent oversight, and consequently dedicating more time to bureaucratic and administrative tasks at the expense of pedagogical and scientific activities. This scenario contrasts with the expectations of higher education, which is characterized by the pursuit of ambitious and profound learning outcomes, as this represents the terminal phase of formal education. Regardless of the field of knowledge, universities are expected to train students capable of critical and autonomous thinking, preparing them to act as continuous and reflective learners in their respective areas of expertise. The study, therefore, highlights the need for institutional policies and practices that balance administrative and pedagogical demands, fostering an environment that values teaching work and prioritizes educational quality.

Keywords: Faculty. Higher Education. Education. Competitiveness. Academic Training.

RESUMEN

Este estudio analizó la trayectoria de los docentes de educación superior frente a la alta competitividad del mercado laboral y las exigencias de cualificación impuestas por los desafíos contemporáneos. Se observó que el aumento del control en las universidades contribuye a que los docentes se sientan menos profesionales, perciban una disminución de la confianza depositada en ellos, sean sometidos a un mayor control y, en consecuencia, dediquen más tiempo a tareas burocráticas y administrativas en detrimento de las actividades pedagógicas y científicas. Este escenario contrasta con las expectativas de la educación superior, que se caracteriza por la búsqueda de resultados de aprendizaje ambiciosos y profundos, ya que representa la fase terminal de la educación formal.

Independientemente del área de conocimiento, se espera que las universidades formen estudiantes capaces de pensar de manera crítica y autónoma, preparándolos para actuar como aprendices continuos y reflexivos en sus respectivas áreas de especialización. El estudio, por lo tanto, destaca la necesidad de políticas y prácticas institucionales que equilibren las demandas administrativas y pedagógicas, fomentando un entorno que valore el trabajo docente y priorice la calidad educativa.

Palabras clave: Docentes. Educación superior. Educación. Competitividad. Formación académica.

INTRODUÇÃO

Há algum tempo, as universidades têm se empenhado na tarefa de transmitir valores, competências e preparar seus alunos para um desenvolvimento emocional adequado e bem-sucedido no mundo competitivo do mercado de trabalho. Esses objetivos estão intimamente ligados ao papel dos docentes, que desempenham uma função essencial na mediação e no desenvolvimento de valores e habilidades, sendo fundamentais na formação integral dos estudantes. No entanto, diante dos inúmeros desafios contemporâneos, nem todos esses objetivos têm sido plenamente alcançados. Assim, busca-se, nas salas de aula, transmitir habilidades comunicativas, abordagens de ensino e aprendizagem, além de incentivar o trabalho colaborativo, mais próximo das necessidades de aprendizagem dos alunos. Paralelamente, muitos docentes têm revisado e modificado seus planos e materiais de estudo para adequar-se às novas demandas, seguindo uma trajetória que promova a qualificação, a mediação e, principalmente, o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras.

O objetivo deste estudo é discutir os caminhos tomados pelos docentes do ensino superior, considerando a alta competitividade do mercado de trabalho e as exigências crescentes de qualificação, especialmente frente às mudanças trazidas pela globalização e pelos avanços nas ciências educacionais. Em um cenário de constante mudança, o ensino superior é desafiado a formar indivíduos capazes de atender às demandas de um mercado de trabalho globalizado, que exige competências além do conhecimento técnico, como habilidades socioemocionais, inteligência intercultural e pensamento crítico.

A incorporação de novos materiais e práticas pedagógicas visa, entre outros aspectos, a formação de competências emocionais, como autoconhecimento, autocontrole, empatia, escuta ativa, resolução de conflitos e colaboração. Entretanto, surge a questão: quais docentes estão preparados para transmitir essa educação emocional dentro de suas disciplinas? A implementação de programas de desenvolvimento de competências dentro da sala de aula tem forçado os professores a se capacitarem por meio de cursos e leituras, para integrar essas habilidades de maneira transversal nas diferentes áreas de ensino (CODO, 1999).

Mudanças nos sistemas internacionais de produção têm levado autoridades governamentais a implementar reformas educacionais para alinhar o treinamento das novas gerações às demandas da economia global. Entre os temas centrais dessas reformas está a formação voltada para o trabalho, em consonância com o papel predominante da informação, do conhecimento, das novas tecnologias e das formas de organização nos processos de produção de bens (FONSECA, 2010). Essas reformas buscam garantir uma educação capaz de fomentar a competitividade das nações, preparando os indivíduos para um mundo em constante transformação, marcado pela flexibilidade, trabalho em equipe e domínio de competências básicas, em detrimento da ênfase em disciplinas científicas tradicionais.

Este artigo adota a pesquisa bibliográfica como metodologia, com o objetivo de embasar o estudo em teorias e dados já comprovados na área da educação superior. A pesquisa bibliográfica permite uma análise crítica do estado atual da educação e suas transformações, à luz das contribuições de autores renomados. Para que a pesquisa tenha credibilidade, é fundamental basear-se em fatos observados e comprovados nos resultados da literatura existente (MARCONI e LAKATOS, 2011).

Embora as metas educacionais sejam comuns em muitas áreas do ensino superior, existem diferenças significativas entre as disciplinas quanto ao que é considerado importante para o desenvolvimento dos alunos. Por exemplo, professores de ciências e matemática enfatizam o domínio factual das disciplinas, enquanto os de ciências humanas e sociais priorizam o desenvolvimento pessoal, as habilidades comunicativas e a capacidade de análise crítica. Este estudo é, portanto, estruturado em capítulos que exploram esses pontos: a introdução, que apresenta o tema, os objetivos e a metodologia da pesquisa; o referencial teórico, que traz a fundamentação teórica com a citação de autores relevantes; o desenvolvimento, que discute os resultados da pesquisa e faz análises sobre o tema; a conclusão, que sintetiza as principais descobertas; e, finalmente, as referências bibliográficas, que oferecem os autores e estudos utilizados para a construção deste trabalho..

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E TRAJETÓRIAS NO CONTEXTO ATUAL

A proposta desta pesquisa surgiu da motivação em compreender as grandes mudanças ocorridas na sociedade e na educação, impulsionadas pelo avanço das ciências e pela globalização da informação. Diversos autores que estudam a formação e a qualificação dos docentes universitários confirmam que, para se manterem competitivos no mercado de trabalho atual, os professores precisam apresentar um alto desempenho, considerando as exigências cada vez maiores de qualificação. Nesse cenário de alta competitividade, a atuação do docente torna-se um desafio, pois é necessário que ele acompanhe as transformações educacionais e sociais, promovendo uma formação acadêmica que prepare os alunos para o futuro.

No contexto da educação superior, a docência é um processo complexo, que envolve não apenas a transmissão de conhecimento técnico, mas também a construção de identidade, o fortalecimento do pensamento crítico e a prática ética. Paulo Freire (1996, p. 37) argumenta que o ato de ensinar é político e que reduzir o ensino a uma mera técnica é "amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador." Esta visão reforça a necessidade de que o docente atue não apenas como transmissor de saberes, mas também como mediador de um processo formativo que envolve valores, habilidades socioemocionais e o desenvolvimento de competências para a vida profissional.

Libâneo (2007) destaca que a educação superior deve visar a formação de profissionais qualificados e capazes de atender às demandas da sociedade e do mercado de trabalho. Isso implica a oferta de um ensino que envolva não apenas o domínio de conteúdos científicos e técnicos, mas também o desenvolvimento do pensamento reflexivo e do espírito científico, ou seja, o desejo contínuo de aprender e a busca pelo conhecimento. A missão do professor universitário é, portanto, essencialmente formativa, promovendo uma aprendizagem que vai

além do conteúdo específico da disciplina, preparando os alunos para o exercício de uma profissão de forma crítica e ética.

A figura do docente universitário exige qualidades e habilidades que vão além do domínio técnico da área. O professor precisa ser capaz de promover discussões, orientar os alunos, incentivar a participação e criar um ambiente de aprendizado agradável e eficiente. Segundo Gil (2008, p.6)

[...]As ações que desenvolvem em sala de aula podem ser expressas pelo verbo ensinar ou por correlatos, como: instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar. A atividade destes professores [...] reproduz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centraliza-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades.

Ainda conforme Gil (2008, p. 7):

[...] o magistério é uma vocação, que a missão do professor é a de ensinar, que para isso é que ele se preparou e que à medida que seja um especialista na matéria e que domine a arte de ensinar, ninguém melhor do que ele poderá contribuir para que, por meio do ensino, os alunos aprendam.

A docência no ensino superior, portanto, tem sido um tema de interesse crescente, principalmente devido às transformações observadas no mundo do trabalho e na própria estrutura educacional. A massificação do ensino superior, por exemplo, é um fenômeno que gerou grandes mudanças na composição dos grupos de estudantes nas universidades. O acesso ao ensino superior se expandiu consideravelmente, e com isso surgiram novos desafios para os professores, que precisam lidar com uma diversidade maior de perfis e realidades entre os alunos. Esse aumento no número de estudantes e a diversificação dos grupos exigem novas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino, que considerem as diferentes necessidades e motivações dos alunos (SAVIANI, 1998).

A massificação do ensino superior também trouxe à tona a necessidade de contratar mais professores, o que gerou mudanças nas condições de trabalho e na formação de novos docentes. A introdução de novos docentes, muitas vezes em condições precárias, reflete a pressão por uma maior quantidade de profissionais qualificados para lidar com a crescente demanda de alunos (PIMENTA et al., 2002). Além disso, a disparidade no status das diferentes áreas de estudo, como as ciências sociais e as ciências exatas, trouxe implicações no reconhecimento e no tratamento dos professores em diferentes áreas.

O impacto da massificação e das mudanças estruturais nas universidades fez com que os professores precisassem repensar suas práticas pedagógicas. A necessidade de atender a um número crescente de alunos, com perfis diversos, tem exigido dos docentes uma constante adaptação e reformulação de suas metodologias de ensino. Além disso, o aumento do controle institucional e a sobrecarga de trabalho burocrático têm afetado negativamente a atuação dos docentes, comprometendo seu tempo e dedicação àquilo que deveria ser sua principal missão: o ensino e a pesquisa (FONSECA, 2010). A gestão das universidades, ao priorizar a burocracia, tem gerado um descompasso entre as tarefas administrativas e a missão formativa das instituições de ensino superior, o que prejudica a qualidade do ensino.

Sendo assim, a docência no ensino superior enfrenta múltiplos desafios, que envolvem desde a formação e qualificação dos professores até as condições de trabalho nas universidades, que são impactadas pelas mudanças sociais, econômicas e políticas. A adaptação à massificação do ensino, o aumento da diversidade entre os alunos e as pressões por mais resultados acadêmicos exigem que os docentes repensem suas práticas pedagógicas e busquem sempre a melhoria de suas competências, para que possam atender de forma eficaz às demandas de um mundo do trabalho cada vez mais globalizado e competitivo.

FORMAÇÃO E COMPETÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: O PAPEL DO TREINAMENTO E DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O conceito de treinamento no contexto da formação de professores sempre gerou controvérsias, especialmente ao se comparar com a educação, sendo importante diferenciá-los. O treinamento está geralmente associado a experiências de aprendizagem práticas, planejadas para garantir um desempenho adequado em atividades específicas, enquanto a educação é um processo mais abrangente, voltado para a assimilação e desenvolvimento de conhecimentos, técnicas e valores, visando uma formação mais integral. Segundo Cunha et al. (2010), o treinamento é um processo mais mecânico, que se baseia em práticas repetitivas e busca resultados uniformes, enquanto a educação é mais aberta, menos padronizável e tem um impacto profundo na dimensão pessoal do educador.

Para que o treinamento seja eficaz na formação docente, ele precisa ir além do simples preparo técnico e se integrar ao processo de educação. Se o treinamento for reduzido a um processo instrumental, perderá seu valor e não contribuirá para o desenvolvimento profissional e pessoal do docente. A formação dos professores universitários deve, portanto, combinar treinamento e educação, criando uma abordagem que contemple tanto a construção de habilidades específicas quanto o aprimoramento das dimensões pessoais e éticas dos educadores.

A formação pode ser entendida de duas maneiras, conforme Codo (1999). A primeira é a forma-modelo, em que o treinamento visa moldar o docente de acordo com um perfil específico, atendendo às demandas do mercado de trabalho e as exigências da instituição. A segunda, a forma-conforme, refere-se ao processo de adaptação do indivíduo ao plano de vida e atividades predeterminados, o que pode levar a uma homogeneização das práticas pedagógicas e limitações no desenvolvimento criativo e autônomo do educador. Embora o treinamento tenha um caráter mais técnico, ele deve ser visto como uma oportunidade para promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, favorecendo o aprimoramento de suas habilidades interpessoais e intrapessoais. O treinamento eficaz possibilita o desenvolvimento de novas competências, incluindo novos conhecimentos, habilidades específicas, atitudes e valores e enriquecimento experiencial (CUNHA et al., 2010). A formação de professores, portanto, não se limita ao ensino de conteúdos, mas também envolve a construção de um repertório de experiências que ajudem o docente a se tornar mais competente, não apenas no aspecto técnico, mas também na dimensão emocional e social de sua profissão.

Além disso, com o crescente reconhecimento da necessidade de uma formação contínua, a visão tradicional sobre o treinamento tem sido revista. A aprendizagem ao longo da vida tem se tornado um conceito central, em que os professores são incentivados a continuar seu processo de desenvolvimento profissional durante toda a sua carreira. A partir desse novo conceito, eventos como a reunião da ELLI (The European Initiative on Lifelong Learning), realizada em 1994, reforçaram a importância de um processo constante de apoio e treinamento para o desenvolvimento do potencial humano dos docentes, visando prepará-los para os desafios educacionais em constante mudança (CODO, 1999).

A formação docente no ensino superior exige que os professores não apenas possuam uma base acadêmica sólida, mas também que desenvolvam um conjunto de competências emocionais essenciais para lidar com a diversidade e os desafios presentes nas salas de aula. No cenário educacional contemporâneo, os docentes enfrentam turmas cada vez mais heterogêneas, com alunos que possuem diferentes níveis de preparação, expectativas e contextos sociais. Nesse sentido, é crucial que os professores desenvolvam inteligência emocional, que envolve a capacidade de identificar, controlar e regular suas próprias emoções e as emoções dos outros, utilizando essa habilidade para promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz. A inteligência emocional dos professores é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ela permite que os docentes lidem com as situações emocionais e comportamentais que surgem em sala de aula. Além disso, competências emocionais ajudam os professores a mediar conflitos, a motivar os alunos e a criar um ambiente mais colaborativo e seguro para a aprendizagem. A pesquisa de Junges e Behrens (2015) aponta que a construção da inteligência emocional deve ser parte integrante da formação docente, visto que essa habilidade não só contribui para o desempenho pedagógico, mas também para o bem-estar do próprio professor e dos alunos.

Estudos sobre o tema confirmam que não é possível ensinar eficazmente uma competência que o próprio professor ainda não desenvolveu. A falta de competências emocionais e sociais pode afetar diretamente a qualidade do ensino e o ambiente de aprendizagem. Codo (1999) destaca que, muitas vezes, as políticas educacionais não têm sido suficientes para garantir que os professores adquiram as habilidades emocionais necessárias para lidar com os desafios do ambiente escolar e universitário. Isso resulta em professores despreparados para enfrentar as demandas emocionais dos alunos, o que pode afetar sua própria saúde mental e a eficácia do processo educativo.

Também, além do currículo, treinamento em habilidades, seria necessário saber que tipo de conhecimento prévio seria necessário para desenvolver o trabalho do professor. Desta forma deve-se destacar a necessidade de ação pedagógica: compreender o ambiente para ser ensinado, transformando, preparando, representando, e ao mesmo tempo selecionar e adaptar; instruir, avaliar, refletir e formar novas ideias. Esta ação reveste-se no processo da busca do conhecimento em diversos aspectos. Pode-se afirmar que esses processos pedagógicos exigiam sete tipos de conhecimento (JUNGES; BEHRENS, 2015, p.9):

1. Conhecimento do conteúdo do assunto.
- 2) Conhecimento pedagógico geral: conhecimento dos princípios e estratégias referentes ao currículo e à direção da aula, em geral.
- 3) Conhecimento curricular: conhecimento dos materiais e programas que constituem as ferramentas do comércio.
- 4) Conhecimento dos conteúdos pedagógicos:

um amálgama especial de conteúdo e pedagogia, a própria forma especial de compreensão profissional dos professores. 5) Conhecimento dos formandos e suas características. 6) Conhecimento de contextos educacionais, características e efeitos de grupos, classes, administração, comunidades e culturas. 7) Conhecimento dos objetivos, propósitos e valores educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Dentre tais categorias, Mattar (2018, p.8) ao traduzir o escrito “Foundations of the new reform “ de Shulman (1987, p.23) ressalta que:

O conhecimento pedagógico do conteúdo reveste-se de interesse especial, pois identifica os campos de conhecimento específicos do ensino. Representa a mistura de conteúdo e pedagogia em uma compreensão de como determinados tópicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados aos interesses e habilidades diversificados dos alunos, e apresentados para o ensino. O conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria mais apropriada para distinguir a compreensão do especialista em conteúdo da compreensão do pedagogo.

Esse conhecimento é descrito como a mistura entre conteúdo e pedagogia, que ajuda o professor a organizar, representar e adaptar os tópicos ao perfil e às habilidades dos alunos. Ele também distingue o especialista no conteúdo do pedagogo, ressaltando que a verdadeira maestria no ensino ocorre quando o professor sabe como ensinar de forma eficaz, além de dominar o conteúdo. Porém, um aspecto muitas vezes negligenciado nas listas tradicionais de competências docentes é o conhecimento de si. Este tipo de conhecimento abrange a consciência do próprio professor sobre seus valores, identidades e as teorias que ele adota para explicar o sucesso ou a falta dele em sua prática pedagógica. A consciência de si também inclui a reflexão sobre os impulsos emocionais e as necessidades que o docente traz consigo para o ambiente educacional. Fonseca (2010) afirma que, ao aprender a ser um bom professor, é fundamental que o docente descubra seus próprios valores e identidades, integrando-os com o conhecimento necessário para fomentar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e complexo, que envolva os alunos de maneira holística.

Outro ponto crucial na formação docente, especialmente no ensino superior, é a importância das relações interpessoais. Estas relações são fundamentais para o sucesso do processo pedagógico, pois o ensino vai muito além da simples transmissão de conhecimento. A interação entre o professor e o aluno, bem como entre o professor e seus pares ou outros membros da comunidade acadêmica, constitui um componente essencial do aprendizado e do ambiente educacional. A troca de experiências, o diálogo e o intercâmbio de ideias são elementos vitais que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, como destaca Codo (1999).

A ideia de que o ensino é simplesmente uma transferência de informações é insuficiente para capturar a complexidade das interações que ocorrem nas salas de aula. Na realidade, o ensino envolve processos de intercâmbio e construção conjunta do conhecimento, que dependem da qualidade das relações interpessoais estabelecidas no ambiente educacional. Portanto, o professor deve ser capaz de gerenciar suas emoções, interagir com empatia e promover um ambiente onde os alunos possam se sentir valorizados e motivados. O aprendizado dos professores não ocorre apenas por meio do treinamento formal, mas também pela experiência prática e pelo contato com a realidade cotidiana de suas salas de aula. Embora

o conhecimento que os professores precisam para ensinar seja diferente do que os alunos precisam para aprender, ambos os papéis envolvem um contínuo processo de aprendizagem. Junges e Behrens (2015) ressaltam que, assim como os alunos, os professores também estão em um processo constante de aprendizado e desenvolvimento profissional.

As relações interpessoais no ambiente educacional também são essenciais para criar um ambiente de ensino que seja tanto colaborativo quanto inclusivo. Como tal, o professor deve ser capaz de cultivar um ambiente de respeito e compreensão, não apenas com os alunos, mas também com seus colegas e com a comunidade acadêmica em geral. Para isso, o docente deve ter a habilidade de tomar decisões pedagógicas informadas e construir um espaço de trabalho que favoreça a cooperação e o desenvolvimento de todos os envolvidos. Além disso, ao atuar em conjunto com colegas e outras instâncias dentro da instituição, o professor pode compartilhar experiências, refletir sobre suas práticas e melhorar continuamente suas abordagens pedagógicas. Como resultado, o ensino torna-se um processo mais dinâmico, que envolve interações entre o sujeito (professor), o objeto do ensino (o conteúdo) e as comunidades de aprendizagem formadas por alunos e professores.

O PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS, COMPETÊNCIAS E MUDANÇAS NECESSÁRIAS

Para resolver os problemas relacionados à conexão entre ensino e aprendizagem, é essencial uma profunda mudança nas abordagens pedagógicas. Essa mudança visa ajudar os estudantes universitários a compreender os fenômenos da mesma maneira que os especialistas em cada disciplina. Essa necessidade de transformação está diretamente relacionada ao reconhecimento das universidades de que seus métodos de ensino carecem de aprimoramento, agravado pela priorização das atividades de pesquisa em detrimento do ensino. Junges e Behrens (2015) ressaltam a crescente valorização das instituições acadêmicas pela produção de conhecimento em pesquisa, muitas vezes em detrimento da qualidade pedagógica, o que acentua as dificuldades enfrentadas pelos professores para criar um ambiente de ensino eficaz.

Além disso, o contexto em que os professores atuam nas universidades não pode ser ignorado. As instituições de ensino superior enfrentam múltiplas pressões, incluindo a vinculação de financiamentos à performance acadêmica, a necessidade de responsabilizar-se pela utilização dos recursos disponíveis e, em muitos casos, a crescente demanda por atender a uma população estudantil cada vez mais diversificada, com diferentes condições socioculturais. A escassez de recursos e o aumento da carga administrativa também são fatores que impactam diretamente o trabalho dos professores. Nesse contexto, é inegável que a transformação da educação superior está alinhada com uma tendência global de buscar novas formas de criar e utilizar o conhecimento, desafiando tanto instituições quanto educadores.

Uma das consequências dessa realidade é a exigência de que o professor de ensino superior se torne mais profissional. Para atender a essa demanda, é fundamental que os docentes formalizem sua preparação, especialmente no que diz respeito ao ensino. Ou seja, devem começar a ensinar somente após demonstrar domínio de habilidades pedagógicas. Atualmente, o professor universitário é visto como um profissional do conhecimento, com as mesmas exigências que as grandes corporações fazem a seus especialistas (Codo, 1999). Essa mudança

de perspectiva impõe um papel mais complexo para o professor, que deve balancear sua prática pedagógica com outras responsabilidades, como a pesquisa e as demandas administrativas.

Os professores de ensino superior são, portanto, desafiados a desempenhar múltiplos papéis. Espera-se que sejam excelentes educadores, capazes de projetar cursos e aplicar métodos de ensino adequados para uma população estudantil diversa. Além disso, devem ser proficientes na utilização de novas tecnologias de informação e comunicação, atender às expectativas de desempenho acadêmico e motivar os alunos, muitos dos quais enfrentam questões externas, como a preocupação com o emprego e as dificuldades financeiras. Ao mesmo tempo, precisam ser altamente produtivos em pesquisa, contribuindo para a geração de novos recursos financeiros para a instituição, enquanto administram a crescente carga de responsabilidades administrativas e se mantêm responsáveis perante uma variedade de superiores hierárquicos.

Nesse cenário, os programas de formação de professores têm sido moldados para atender à capacidade de execução das funções de ensino de alto desempenho, incluindo a geração e aplicação inovadora do conhecimento, a tutoria e a gestão administrativa acadêmica (Junges & Behrens, 2015). Esses programas visam desenvolver as competências essenciais para que os professores possam atuar de maneira eficaz e inovadora no contexto acadêmico contemporâneo.

As pressões para inovação nas universidades são constantes. No entanto, a adoção de novos modelos curriculares ainda está em andamento e, frequentemente, as mudanças são contínuas e pouco consolidadas. Isso dificulta a criação de um modelo educacional coerente, que integre a visão institucional de forma holística e consistente. Como Fonseca (2010) aponta, as reformas curriculares frequentemente não conseguem atingir o objetivo de criar um modelo educacional integrado, pois as mudanças são feitas de forma fragmentada e sem uma clara articulação entre as diversas partes do sistema educacional. Mais preocupante ainda é quando os próprios professores não compreendem as reformas e os modelos educacionais que são impostos a eles, o que compromete a eficácia das mudanças propostas. Em muitos casos, embora as universidades se envolvam em discursos de inovação educacional, na prática, as transformações são escassas. As formas tradicionais de ensino e avaliação ainda predominam, o que torna as reformas educacionais um desafio contínuo. Para que mudanças significativas ocorram, é necessário dar atenção especial à formação contínua dos professores e à troca de ideias pedagógicas. São os professores que determinam o sucesso ou o fracasso de qualquer inovação educacional, pois são eles os responsáveis por aplicar as reformas no cotidiano das aulas.

As mudanças no ensino superior não se limitam à simples atualização de técnicas didáticas ou ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Elas envolvem, na verdade, uma transformação das concepções pedagógicas dos próprios docentes. Muitas vezes, o ensino é visto de maneira tradicional, como um processo de exposição de conteúdos, mas para que as reformas educacionais sejam eficazes, é necessário que os professores se abram para novas abordagens pedagógicas, aceitem os riscos de experimentar novas metodologias e se permitam viver novas experiências de ensino-aprendizagem. Assim, as mudanças fundamentais na qualidade do ensino superior só serão possíveis se os professores modificarem suas concepções sobre o que significa ensinar e aprender.

Para apoiar a implementação dessas mudanças, uma das primeiras ações é delimitar quais são os domínios – em um sentido amplo – que o professor de ensino superior deve dominar. Esses domínios são fundamentais para garantir que o docente seja capaz de atender às demandas contemporâneas do ensino superior, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento de novos modelos de ensino.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO E COMPETÊNCIAS FUNDAMENTAIS

O professor universitário deve possuir um conjunto diversificado de competências e especializações que abrangem tanto o conhecimento técnico e disciplinar quanto às habilidades pedagógicas e interpessoais. O domínio dessas competências é essencial para garantir uma educação de qualidade e um impacto significativo na formação dos estudantes. A seguir, detalharemos os campos nos quais o professor universitário deve ser um especialista, conforme identificado por diversos autores na área de educação superior.

1 - Domínio Compreensivo e Especializado da Disciplina que Ensina - O primeiro campo essencial é o domínio profundo da disciplina que o professor ensina. Este domínio está relacionado ao conhecimento dos fatos, conceitos e princípios fundamentais da área, além de saber como organizar e conectar ideias de forma coerente. Envolve, também, a capacidade de conceber a disciplina de maneira crítica e contextualizada, reconhecendo suas diferentes abordagens e aplicações. Embora seja uma condição indispensável para ser considerado um bom professor, o domínio disciplinar, por si só, não é suficiente. Gatti et al. (2009) enfatizam que, embora crucial, esse conhecimento deve ser complementado por habilidades pedagógicas para alcançar um ensino eficaz.

2 - Domínio Pedagógico Geral - O domínio pedagógico geral refere-se à aplicação de princípios e estratégias de ensino que permitem ao professor organizar suas aulas de maneira eficaz e adequada ao perfil dos alunos. Esse domínio envolve o uso de ferramentas pedagógicas diversificadas, que atendem tanto à gestão da sala de aula quanto à criação de um ambiente propício para a aprendizagem. Segundo Cunha et al. (2010), o domínio pedagógico geral transcende as especificidades de uma disciplina e envolve habilidades mais amplas relacionadas à didática, que são fundamentais para a qualidade do ensino.

3 - Autoridade Pedagógica Específica do Conteúdo - Este campo refere-se à habilidade do professor em aplicar metodologias específicas para ensinar o conteúdo de uma disciplina. A chamada "didática da disciplina" envolve a capacidade de organizar e apresentar o conteúdo de forma que atenda às necessidades dos alunos, respeitando tanto os interesses deles quanto os pressupostos epistemológicos da área de estudo. O domínio pedagógico específico do conteúdo é essencial para tornar o ensino relevante e compreensível. Codo (1999) observa que a falta dessa autoridade pedagógica é uma das maiores deficiências no ensino superior.

4 - Domínio Curricular - O domínio curricular diz respeito à capacidade do professor de planejar e organizar programas de estudo que sejam adequados às características dos alunos, bem como ao conteúdo e objetivos do curso. Inclui a seleção e uso de materiais didáticos pertinentes, bem como a adaptação do ensino de acordo com as necessidades específicas dos estudantes. Esse conhecimento é essencial para garantir que o ensino seja estruturado de maneira eficaz e alinhada com os objetivos educacionais da instituição (GATTI *et al.*, 2009).

5 - Clareza sobre os propósitos educacionais - O professor universitário deve ter uma compreensão clara dos objetivos educacionais de seu ensino, tanto os específicos da disciplina quanto os mais amplos do processo educacional. Isso inclui refletir sobre os impactos que o aprendizado pode ter na vida dos alunos e na sociedade, abrangendo transformações pessoais e atitudes. O conhecimento dos propósitos educacionais vai além do ensino de conteúdos acadêmicos; envolve preparar os alunos para serem cidadãos críticos e responsáveis, e para aplicar o que aprenderam de maneira prática e socialmente útil (Cunha et al., 2010).

6 - Posicionamento no Contexto ou Situação em que se Ensina - Ensinar é uma prática altamente contextualizada, e o professor precisa estar ciente das regras e do ambiente educacional onde atua. Isso inclui a compreensão da "cultura escolar" e da "cultura disciplinar", que definem as expectativas e normas dentro de um determinado contexto de ensino. A adaptação do comportamento pedagógico ao ambiente institucional, seja ele público ou privado, tradicional ou moderno, é fundamental para o sucesso do ensino. Como observam Junges e Behrens (2015), o professor deve conhecer profundamente as "regras do jogo" que governam a instituição e as características da disciplina que leciona.

7 - Conhecimento dos Alunos e Processos de Aprendizagem - O professor universitário também deve dominar as diferentes teorias psicopedagógicas que explicam os processos de aprendizagem e motivação. Ele deve conhecer as características físicas, sociais e psicológicas de seus alunos, para promover uma aprendizagem ativa e significativa. Esse conhecimento permite ao docente criar estratégias que favoreçam a autorregulação da aprendizagem, incentivem a cooperação entre os alunos, desenvolvam o pensamento crítico e aumentem a motivação para o aprendizado (Pimenta et al., 2002).

8 - Conhecimento de Si Mesmo - O autoconhecimento é uma característica importante para o professor universitário. Gatti et al. (2009) apontam que, para ser um bom educador, o professor deve estar ciente de seus próprios valores, forças e fraquezas. Isso inclui a capacidade de refletir sobre seu papel como educador, entender suas próprias metas educacionais e lidar com suas emoções e habilidades interpessoais de forma a promover um ambiente saudável e eficaz para o aprendizado. Ter clareza sobre seus objetivos pessoais e profissionais também permite que o professor alinhe seu ensino com suas crenças e valores, o que pode ter um impacto direto na qualidade do ensino oferecido.

9 - Sentimento de Autoeficácia - O sentimento de autoeficácia, ou a crença do professor em sua capacidade de organizar e executar um ensino eficaz, é outro componente chave. Junges e Behrens (2015) destacam que esse sentimento de competência é essencial para que o professor enfrente as adversidades do processo educativo, tome decisões informadas e seja responsável pelo aprendizado dos alunos. A autoeficácia também impacta as atitudes do professor em relação a novos desafios, a maneira como lida com feedback e sua capacidade de fazer ajustes em suas práticas pedagógicas. Professores com forte sentimento de autoeficácia são mais propensos a se envolver com os alunos e a se adaptar às suas necessidades.

10 - Conhecimento Experiencial - Por fim, o conhecimento experiencial, que é baseado nas experiências práticas do professor em sala de aula, é fundamental para a tomada de decisões pedagógicas. Esse tipo de conhecimento é distinto do teórico, pois está relacionado ao uso das experiências passadas para lidar com as dificuldades de ensino de forma mais eficaz. Pimenta et al. (2002) observam que a experiência acumulada permite ao professor tomar decisões mais informadas, aplicando métodos que já provaram ser eficazes. Além disso, o conhecimento

experiential também pode ser complementar ao conhecimento tácito, baseado em intuições e "palpites" que o professor tem com base em sua prática, embora nem sempre sustentados por teoria explícita).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo perfil do professor no ensino superior exige um treinamento mais abrangente, especialmente no que tange ao domínio de suas emoções. Esse autoconhecimento não só facilita a atuação pedagógica, mas também se reflete em diversas esferas da vida do docente, como o ambiente pessoal e familiar, possibilitando, assim, um avanço educacional tanto para o aluno quanto para o próprio professor.

Com a chegada de novas abordagens e as transformações aceleradas na sociedade, as universidades enfrentam demandas crescentes e desafios imprevistos. Isso deixou muitas delas em situação vulnerável, principalmente as que não estão suficientemente preparadas, o que requer dos professores uma formação mais ampla e diversificada em busca de um perfil ideal para o ensino superior. Para que os docentes atendam às competências exigidas, é fundamental a implementação de estratégias de treinamento, atualização contínua e desenvolvimento profissional. Isso fortalecerá seu desempenho como mediadores do conhecimento e garantirá que estejam prontos para lidar com as complexas demandas do ambiente acadêmico.

A criação de um perfil de ensino universitário que atenda às necessidades da instituição e dos alunos deve ser pautada em uma educação que forme profissionais capacitados, habilitados e preparados para o mercado de trabalho. A preocupação com esse cenário é legítima, visto que, diante dos novos desafios, é essencial contar com professores dispostos a enfrentar as exigências de maneira ativa e participativa. Não se trata apenas de uma demanda, mas de uma exigência urgente no contexto educacional atual.

O professor que busca cumprir suas funções com excelência deve possuir as habilidades exigidas pela sociedade e pela universidade, pois os alunos precisam de uma educação de qualidade que não só transforme suas realidades, mas também possibilite uma compreensão profunda e significativa do conhecimento que está sendo mediado.

Os professores, por estarem em constante interação com outros colegas e alunos, precisam compreender melhor suas próprias emoções para entender como os outros pensam e agem. A universidade é um espaço que visa desenvolver competências nos alunos, mas frequentemente essa missão não é apoiada por uma formação adequada para os docentes, o que gera deficiências significativas no processo educacional e, muitas vezes, prejudica tanto o desenvolvimento dos alunos quanto o crescimento profissional do próprio professor.

Enquanto alguns professores tentam resolver problemas por tentativa e erro, outros buscam o auto aperfeiçoamento ou ainda permanecem com métodos tradicionais, a maioria está ciente da necessidade de se atualizar. Portanto, os centros de formação e as universidades precisam priorizar a capacitação dos professores, oferecendo um treinamento prático e aplicável às realidades vividas pelos alunos universitários. Esse tipo de formação deve ser consolidado no currículo e ser profundamente alinhado com a realidade acadêmica.

Portanto, o professor universitário precisa estar em constante evolução, buscando formação e desenvolvimento em múltiplas áreas, disciplinas e contextos, para garantir a qualidade do ensino e o crescimento contínuo do ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CODO, W. (Coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CUNHA, M. I; ZANCHET, B. M. B. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.
- FONSECA, S. M. Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação curricular de 2ª licenciatura de Física e Matemática oferecidos pela UFMA/ Universidade Federal do Maranhão para o PARFOR no Estado do Maranhão. Brasília, DF: UNESCO/Capes, 2010.
- GATTI, B; BARRETTO, E. Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas S.A, 2008.
- JUNGES, Kelen dos Santos e BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. PERSPECTIVA UFSC. Florianópolis, 2015.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. (Org). Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Docência em Formação.
- MATTAR, João. Conhecimentos Docentes. Artigo Publicado em 29 de Abril de 2018. Disponível em: <http://joaomattar.com/blog/2018/04/29/3994/>. Acesso em 03 de maio de 2018.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSÃO: O PAPEL DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS
BILINGUAL EDUCATION AND INCLUSION: THE ROLE OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) IN TEACHING DEAF STUDENTS
EDUCACIÓN BILINGÜE E INCLUSIÓN: EL PAPEL DE LA LENGUA DE SIGNOS BRASILEÑA (LIBRAS) EN LA ENSEÑANZA DE ESTUDIANTES SORDOS

Tatiane Cristina Santos da Rocha
 rochatatiane35@gmail.com

ROCHA, Tatiane Cristina da. **Educação Bilíngue e Inclusão: O papel da língua de Sinais (Libras) no ensino de estudantes surdos.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 45 – 56, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Militão de Lima

RESUMO

A história da educação de surdos no Brasil começa em 1855, onde apesar dos avanços legais, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios. Este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades para a implementação do ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas da rede pública, com foco na inclusão de estudantes surdos na Educação Básica. Para isso, foi realizada uma revisão da literatura com a análise de artigos publicados entre 2019 e 2024, que abordam as principais barreiras encontradas pelas instituições de ensino, como a formação inadequada de professores, a escassez de materiais didáticos adaptados e a resistência cultural ao uso de Libras. Também foram investigadas as estratégias adotadas para promover a acessibilidade e a participação dos alunos surdos nas atividades escolares, com base nas políticas públicas de educação inclusiva. Os resultados revelaram que, embora haja avanços nas políticas de inclusão, ainda existem lacunas no processo de capacitação dos profissionais de ensino e na adequação dos materiais. A pesquisa conclui que a implementação eficiente de Libras nas escolas requer uma articulação entre a formação docente, a criação de recursos didáticos específicos e o fortalecimento do compromisso institucional com a inclusão plena dos alunos surdos.

Palavras chave: Educação bilíngue. Inclusão escolar. Língua Brasileira de Sinais (Libras). Estudantes surdos.

ABSTRACT

The history of deaf education in Brazil began in 1855, where despite legal advances, the implementation of these policies still faces challenges. This study aims to analyze the challenges and possibilities for implementing the teaching of Brazilian Sign Language (Libras) in public schools, with a focus on the inclusion of deaf students in Basic Education. To this end, a literature review was carried out with the analysis of articles published between 2019 and 2024, which address the main barriers encountered by educational institutions, such as inadequate teacher training, the scarcity of adapted teaching materials, and cultural resistance to the use of Libras. The strategies adopted to promote accessibility and participation of deaf students in school activities, based on public policies for inclusive education, were also investigated. The results revealed that, although there are advances in inclusion policies, there are still gaps in the process of training teaching professionals and in the adequacy of materials. The research concludes that the efficient implementation of Libras in schools requires coordination between teacher training, the creation of specific teaching resources and the strengthening of the institutional commitment to the full inclusion of deaf students.

Keywords: Bilingual education. School inclusion. Brazilian Sign Language (Libras). Deaf students.

RESUMEN

La historia de la educación de sordos en Brasil comienza en 1855, donde a pesar de los avances legales, la implementación de estas políticas aún enfrenta desafíos. Este estudio tiene como objetivo analizar los desafíos y posibilidades para implementar la enseñanza de la Lengua de Signos Brasileña (Libras) en las escuelas públicas, con foco en la inclusión de estudiantes sordos en la Educación Básica. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica con el análisis de artículos publicados entre 2019 y 2024, que abordan las principales barreras que encuentran las instituciones educativas, como la inadecuada formación docente, la escasez de materiales didáticos adaptados y las resistencias culturales al uso de Libras. También se investigaron las estrategias adoptadas para promover la accesibilidad y la participación de los estudiantes sordos en las actividades escolares, con base en políticas públicas de educación inclusiva. Los resultados revelaron que, si bien hay avances en las políticas de

inclusión, aún existen vacíos en el proceso de formación de los profesionales docentes y en la adecuación de los materiales. La investigación concluye que la implementación eficiente de Libras en las escuelas requiere de una vinculación entre la formación docente, la creación de recursos didácticos específicos y el fortalecimiento del compromiso institucional con la inclusión plena del alumnado sordo.

Palabras clave: Educación bilingüe. Inclusión escolar. Lengua de Señas Brasileña (Libras). Estudiantes sordos.

INTRODUÇÃO

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) posiciona a linguagem como um elemento fundamental no processo de desenvolvimento humano, essencial tanto para a formação biológica quanto cultural do indivíduo. No contexto da surdez, é imprescindível entender a surdez não como uma limitação, mas como uma diferença linguística. O desenvolvimento da linguagem em crianças surdas está diretamente relacionado ao ambiente social em que elas vivem e à língua que ali circula. Dessa forma, as dificuldades frequentemente atribuídas à surdez não se originam da condição biológica em si, mas de fatores sociais, como o fato de que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes e, portanto, tem acesso limitado à língua oral, tornando-a um obstáculo para a comunicação efetiva e para o desenvolvimento cognitivo (Pinto; Santos, 2022).

Neste contexto, cabe ressaltar que a Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao desenvolvimento pleno do indivíduo e sua preparação para a cidadania e o trabalho. Assim, surgem as escolas inclusivas, onde, estudantes com diferentes histórias de vida convivem e aprendem juntos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 garante que esses alunos estudem em escolas regulares, com atendimento educacional especializado conforme necessário. A Política Nacional de Educação Inclusiva busca promover a igualdade de oportunidades, incluindo o ensino obrigatório de Libras, conforme a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/05, o que levou à criação de cursos de licenciatura para formar profissionais capacitados (Santi; Quilião, 2021).

Dessa forma, este entendimento teórico fundamenta a importância de garantir que a educação de crianças surdas seja pautada por uma abordagem inclusiva e respeitosa às especificidades linguísticas e culturais. A educação inclusiva, ao proporcionar acesso a uma aprendizagem significativa para todos, considera a diversidade como um ponto de partida, e não uma barreira. A inclusão de Libras no currículo escolar, por exemplo, representa um avanço na valorização da surdez enquanto uma diferença linguística legítima, não um obstáculo ao aprendizado (Dias, 2024).

Assim como a capacitação de professores e a adequação dos materiais didáticos são elementos fundamentais para que as escolas regulares se tornem ambientes acessíveis e enriquecedores para estudantes surdos, respeitando seu direito ao desenvolvimento pleno e à comunicação eficiente. No entanto, ainda são necessários esforços para superar as dificuldades estruturais e pedagógicas que dificultam a implementação efetiva dessas políticas educacionais, principalmente nas escolas públicas e no contexto do ensino superior (Santos, 2024).

O tema deste artigo é o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a inclusão de estudantes surdos na Educação Básica, com foco nos desafios e nas perspectivas para sua efetiva implementação nas escolas da rede pública. O problema de pesquisa busca identificar as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas regulares na inserção do ensino de Libras

no currículo escolar e como essas barreiras impactam a inclusão de alunos surdos. A pesquisa traz aspectos como a formação de professores, a adequação dos materiais didáticos e a resistência cultural ao uso de Libras, analisando como esses fatores interferem na qualidade da educação oferecida.

Assim, através de uma revisão de literatura, o estudo tem como objetivo geral descrever os desafios e as possibilidades para a implementação do ensino de Língua Brasileira de Sinais nas escolas da rede pública, com foco na inclusão de estudantes surdos na Educação Básica. A pesquisa procurou descrever as principais barreiras encontradas pelas escolas, como a formação de professores, a escassez de materiais didáticos adaptados e a resistência cultural ao uso de Libras. Além disso, buscou elencar as estratégias que vêm sendo adotadas para promover a acessibilidade e a participação efetiva dos alunos surdos no ambiente escolar, conforme as diretrizes das políticas públicas de educação inclusiva. O estudo também descreve o impacto dessas dificuldades na experiência escolar dos estudantes surdos e as iniciativas que podem contribuir para a melhoria do processo educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES SURDOS

A história da educação de surdos no Brasil começa em 1855, com a criação de um instituto para atender pessoas surdas, fundado pelo professor francês Ernest Huet. Em 1857, foi criada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o Instituto Surdos-Mudos, atualmente o INES, utilizando a metodologia francesa, que incluía sinais e datilologias. No entanto, em 1880, o Congresso de Milão estabeleceu que a educação oralista, que proibia o uso de sinais, fosse o método mais adequado para o ensino dos surdos, com ênfase no ensino de fala, audição e leitura labial, prejudicando aspectos cognitivos e linguísticos do desenvolvimento dos surdos (Gil, 2023).

O método oralista predominou até o século XX, priorizando a integração do surdo no mundo ouvinte, mas com limitações significativas. Acreditava-se que a aprendizagem da língua oral seria mais eficaz para a alfabetização dos surdos, desconsiderando sua identidade e necessidades linguísticas específicas. Com o tempo, novas abordagens como a Comunicação Total e, mais tarde, o bilinguismo, surgiram para proporcionar uma educação mais adequada, reconhecendo a importância do uso da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e o Português escrito como segunda língua para o ensino dos surdos (Gil, 2023).

Em 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu a Libras como língua oficial de comunicação e expressão, garantindo seu uso em diversos contextos, incluindo as escolas. O Decreto nº 5.626/2005 consolidou a Libras como meio oficial de comunicação entre surdos, promovendo avanços significativos nas políticas públicas voltadas para a inclusão dos surdos. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) reforçou os direitos das pessoas com deficiência, incluindo a educação bilíngue de surdos, com a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e o português escrito como segunda (Gil, 2023).

Apesar dos avanços legais, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios, especialmente, onde a educação bilíngue para surdos não está plenamente disponível. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 2021 estabelece a educação bilíngue como

modalidade obrigatória para surdos, mas a falta de recursos, como profissionais bilíngues e turmas adequadas, limita o atendimento de surdos nas escolas da cidade. Isso evidencia a necessidade de maior formação de profissionais especializados e a expansão da oferta de turmas bilíngues para garantir uma educação de qualidade para estudantes surdos (Gil, 2023).

Ferreira (2022), complementa que embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/96) tenha garantido a educação especial e a inclusão, ela não discutiu de forma detalhada o ensino de Libras. Embora com a Lei Federal 10.436/2002 ela só foi reconhecida oficialmente como um meio de comunicação das comunidades surdas, não sendo ainda estabelecida a língua como oficial, limitando-se a regulamentar o ensino em cursos de formação e programas de Educação Especial.

Com o Decreto 5.626/2005, a Libras foi formalmente reconhecida como a primeira língua da comunidade surda, e o ensino bilíngue foi introduzido como uma modalidade educacional, com a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua e o português escrito como a segunda. A partir de 2021, a Lei nº 14.191/2021 modificou a LDB, criando a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional, reforçando a obrigatoriedade do ensino de Libras desde a educação infantil e estimulando a criação de recursos específicos para o ensino bilíngue, como formação de professores e materiais acessíveis (Ferreira, 2022).

Adicionalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora reconheça a necessidade de inclusão, não contempla de forma direta a modalidade bilíngue de surdos, o que cria uma lacuna na definição de estratégias pedagógicas para a educação de surdos. As políticas públicas relacionadas ao ensino de surdos no Brasil ainda estão em processo de expansão e refinamento, com um foco crescente em garantir que todos os alunos surdos tenham acesso a uma educação que respeite sua língua e cultura, sem desconsiderar a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa (Ferreira, 2022).

Assim, dentre as legislações que promoveram a inclusão das pessoas surdas, destaca-se o reconhecimento da Libras como língua oficial, uma conquista significativa para a comunidade surda e para a inclusão social. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, foi um marco, reconhecendo a Libras como meio legal de expressão e comunicação e incluindo sua disciplina nos currículos dos cursos de fonoaudiologia e formação de professores. Além disso, a atuação dos profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial nesse processo, pois, ao invés de limitar-se a um atendimento segregado, promovem a interlocução entre diversos setores da escola, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos (Pacheco; Belchior, 2024).

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY E SUA APLICAÇÃO AO ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS

A Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, que destaca a interação social e cultural no desenvolvimento humano, oferece uma base relevante para a educação de estudantes surdos. Vygotsky argumenta que as funções psicológicas superiores, como o pensamento e a linguagem, não se desenvolvem isoladamente, mas sim através da interação social e do uso de mediações culturais, como os signos e a linguagem. No contexto da educação de surdos, isso implica que o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas deve ser mediado

por interações com outros indivíduos, preferencialmente em uma língua que seja natural para o aluno, como a Libras (Veras; Daxenberger, 2017; Kikuichi *et al.*, 2018).

A Teoria Histórico-Cultural, quando aplicada ao ensino de surdos, também ressalta o papel fundamental da linguagem, não apenas como meio de comunicação, mas como ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento e da cognição. Para Vygotsky, a linguagem é o principal instrumento de mediação que possibilita a transformação das funções psicológicas inferiores em funções superiores. No caso dos surdos, é importante que a linguagem de sinais, que é uma língua rica e estruturada, seja utilizada para que os alunos possam se apropriar de conceitos e desenvolver habilidades cognitivas adequadas à sua realidade. A internalização dessa linguagem é, portanto, um passo de destaque para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção e o raciocínio lógico (Veras; Daxenberger, 2017; Kikuichi *et al.*, 2018).

Ao inserir a teoria de Vygotsky no contexto educacional, fica claro que a aprendizagem de surdos não deve ser um processo isolado ou realizado de forma passiva, mas sim um processo ativo e social. A interação com outros surdos, ou com educadores fluentes em Libras, favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. Para isso, o ambiente escolar deve ser organizado de modo a propiciar interações constantes e significativas entre o aluno surdo e os outros sujeitos, tanto surdos quanto ouvintes, promovendo o compartilhamento de experiências e o aprendizado mútuo. A participação ativa dos alunos, não apenas nas atividades pedagógicas, mas também no cotidiano escolar, torna-se uma condição necessária para a construção do conhecimento e a socialização (Silva; Abreu; Pedroza, 2024).

A função social da escola, segundo Vygotsky, também é um aspecto importante no contexto educacional de surdos. A escola deve ser entendida como um ambiente que não apenas transmite conteúdos, mas que também contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de interagir com a sociedade de forma plena. A presença de educadores especializados, com domínio da Libras e uma compreensão melhor das necessidades e especificidades dos alunos surdos, facilita a inclusão e a promoção de um ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusiva (Veras; Daxenberger, 2017; Kikuichi *et al.*, 2018).

Além disso, essa atuação pedagógica precisa estar alinhada com a proposta de que a aprendizagem é sempre mediada por um "outro" mais experiente, seja ele um professor, um colega ou um mentor, o que contribui para a apropriação do conhecimento de forma mais dinâmica e adaptada às necessidades de cada estudante (Veras; Daxenberger, 2017; Kikuichi *et al.*, 2018). Outro ponto importante a ser considerado é o papel da cultura surda na construção da identidade do aluno surdo. A teoria de Vygotsky enfatiza a relevância da cultura na formação do sujeito, e, no caso dos surdos, essa cultura deve ser reconhecida e valorizada no processo educativo (Silva; Abreu; Pedroza, 2024).

A Libras não é apenas uma língua de comunicação, mas uma ferramenta de construção de um mundo simbólico que é compartilhado pela comunidade surda. Incorporar essa língua e cultura no processo pedagógico é garantir que os alunos surdos não só se sintam parte integrante do ambiente escolar, mas também tenham a oportunidade de desenvolver uma identidade plena e autêntica. A educação de surdos, portanto, não se restringe à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas deve incluir o reconhecimento e a valorização da cultura surda como um meio de fortalecer o sujeito em sua totalidade (Silva; Abreu; Pedroza, 2024).

Ademais, a aplicação da teoria de Vygotsky ao ensino de surdos deve envolver práticas pedagógicas que contemplem o uso de recursos que favoreçam a interação social e a mediação através da linguagem de sinais. Tecnologias assistivas, atividades lúdicas, jogos interativos e materiais didáticos adaptados, como vídeos em Libras e softwares educativos, podem ser aliados valiosos nesse processo. Essas ferramentas permitem que os alunos surdos se apropriem do conteúdo de maneira mais autônoma e participativa, utilizando a Libras como principal meio de expressão. Além disso, o uso dessas tecnologias pode ampliar o acesso à cultura e ao conhecimento, facilitando a compreensão de conceitos que, de outra forma, poderiam ser mais difíceis de serem internalizados (Veras; Daxenberger, 2017; Kikuichi et al., 2018).

Por fim, é importante destacar que a implementação efetiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky no ensino de surdos depende de um trabalho conjunto e coordenado entre educadores, especialistas em Libras e a própria comunidade surda. O processo de aprendizagem deve ser visto como um esforço coletivo, onde todos os envolvidos têm um papel fundamental na mediação e no desenvolvimento do aluno surdo. A formação continuada dos educadores, o apoio da família e a integração de todos os membros da comunidade escolar são fatores essenciais para o sucesso desse modelo pedagógico inclusivo. Dessa forma, a teoria de Vygotsky se revela não apenas como um referencial teórico, mas como uma ferramenta poderosa para a transformação das práticas pedagógicas no atendimento aos alunos surdos, promovendo um processo de aprendizagem mais justo para todos (Silva; Abreu; Pedroza, 2024).

O ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

A etimologia, enquanto estudo da origem das palavras, remonta à Grécia Antiga, onde Platão, no diálogo Crátilo, abordou a relação entre as palavras e os objetos ou conceitos que elas representam. Essa tradição se manteve ao longo dos séculos, sendo fundamental para entender a evolução das línguas e os processos de transmissão cultural e linguística. A etimologia não apenas investiga de onde as palavras vêm, mas também como suas formas e significados mudaram ao longo do tempo, com base em evidências documentais. A pesquisa etimológica, portanto, é um campo que exige rigor histórico e linguístico, buscando reconstruir as sincronicidades linguísticas de diferentes períodos e regiões para entender as transformações fonéticas e semânticas dos vocábulos (Viaro, 2015).

Os primeiros estudos sobre a Língua de Sinais começaram com Charles Michel de L'Epée, que fundou a primeira escola para surdos em Paris, no século XVIII. Ele publicou a obra *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques* (1776), defendendo a Língua de Sinais como a melhor forma de ensino para surdos, ainda que não tenha sido o criador dessa língua. Porém, o Congresso de Milão, em 1880, resultou em uma decisão que favoreceu o oralismo, rejeitando a Língua de Sinais, o que causou um retrocesso significativo na educação dos surdos (Da Silva; Da Cunha, 2021).

Durante quase um século, os surdos foram forçados a abandonar sua língua e cultura. Somente a partir da década de 1960, com os estudos de William Stokoe, a Língua de Sinais começou a ser reconhecida como uma língua legítima, enfraquecendo os argumentos oralistas. Isso pavimentou o caminho para o conceito de comunicação total e a adoção de um modelo educacional mais inclusivo, culminando na afirmação do bilinguismo como uma abordagem

educacional para surdos, com Libras como primeira língua e o português escrito como segunda(Da Silva; Da Cunha, 2021).

No contexto das línguas de sinais, como a Língua Brasileira de Sinais, a etimologia pode proporcionar uma compreensão melhor de como essas línguas se desenvolveram e se consolidaram dentro das comunidades surdas. Diferente das línguas orais, as línguas de sinais apresentam um sistema linguístico visual e gestual que carrega uma história própria de transmissão e adaptação, envolvendo tanto elementos nativos quanto influências externas, por exemplo, de línguas de sinais de outros países. Entender a etimologia dessas palavras, e como elas se inserem em um contexto escolar, permite um melhor entendimento das dinâmicas sociais e culturais da comunidade surda e da importância de sua linguagem para o processo educacional(Viario, 2015).

Assim, cabe ressaltar que as línguas de sinais, estão presentes em quase todos os países do mundo, e têm sido objeto de estudo nas últimas décadas, no Brasil, a comunidade surda tem conquistado, progressivamente, direitos linguísticos no que diz respeito ao uso de sua língua em diversos contextos, incluindo o educacional e acadêmico. Essa evolução reflete um processo de reconhecimento e valorização da Libras, que, ao longo dos anos, tem sido integrada de forma mais efetiva nos sistemas educacionais, propiciando uma maior inclusão e o acesso pleno ao conhecimento para os alunos surdos (Bispo; Damasceno; Bento, 2024).

O movimento de inclusão de crianças surdas no ambiente escolar é um processo contínuo e multifacetado, que vai além da simples matrícula dessas crianças nas escolas regulares. A educação de surdos, especialmente no Brasil, enfrentou desafios significativos, pois a integração desses alunos ocorria em turmas segregadas, com pouca ou nenhuma adaptação pedagógica. Nessa época, a Libras ainda não era reconhecida oficialmente como uma língua, e os profissionais da educação careciam de formação específica para lidar com as necessidades desses alunos, o que resultava em uma inclusão limitada e muitas vezes ineficaz. O ensino de surdos ainda era baseado na tentativa de adaptação da criança ao sistema educacional tradicional, em vez de uma educação que respeitasse suas especificidades linguísticas e culturais(Pereira; Da Silva, 2021).

O marco legal da LDB, de 1996, reconheceu a necessidade de uma educação bilíngue para surdos, com a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Esse reconhecimento, consolidado por outras normas, incluindo a Lei nº 10.436/2002, foi um avanço importante para garantir que os surdos tivessem acesso pleno à educação, respeitando sua identidade cultural e linguística. Contudo, a implementação da educação bilíngue e a adequação do currículo escolar às necessidades dos alunos surdos ainda são temas de debate e ajustes. A formação de professores capacitados, a adaptação de materiais didáticos e a oferta de ambientes escolares inclusivos continuam sendo desafios para que a inclusão se concretize de forma plena e eficiente (Pereira; Da Silva, 2021).

Com o reconhecimento oficial de Libras como língua, novas possibilidades pedagógicas começaram a surgir. A necessidade de formação de profissionais especializados em Libras foi crescente, e as escolas começaram a se adaptar, mesmo que de forma gradual, a essa nova realidade. A educação de surdos passou a ser vista não apenas como a inserção física do aluno no ambiente escolar, mas também como um processo de transformação que envolve a valorização de sua cultura e língua. Nesse contexto, a educação bilíngue para surdos se consolidou como um caminho importante para garantir que esses alunos tivessem igualdade de

condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, respeitando as diferenças e promovendo a autonomia e a participação ativa no processo educacional (Pereira; Da Silva, 2021).

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO PLENA DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O processo de inclusão é dinâmico e exige o constante aprimoramento das práticas educacionais. Embora a legislação tenha avançado, a implementação da educação inclusiva para surdos ainda enfrenta desafios no que diz respeito à adaptação dos currículos, ao treinamento de professores e à estruturação das escolas para que atendam plenamente as necessidades dos alunos surdos. A inclusão escolar efetiva não depende apenas do reconhecimento da Libras, mas também da implementação de uma pedagogia que respeite as singularidades dos alunos surdos, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo e acessível (Pereira; Da Silva, 2021).

Assim, é importante ressaltar que o sistema educacional brasileiro passou por transformações ao longo das décadas, especialmente em relação ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. No contexto da educação de surdos, a integração escolar teve início com a matrícula desses alunos em escolas regulares, mas ainda separados em "turmas especiais". Nessa fase, a Libras não era muito reconhecida, e a comunicação com os alunos surdos era predominantemente oralizada. A falta de formação específica para professores e materiais adequados dificultava o acesso à educação para esses alunos. O reconhecimento da Libras como língua oficial no Brasil estabeleceu a obrigatoriedade de seu ensino em escolas para alunos surdos, promovendo a inclusão dessa língua no processo educacional e cultural dos surdos (Pereira; Da Silva, 2021).

A legislação também passou a regulamentar o papel de profissionais como tradutores e intérpretes de Libras, essenciais para viabilizar a inclusão plena dos alunos surdos nas escolas regulares. Esse avanço no reconhecimento e na inclusão da Libras como língua de ensino refletiu-se em uma mudança cultural e pedagógica, que buscou garantir o desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos respeitando sua identidade e língua (Pereira; Da Silva, 2021).

Assim, devemos ter em mente que, a surdez não deve ser categorizada pelo grau de perda auditiva, pois, independentemente da intensidade, muitos surdos enfrentam barreiras significativas durante a vida escolar, permanecendo em um ambiente com limitada comunicação e aprendizado. Embora haja regulamentação legal para a inclusão de crianças surdas no ensino regular, sua implementação depende de diversos fatores, como formação docente, recursos pedagógicos e investimentos específicos (Ferreira, 2022).

A introdução de intérpretes e tradutores de Libras é um avanço, mas a inclusão plena exige interação direta com a comunidade surda, algo viabilizado pela comunicação em Libras desde a infância. A adoção de práticas bilíngues, integrando a Libras e o português, permite que os surdos se desenvolvam linguisticamente e culturalmente, promovendo a equidade com ouvintes e favorecendo a interação social e acadêmica, quando acompanhadas de profissionais capacitados que dominem ambas as línguas (Ferreira, 2022).

Dessa forma, a inclusão plena de estudantes surdos na educação básica apresenta desafios que vão além da simples integração física em escolas regulares. Dentre os obstáculos

estão a carência de professores capacitados na Libras, a insuficiência de materiais didáticos adaptados e a falta de formação continuada para educadores. Além disso, a ausência de ambientes bilíngues nas escolas dificulta o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos, comprometendo o aprendizado e a interação social. Também é comum encontrar barreiras atitudinais, como o preconceito e a falta de valorização da cultura surda, que reforçam a exclusão desses estudantes no cotidiano escolar. Assim, a superação desses desafios requer mudanças estruturais e culturais no sistema educacional (Pacheco; Belchior, 2024; Rodrigues, 2024; Kraemer, 2023).

Para promover a inclusão efetiva, é necessário adotar estratégias como a implementação de práticas bilíngues que valorizem tanto a Libras quanto a língua portuguesa, além da ampliação de políticas públicas voltadas para a formação de professores especializados. A presença de intérpretes de Libras deve ser acompanhada de ações que incentivem a interação direta entre surdos e ouvintes, favorecendo o aprendizado mútuo. Investir na criação de materiais pedagógicos inclusivos e no uso de tecnologias assistivas também é fundamental. Por fim, a sensibilização da comunidade escolar, por meio de ações educativas sobre a cultura e os direitos das pessoas surdas, é indispensável para construir um ambiente inclusivo e respeitoso, garantindo o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos no contexto educacional (Da Silva; Da Cunha, 2021; Kikuichi et al., 2018).

De Carvalho et al. (2024) afirma que a Libras, contribui muito para uma educação mais inclusiva, possibilitando que estudantes surdos tenham acesso à informação e participem das atividades escolares em igualdade de condições. Essa inclusão exige que a escola adote práticas planejadas e integradas, priorizando a comunicação e o diálogo com os estudantes surdos e suas famílias. A presença de Libras em sala de aula, aliada ao preparo dos educadores e à utilização de materiais adaptados, permite um ensino mais acessível e respeitoso às especificidades linguísticas. Além disso, o fortalecimento do vínculo entre escola e família favorece a troca de experiências e a criação de estratégias que ampliam a interação social e a aprendizagem, garantindo um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral desses estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo é baseada em uma revisão bibliográfica, desenvolvida com natureza qualitativa e caráter descritivo. Logo no início, foram escolhidos os termos utilizados como palavras-chave, como: Educação bilíngue; Inclusão escolar; Língua Brasileira de Sinais (Libras); Estudantes surdos.

Em seguida foram definidos critérios de inclusão que orientam a seleção das fontes: artigos publicados nos últimos cinco anos (2019-2024), com acesso gratuito ou institucional, livros, dissertações. Foram excluídos artigos duplicados, revisões narrativas e aqueles que não estavam diretamente relacionados ao tema do estudo.

As buscas foram conduzidas em bases de dados de acesso acadêmico, como Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *ScientificElectronic Library Online* (SciELO) e *Google Scholar*, utilizando as palavras-chave.

Este processo garantiu uma amostra representativa dos estudos mais relevantes e recentes sobre o tema.

Após a definição dos critérios, realizou-se a coleta dos artigos por meio de uma revisão da literatura. O processo iniciou-se com 326 artigos encontrados, e, após a aplicação do recorte temporal de cinco anos, permaneceram em 205. Em seguida, aplicaram-se os critérios de inclusão e exclusão, reduzindo o número para 38 estudos. A análise prosseguiu com a leitura dos títulos, resultando em 26 artigos selecionados. Cada um deles foi analisado integralmente, culminando em 18 estudos que compuseram esta revisão. Nesse conjunto, identificaram-se elementos relevantes e recorrentes relacionados à inclusão de estudantes surdos. Por fim, os dados foram interpretados criticamente, estabelecendo relações entre as descobertas da literatura e os objetivos do estudo, para construir esta revisão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação da educação bilíngue para surdos nas escolas públicas enfrenta avanços e desafios que se entrelaçam com aspectos estruturais e culturais. Pacheco et al. (2024) destacam que a introdução da Libras como primeira língua e o português como segunda potencializa o aprendizado ao respeitar as singularidades linguísticas dos estudantes surdos. No entanto, barreiras como a insuficiência na formação docente ainda persistem, limitando a eficácia dessa abordagem. Pinto e Santos (2022) corroboram essa visão ao enfatizar o desconhecimento de Libras como um obstáculo que restringe o alcance de práticas pedagógicas inclusivas.

A resistência ao uso de Libras em contextos educacionais é outra dificuldade apontada por Santos (2024), que evidencia a visão ainda limitada sobre a inclusão nas escolas. Kraemer (2023) analisa que, embora as políticas públicas brasileiras reforcem o direito ao ensino bilíngue, sua implementação encontra resistência cultural e prática, dificultando a aplicação das diretrizes legais. A conscientização e a sensibilização da comunidade escolar são, portanto, fundamentais para que essas políticas se concretizem no dia a dia das instituições.

A carência de materiais didáticos que integrem Libras e português é uma questão urgente. Gil et al. (2023) destacam que a falta desses recursos prejudica a aprendizagem de estudantes surdos e compromete a equidade educacional. Nesse contexto, De Carvalho et al. (2024) sugerem a criação de materiais que favoreçam a mediação entre as línguas, o que pode ampliar o acesso ao conhecimento e melhorar os resultados acadêmicos. Essas iniciativas são essenciais para reduzir as lacunas na experiência escolar dos alunos surdos.

A formação de professores é amplamente abordada nos estudos recentes. Silva et al. (2024) e Pacheco et al. (2024) ressaltam a insuficiência de capacitação em Libras entre educadores, o que compromete a comunicação com os alunos surdos. Estratégias como programas de formação continuada têm sido sugeridas como soluções viáveis. Além disso, Santos (2024) evidencia que a ausência de intérpretes em sala de aula limita o alcance das práticas inclusivas, reforçando a necessidade de investimentos para suprir essa demanda.

Iniciativas que promovem práticas inclusivas em Libras têm mostrado resultados promissores. Santi e Quilião (2021) analisaram escolas que integram a Libras ao cotidiano escolar e identificaram melhorias significativas na interação entre alunos surdos e ouvintes.

Ferreira et al. (2022) reforçam essa perspectiva, argumentando que o letramento em Libras beneficia toda a comunidade escolar ao construir uma cultura mais inclusiva.

Da Silva e Da Cunha (2021) destacam os impactos sociais da exclusão de estudantes surdos em contextos onde a Libras não é valorizada. Eles observam que a ausência de um ambiente inclusivo prejudica tanto o desempenho acadêmico quanto a autoestima desses alunos. Em contrapartida, Bispo et al. (2024) evidenciam que a valorização da cultura surda e a inclusão de Libras no currículo escolar criam um ambiente mais acolhedor e estimulante.

Os resultados também ressaltam a importância de preparar estudantes surdos para os desafios educacionais futuros. Rodrigues et al. (2024) apontam que a transição para o ensino superior é mais fluida quando o ensino bilíngue é plenamente implementado na educação básica. Assim, políticas e práticas integradas que promovam acessibilidade e equidade devem ser priorizadas para garantir um desenvolvimento acadêmico e social mais completo para os estudantes surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou os desafios e as possibilidades para a implementação do ensino de Libras nas escolas públicas, focando na inclusão de estudantes surdos na Educação Básica. Os resultados demonstram que, apesar de obstáculos como a formação inadequada dos professores e a escassez de materiais didáticos, há avanços significativos por meio de iniciativas que visam a promoção da acessibilidade e a participação ativa dos alunos surdos. Tais avanços são atribuídos principalmente ao fortalecimento de políticas públicas e ao uso crescente de Libras nas práticas pedagógicas, permitindo que os estudantes surdos tenham melhores condições de aprendizado.

Além disso, o estudo evidenciou a necessidade de mais investimentos em capacitação de professores e na criação de uma rede de suporte entre escolas, famílias e políticas educacionais. Embora haja progressos, ainda existem desafios que precisam ser superados, como a resistência cultural ao uso de Libras e a falta de materiais pedagógicos adequados. As perspectivas futuras apontam para o fortalecimento das práticas inclusivas nas escolas públicas, com maior envolvimento de todos os atores no processo educativo.

A contribuição principal deste estudo é a demonstração de que a inclusão de alunos surdos depende não apenas da presença da Libras, mas de um conjunto de ações que envolvem a formação de educadores, a adaptação do currículo e a criação de um ambiente escolar que respeite e promova as diferenças. Para estudos futuros, é importante investigar a efetividade das políticas de formação continuada para os professores e a adaptação dos espaços escolares, além de explorar novas abordagens que integrem as tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISPO, João; DAMASCENO, Letícia; BENTO, Nanci. Dez obras para conhecer a Língua Brasileira de Sinais. *In: GuiaLET - Guia de leituras do Instituto de Letras*. Danniell Carvalho, João Cyrino, Organizadores. - Salvador : EDUFBA, 2024.
- DA SILVA, Lucivana Oliveira; DA CUNHA, Débora Alfaia. Histórias de inclusão: A língua brasileira de sinais na rede municipal de Castanhal, PA. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED*, v. 2, n. 6, p. 1-23, 2021.
- DE CARVALHO, EdineidePaslandim Neto et al. O Acesso À Libras Como L2 No Âmbito Escolar: Inclusão, Mediação E Cidadania. *Revista Acadêmica Online*, v. 10, n. 53, p. e338-e338, 2024.
- DIAS, Antonio Marcos Medeiros. PRECONCEITOS E DESAFIOS: com Alunos Surdos no Ambiente Escolar em Paço do Lumiar, Maranhão-Brasil. 2024. Tese de Doutorado.
- FERREIRA, Aline Costa et al. Letramento de surdos: REFlexões acerca da importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para crianças surdas e ouvintes. 2022.
- GIL, Tatiane de Souza et al. A Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental em Rondonópolis – Mato Grosso. *Revista Sociedade Científica*, Volume 6, Número 1, Ano 2023
- KIKUICHI, Vivian Zerbinatti da Fonseca et al. Compondo sentidos sobre a inclusão do aluno surdo: as percepções dos sujeitos envolvidos no processo. 2018.
- KRAEMER, Graciele Marjana. Princípios legais da educação bilíngue de surdos no Brasil. *Desafios da educação contemporânea: racismo de estado e desigualdades múltiplas*. São Paulo: Pimenta Cultural: 2023. p. 201-209, 2023.
- PACHECO, Eliane Matildes et al. Inclusão escolar para surdos na perspectiva da educação bilíngue. 2024.
- PEREIRA, Cátia Silene da Silva Araújo; DA SILVA, Maria Leonilde. Inclusão escolar: Caminhos para uma educação de surdos com equidade. 2021.
- PINTO, Milena Maria; SANTOS, Lara Ferreira dos. Concepções de professores de alunos surdos sobre inclusão e educação bilíngue. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, 2022.
- RODRIGUES, Letícia Guimarães et al. Navegando nos mundos: desafios e transições da escola bilíngue de surdos à inclusão universitária. 2024.
- SANTI, Natália Rampelotto; QUILIÃO, Paula Lamb. Práticas inclusivas na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). 2021.
- SANTOS, Ragiele Camila Dantas. A educação bilíngue para surdos: uma análise das percepções docentes em uma escola pública de ensino fundamental no município de Caicó-RN. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- SILVA, Simone Aparecida dos Santos; ABREU, Fabrício Santos Dias de; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Educação de surdos e Teoria Histórico-Cultural: Os paradigmas presentes na obra de LS Vigotski. *Revista Psicopedagogia*, v. 41, n. 124, p. 142-150, 2024.
- VERAS, Daniele Siqueira; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. Um olhar sobre as contribuições de Lev Vigotski à educação de surdos. *Olhar de Professor*, v. 20, n. 2, 2017.
- VIAIRO, Mário Eduardo. Dez obras para conhecer etimologia. *In: GuiaLET - Guia de leituras do Instituto de Letras*. Danniell Carvalho, João Cyrino, Organizadores. - Salvador : EDUFBA, 2024.p. 15.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: POLÍTICAS, DESAFIOS E PRÁTICAS
SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL: POLICIES, CHALLENGES AND PRACTICES
LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN BRASIL: POLÍTICAS, DESAFÍOS Y PRÁCTICAS

Sirlene Terezinha Keps Gomes
keps_sirlene998@escola.pr.gov.br

GOMES, Sirlene Terezinha Keps. **A Educação Especial no Brasil: Políticas, desafios e práticas.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 57 – 65, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Militão de Lima - ricardomilitaodelima@gmail.com

RESUMO

A educação especial no Brasil consolidou-se como um direito fundamental a partir de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O presente trabalho busca responder à seguinte questão: como a educação especial pode ser fortalecida para atender às especificidades de seus alunos, garantindo acesso à escolarização e ao desenvolvimento integral? O objetivo geral deste estudo é descrever as condições para a efetivação de uma educação especial que atenda às demandas do público-alvo com qualidade e equidade. A metodologia utilizada foi qualitativa, com ênfase em pesquisa bibliográfica. Os estudos analisados destacam a educação especial no Brasil, considerando aspectos legislativos, pedagógicos e práticos. As referências indicam a relevância de políticas públicas eficazes e da qualificação profissional para assegurar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. Embora a educação especial no Brasil enfrente desafios, o estudo aponta caminhos promissores, evidenciando que a integração entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas é importante para promover a inclusão com qualidade. Conclui-se que o fortalecimento da formação docente, o uso de tecnologias assistivas e a colaboração entre profissionais são essenciais para um ambiente educacional mais inclusivo, embora a precariedade das infraestruturas e o suporte técnico ainda limitem o avanço dessas políticas.
Palavras-chave: Educação Especial. Políticas Públicas. Formação Docente. Atendimento Educacional Especializado.

SUMMARY

Special education in Brazil has been consolidated as a fundamental right through legislation such as the Law of Guidelines and Bases for National Education. This study seeks to answer the following question: how can special education be strengthened to meet the specific needs of its students, ensuring access to schooling and comprehensive development? The general objective of this study is to describe the conditions for implementing special education that meets the demands of the target audience with quality and equity. The methodology used was qualitative, with an emphasis on bibliographic research. The studies analyzed highlight special education in Brazil, considering legislative, pedagogical and practical aspects. The references indicate the relevance of effective public policies and professional training to ensure access and retention of students with disabilities. Although special education in Brazil faces challenges, the study points to promising paths, evidencing that the integration of public policies, teacher training and pedagogical practices is essential to promote quality inclusion. It is concluded that strengthening teacher training, the use of assistive technologies and collaboration between professionals are essential for a more inclusive educational environment, although the precariousness of infrastructure and technical support still limits the advancement of these policies.

Keywords: Special Education. Public Policies. Teacher Training. Specialized Educational Assistance.

RESUMEN

La educación especial en Brasil se ha consolidado como un derecho fundamental a través de leyes como la Ley de Directrices y Bases Nacionales de Educación. Este trabajo busca responder a la siguiente pregunta: ¿cómo se puede fortalecer la educación especial para atender las especificidades de sus estudiantes, garantizando el acceso a la escolarización y el desarrollo integral? El objetivo general de este estudio es describir las condiciones para implementar una educación especial que atienda las demandas del público objetivo con calidad y equidad. La metodología utilizada fue cualitativa, con énfasis en la investigación bibliográfica. Los estudios analizados destacan la educación especial en Brasil, considerando aspectos legislativos, pedagógicos y prácticos. Las referencias indican la relevancia de políticas públicas y calificaciones profesionales efectivas para garantizar el acceso y la retención de estudiantes con discapacidad. Si bien la educación especial en Brasil enfrenta desafíos, el estudio señala caminos prometedores, mostrando que la integración entre políticas públicas, formación docente y prácticas pedagógicas es importante para promover una inclusión de calidad. Se concluye que fortalecer la

formación docente, el uso de tecnologías asistivas y la colaboración entre profesionales son esenciales para un ambiente educativo más inclusivo, aunque la precariedad de la infraestructura y el apoyo técnico aún limitan el avance de estas políticas.

Palabras clave: Educación Especial. Políticas Públicas. Formación de Profesores. Servicio Educativo Especializado.

INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil consolidou-se como um direito fundamental a partir de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que assegura atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo dessa modalidade. Essa modalidade educacional, tem como objetivo atender diretamente as especificidades de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Contudo, sua implementação ainda enfrenta limitações, como a insuficiência de profissionais capacitados e a precariedade de recursos pedagógicos (ZERBATO et al., 2021).

A partir do Decreto nº 10.502/2020, o debate sobre a educação especial ganhou novos contornos, destacando a disputa entre visões que defendem modelos mais segregados e aquelas que buscam maior integração com a educação regular. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora obrigatório, nem sempre é ofertado com qualidade, prejudicando o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes. Esses desafios revelam a necessidade de práticas pedagógicas específicas, que considerem tanto os aspectos individuais dos alunos quanto o fortalecimento de políticas públicas adequadas (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

O presente trabalho busca responder à seguinte questão: como a educação especial pode ser fortalecida para atender às especificidades de seus alunos, garantindo acesso à escolarização e ao desenvolvimento integral? O problema de pesquisa reside na distância entre as diretrizes políticas e a prática pedagógica, marcada pela falta de formação docente e pela insuficiência de recursos e serviços especializados nas escolas brasileiras (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Entre as hipóteses levantadas, destaca-se que a formação continuada de professores, aliada à disponibilização de recursos tecnológicos e pedagógicos, pode ampliar significativamente a efetividade do AEE. Além disso, uma articulação mais consistente entre a educação especial e as escolas regulares, com equipes multiprofissionais, pode favorecer tanto o aprendizado quanto a inclusão social dos estudantes (BEZERRA, 2020).

A relevância deste trabalho reside em sua contribuição para a compreensão dos limites e possibilidades da educação especial no Brasil. Ao descrever estratégias para o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas públicas, o estudo busca colaborar para a consolidação de um sistema educacional mais equitativo, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral dos alunos (FRANCO; GOMES, 2020).

A metodologia utilizada foi qualitativa, com ênfase em pesquisa bibliográfica. O levantamento de dados foi realizado a partir de livros, artigos científicos e documentos oficiais sobre educação especial no Brasil, com foco nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas aplicadas ao AEE. A análise seguiu uma abordagem exploratória, permitindo a sistematização das informações disponíveis e a construção de diretrizes fundamentadas (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021). Assim, o objetivo geral deste estudo é descrever as condições para a

efetivação de uma educação especial que atenda às demandas do público-alvo com qualidade e equidade.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A legislação brasileira sobre educação especial tem se fortalecido desde a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação a todos os cidadãos, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) estabelece que o sistema educacional deve oferecer atendimento especializado de forma complementar ou suplementar à formação do aluno, consolidando a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva introduziu o conceito de transversalidade, propondo que a educação especial fosse articulada com todas as etapas e modalidades de ensino. Essa diretriz defende a inclusão de estudantes público-alvo em classes regulares, desde que acompanhados por suporte pedagógico especializado, garantindo acessibilidade e materiais adaptados (BEZERRA, 2020).

No entanto, o Decreto nº 10.502/2020 trouxe uma abordagem mais tradicional, enfatizando o atendimento em instituições especializadas, provocando intensos debates no campo acadêmico e político. Pesquisadores argumentam que esse decreto pode representar um retrocesso, ao limitar a integração dos estudantes em ambientes escolares regulares e dificultar a implementação de práticas inclusivas que respeitem a diversidade (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

Estudos como o de Zerbato et al. (2021) revelam que a implementação das políticas públicas enfrenta obstáculos significativos. Faltam profissionais capacitados para atuar no AEE, especialmente em áreas rurais e periféricas, e há uma carência de recursos pedagógicos e tecnológicos. Essas limitações afetam diretamente o desenvolvimento educacional dos estudantes e comprometem os objetivos previstos nas diretrizes nacionais.

A articulação entre as esferas federal, estadual e municipal também se apresenta como um desafio. Muitas escolas não recebem os investimentos necessários para adaptar suas infraestruturas, o que dificulta a acessibilidade e o pleno funcionamento dos serviços de AEE. Essa situação compromete o cumprimento do direito à educação especial como previsto na LDB (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Outro aspecto importante é a ausência de avaliações contínuas sobre a eficácia das políticas implementadas. Embora existam relatórios e pesquisas sobre o tema, há uma carência de indicadores que orientem as escolas e gestores na adoção de práticas que promovam melhores resultados para os alunos público-alvo da educação especial (CASAGRANDE; MAINARDES, 2021).

A falta de consenso entre as legislações vigentes também gera incertezas nas práticas escolares. Por um lado, o arcabouço jurídico promove a inclusão como princípio, mas, por outro, a possibilidade de atendimento em instituições especializadas acaba reforçando uma segregação que já deveria ter sido superada (FRANCO; GOMES, 2020).

Pesquisas destacam que o fortalecimento da educação especial no Brasil requer não apenas um compromisso com a implementação das leis, mas também o envolvimento de toda

a comunidade escolar. Isso inclui gestores, professores, famílias e especialistas que possam trabalhar de forma colaborativa para superar as barreiras existentes (BEZERRA, 2020).

A articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas deve levar em conta a diversidade das realidades educacionais no país. A implementação eficaz de políticas depende da flexibilização das diretrizes para atender contextos variados, especialmente em regiões mais vulneráveis, onde a educação especial enfrenta maiores limitações (PLETSCH, 2020).

Portanto, é imprescindível que as políticas públicas avancem para contemplar a inclusão sem negligenciar as especificidades da educação especial. Essa articulação entre inclusão e especialização é fundamental para garantir o acesso e a permanência dos estudantes em um sistema educacional mais equitativo e inclusivo (FRANCO; GOMES, 2020).

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação de professores para atuar na educação especial é reconhecida como um aspecto indispensável para a qualidade do ensino oferecido aos estudantes público-alvo dessa modalidade. De acordo com a LDB, os sistemas de ensino devem garantir formação específica para o trabalho com alunos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, o que inclui tanto a formação inicial quanto a continuada (ZERBATO et al., 2021).

No entanto, muitos professores relatam sentir-se despreparados para atender às demandas da educação especial. Isso ocorre porque a formação inicial frequentemente não aborda de maneira aprofundada os princípios da inclusão e os recursos pedagógicos necessários para o atendimento especializado. Essa lacuna na formação impacta diretamente a prática docente, resultando em desafios para a adaptação do currículo e a criação de estratégias pedagógicas eficazes (PLETSCH; SOUZA, 2021).

A formação continuada é muito importante para capacitar professores que já estão em exercício. Cursos de curta duração e programas de especialização têm se mostrado eficazes na introdução de práticas inclusivas e na utilização de recursos pedagógicos adaptados às necessidades dos estudantes (FRANCO; GOMES, 2020). A integração entre os professores de classes regulares e os especialistas do AEE é outra questão importante. Muitas vezes, há uma desconexão entre as práticas pedagógicas de ambos, dificultando a criação de um ambiente escolar que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes com necessidades especiais (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

Além disso, a formação docente deve contemplar aspectos relacionados à acessibilidade e à utilização de tecnologias assistivas. O uso de recursos tecnológicos pode facilitar a comunicação e a aprendizagem dos alunos, mas requer capacitação específica por parte dos professores para que seja integrado de maneira eficaz ao planejamento pedagógico (ZERBATO et al., 2021).

Outro ponto crucial é o apoio emocional oferecido aos professores. Muitos profissionais relatam sentir-se sobrecarregados ao lidar com as demandas da educação especial sem o suporte necessário. A formação continuada deve incluir aspectos relacionados ao bem-estar docente, promovendo uma prática pedagógica mais equilibrada e sustentável (BEZERRA, 2020).

Programas de formação devem também considerar a diversidade regional e cultural do Brasil. Em regiões com menor acesso a recursos, como áreas rurais e comunidades indígenas,

os cursos precisam ser adaptados às realidades locais, garantindo que os professores tenham as ferramentas necessárias para trabalhar com seus alunos (PLETSCH, 2020).

A colaboração entre universidades e redes de ensino é uma estratégia promissora para fortalecer a formação docente. Parcerias podem viabilizar a criação de programas mais alinhados às demandas do campo educacional e às especificidades da educação especial (FRANCO; GOMES, 2020). E embora o país tenha avançado na regulamentação de programas de formação, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que todos os professores tenham acesso a uma capacitação de qualidade. Investir na formação docente é investir na qualidade da educação especial como um todo (PLETSCH, 2020).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação inicial de professores frequentemente não aborda com a devida profundidade os princípios e práticas necessárias para atender ao público-alvo da educação especial. Em muitos cursos de licenciatura, a inclusão de disciplinas específicas sobre acessibilidade, tecnologias assistivas e adaptação curricular é limitada ou inexistente. Essa situação resulta em profissionais que ingressam no mercado sem a preparação adequada para lidar com a diversidade das salas de aula (ZERBATO et al., 2021).

Programas de formação continuada têm se mostrado uma alternativa para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial. Esses programas, ao promoverem o aprofundamento de conhecimentos sobre a educação especial, têm permitido que professores em exercício desenvolvam habilidades mais específicas para lidar com alunos com necessidades educacionais diferenciadas. Contudo, a adesão a essas iniciativas ainda é desigual entre as diferentes regiões do Brasil (FRANCO; GOMES, 2020).

Outro ponto identificado na formação docente é a escassez de profissionais capacitados em áreas específicas da educação especial, como a comunicação aumentativa e alternativa. Essa situação se agrava em regiões mais isoladas, onde a formação continuada nem sempre está disponível ou é adaptada às realidades locais. Para enfrentar esses desafios, é fundamental que políticas públicas invistam em estratégias de formação regionalizadas, alinhadas às demandas de cada contexto (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

A colaboração entre universidades, redes de ensino e instituições de pesquisa tem sido apontada como uma solução promissora para fortalecer a formação docente. Essas parcerias permitem o desenvolvimento de currículos mais contextualizados, alinhados às necessidades do sistema educacional brasileiro e às demandas da educação especial. Além disso, promovem a articulação entre teoria e prática, importante para o aprimoramento do ensino (PLETSCH; SOUZA, 2021).

A integração entre professores da sala regular e especialistas do Atendimento Educacional Especializado é outro aspecto fundamental da formação docente. Estudos mostram que, muitas vezes, há uma desconexão entre as práticas desenvolvidas por esses dois grupos, o que dificulta a criação de ambientes escolares mais inclusivos e adaptados às necessidades dos alunos com deficiência (ZERBATO et al., 2021).

Além da formação técnica, é necessário considerar o suporte emocional e psicológico oferecido aos professores. A atuação na educação especial pode ser desafiadora, exigindo estratégias para lidar com situações complexas e garantir o equilíbrio emocional dos

profissionais. Investir em programas que promovam o bem-estar dos educadores é importante para fortalecer a prática pedagógica (BEZERRA, 2020).

O uso de tecnologias assistivas também deve ser um ponto central na formação de professores. Ferramentas como *softwares* de leitura e dispositivos de comunicação aumentativa têm potencial para facilitar a aprendizagem e a interação dos alunos com deficiência. No entanto, seu uso efetivo requer treinamento específico, que deve ser incorporado tanto na formação inicial quanto na continuada (FRANCO; GOMES, 2020).

A formação continuada, quando planejada de forma eficiente, contribui não apenas para o desenvolvimento técnico dos professores, mas também para a criação de uma cultura escolar mais inclusiva. Programas que enfatizam a troca de experiências entre profissionais e o desenvolvimento de metodologias colaborativas têm se mostrado eficazes na promoção de práticas mais alinhadas às necessidades da educação especial (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

Apesar dos avanços, ainda há desafios na implementação de uma formação docente que atenda plenamente às demandas da educação especial. A fragmentação das políticas educacionais e a falta de continuidade em programas de capacitação são barreiras que comprometem a qualidade do ensino. É necessário um planejamento mais integrado, que envolva todos os níveis de gestão educacional (ZERBATO et al., 2021).

Além disso, a valorização do professor que atua na educação especial é importante. Reconhecer o trabalho desses profissionais por meio de incentivos financeiros e oportunidades de crescimento profissional pode aumentar o engajamento e a motivação, refletindo positivamente na qualidade do ensino (BEZERRA, 2020).

Dessa forma, a formação docente para a educação especial no Brasil demanda ações integradas que contemplem a formação inicial, continuada e o suporte emocional aos educadores. Somente por meio de políticas públicas bem estruturadas e de práticas pedagógicas inovadoras será possível garantir um atendimento educacional especializado de qualidade, que valorize a diversidade e promova a inclusão (FRANCO; GOMES, 2020).

CONDIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os estudos analisados permitem uma discussão sobre a educação especial no Brasil, considerando aspectos legislativos, pedagógicos e práticos. De forma geral, as referências convergem ao evidenciar a importância de políticas públicas estruturadas e da qualificação profissional para garantir o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial.

Moreira et al(2022) destacam que a educação especial no Brasil é atravessada por um constante embate entre políticas de inclusão e práticas segregadoras. O estudo ressalta que, embora o AEE tenha avançado em termos de normatização, sua efetividade depende da articulação entre as políticas públicas e as realidades escolares. Esse cenário é corroborado por Pletsch e Souza(2021), que identificaram problemas na implementação das diretrizes para a formação de professores, especialmente no que diz respeito à qualificação para atuar de forma inclusiva.

O trabalho de Franco e Gomes(2020) explora a relação entre educação inclusiva e especial, destacando que a democratização do acesso escolar enfrenta problemas no contexto brasileiro. O estudo reforça que, apesar dos avanços legislativos, como a LDB (1996), ainda há barreiras para consolidar práticas pedagógicas que garantam tanto a inclusão quanto a especificidade do atendimento. Essa análise é refletida em Dupin e Silva (2020), que argumentam que a legislação brasileira precisa ser revisada para fortalecer a integração entre o ensino comum e especial.

A análise crítica das políticas públicas é aprofundada por Rocha, Mendes e Lacerda(2021), que discutem o impacto do Decreto nº 10.502/2020. O estudo evidencia que, ao retomar a ideia de instituições especializadas, o decreto gera um retrocesso em relação à proposta inclusiva defendida pela Política Nacional de Educação Especial (2008). Bezerra(2020) complementa essa análise ao apontar que a inclusão escolar requer não apenas mudanças legislativas, mas também investimentos em formação docente e apoio técnico, questões ainda negligenciadas.

Durante a pandemia de COVID-19, novos desafios surgiram para a educação especial. Camizão et al.(2021) observaram que o ensino remoto acentuou as desigualdades educacionais, destacando a dificuldade de acesso às tecnologias por alunos com deficiência. Da Silva et al. (2020) corroboram esses achados, mostrando que o isolamento social impactou negativamente tanto os estudantes quanto os professores, que relataram falta de suporte para adaptar suas práticas pedagógicas ao ensino remoto.

O impacto da pandemia também foi analisado por Esper et al. (2022), que discutem a atuação dos professores de educação especial durante esse período. O estudo destaca que, embora os profissionais tenham demonstrado grande resiliência, a ausência de formação específica e o isolamento das equipes educacionais dificultaram o atendimento aos alunos com deficiência. Esses resultados reforçam a necessidade de investir na capacitação docente, como defendido por Zerbato et al. (2021).

Casagrande e Mainardes (2021) analisam o campo acadêmico da educação especial no Brasil, destacando a fragmentação das abordagens e a falta de continuidade nas pesquisas sobre o tema. Esse dado dialoga com Rosa e Lima (2022), que apontam que mudanças governamentais frequentes resultam em descontinuidade das políticas públicas, prejudicando a consolidação de práticas eficazes no âmbito da educação especial.

Por fim, os estudos analisados convergem ao indicar que a formação de professores é um elemento central para a efetividade da educação especial. Tanto Pletsch (2020) quanto Zerbato et al. (2021) enfatizam a necessidade de articular formação inicial e continuada, com foco em práticas pedagógicas adaptativas e no uso de tecnologias assistivas. Essa formação deve ser complementada por políticas públicas que garantam infraestrutura adequada e equipes multidisciplinares nas escolas.

Dessa forma, a análise das referências demonstra que a educação especial no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, mas também aponta caminhos promissores. A articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas é fundamental para consolidar um sistema educacional que valorize a diversidade e promova a inclusão com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as condições para a efetivação da educação especial no Brasil, considerando as políticas públicas, a formação docente e as práticas pedagógicas. A partir da pesquisa realizada, foi possível identificar que, embora existam avanços importantes, como a implementação do Atendimento Educacional Especializado, ainda há problemas a serem superados. A formação de professores, a articulação entre especialistas e professores de classes regulares e a adaptação das infraestruturas escolares continuam sendo pontos críticos que demandam atenção. A metodologia adotada, baseada em uma revisão bibliográfica, permitiu compreender o panorama atual da educação especial no país. Esse método possibilitou uma análise das políticas públicas e práticas educacionais, evidenciando como a fragmentação de ações, a descontinuidade legislativa e as desigualdades regionais impactam a implementação da educação especial. Embora a abordagem utilizada tenha sido adequada para alcançar os objetivos do estudo, uma limitação evidente foi a ausência de dados empíricos diretos, que poderiam complementar as análises teóricas com observações mais concretas da realidade escolar.

Os resultados demonstraram que o fortalecimento da formação docente, tanto inicial quanto continuada, é importante para a consolidação de práticas pedagógicas que atendam às demandas específicas da educação especial. Além disso, a utilização de tecnologias assistivas e a articulação entre profissionais de diferentes áreas se mostraram elementos centrais para promover um ambiente educacional mais acessível e inclusivo. Apesar disso, a precariedade das infraestruturas escolares e a falta de suporte técnico e pedagógico continuam a limitar o pleno desenvolvimento das políticas de educação especial.

A contribuição deste trabalho reside em oferecer uma análise da educação especial no Brasil, evidenciando tanto os avanços quanto as fragilidades existentes. Ao apontar os desafios dessa modalidade educacional, o estudo busca contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos estudantes. Além disso, destaca a importância de considerar as especificidades regionais e a inclusão de famílias e comunidades nesse processo, ampliando a responsabilidade coletiva sobre o tema.

Para estudos futuros, sugere-se a realização de pesquisas empíricas que analisem a implementação do AEE em diferentes contextos regionais, bem como investigações sobre o impacto do uso de tecnologias assistivas no aprendizado de estudantes com deficiência. Outra perspectiva importante seria explorar o papel das políticas de formação docente na redução das desigualdades regionais, considerando suas implicações práticas no cotidiano das escolas. Com isso, espera-se que novos estudos possam ampliar ainda mais a compreensão sobre a educação especial no Brasil e contribuir para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020.
- CAMIZÃO, Amanda Costa; CONDE, Patricia Santos; VICTOR, Sonia Lopes. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. e245165, 2021.
- CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. e0132, 2021.
- DA SILVA, Karla Wunder et al. A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020.
- DUPIN, A. A. S. Q.; SILVA, M. O. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. *ScientiaVitae*, v. 10, n. 29, p. 65-79, 2020.
- ESPER, Marcos Venicio et al. Atuação do professor de Educação Especial no cenário da pandemia de Covid-19. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, p. e0092, 2022.
- FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista Psicopedagogia*, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.
- MOREIRA, Andrea dos Santos Mangolin et al. Educação especial e inclusão. *Projetos Integrados (PI)*, 2022.
- PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira?. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.
- PLETSCH, Márcia Denise; DE SOUZA, Flávia Faissal. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021.
- ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. *Práxis educativa*, v. 16, 2021.
- ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. e270026, 2022.
- ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. e0196, 2021.

RELATIVISMO DOGMÁTICO E A NOÇÃO DE CONCEITO: UM COLETIVO DE PENSAMENTO

DOGMATIC RELATIVISM AND THE NOTION OF CONCEPT: A COLLECTIVE OF THOUGHT

EL RELATIVISMO DOGMÁTICO Y LA NOCIÓN DE CONCEPTO: UN COLECTIVO DE PENSAMIENTO

Antônio Santos Manuel Messias Santos Batista

BATISTA, Antônio Santos Manuel Messias Santos. **Relativismo dogmático e a noção de conceito: um coletivo de pensamento.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 66 – 74, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Guimarães Junior

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como se dar a formação de um conceito, para tanto foi utilizado como referência Lev Vygotsky e sua ideia de conceitos socialmente construídos, esse no presente texto é identificado como conhecimento dogmático, também tomando o empirismo como referência, procurou-se mostrar como este coloca em xeque todo o conhecimento científico construído pelo homem quando relacionado com as ideias de Immanuel Kant em sua crítica da razão pura. Também tentou-se mostrar que não significa necessariamente a evolução de uma verdade através de uma relação com a epistemologia anarquista de Paul Feyerabend.

Palavras-chave: Conhecimento Dogmático. Conceito. Empirismo.

SUMMARY

The present work aims to analyze how the formation of a concept takes place, for this purpose Lev Vygotsky and his idea of socially constructed concepts were used as a reference, this in this text is identified as dogmatic knowledge, also taking empiricism as a reference, it was sought to show how it puts in check all the scientific knowledge built by man when related to the ideas of Immanuel Kant in his critique of pure reason. It has also been attempted to show that it does not necessarily mean the evolution of a truth through a relation to the anarchist epistemology of Paul Feyerabend.

Keywords: Dogmatic Knowledge. Concept. Empiricism.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo se da la formación de un concepto, para ello se utilizó como referencia a Lev Vygotsky y su idea de conceptos socialmente construidos, esto en este texto se identifica como conocimiento dogmático, también tomando como referencia el empirismo, se buscó mostrar cómo pone en jaque todo el conocimiento científico construido por el hombre al relacionarse con las ideas de Immanuel Kant en su crítica a la razón pura. También se ha intentado mostrar que no significa necesariamente la evolución de una verdad a través de una relación con la epistemología anarquista de Paul Feyerabend.

Palabras clave: Conocimiento dogmático. Concepto. Empirismo.

INTRODUÇÃO

Todos nós vivemos em um mundo ilusório, um mundo dogmático dentro do mundo verdadeiro; e isso pode ser explicado pelo ceticismo de David Hume em duvidar das percepções mais vivas ou impressões: “(...) Todas as ideias simples, em sua primeira aparição, derivam de impressão simples, que lhes correspondem e que elas representam com exatidão”. (HUME, 2001, p. 28). Mas, em um primeiro momento, falarei dos nomes dados aos objetos que nos cercam, as coisas não são o que são, mas também não são o que não são (Drummond 1992). Dessa forma o conceito das coisas é relativizado, o que eu afirmo ser, não é, mas também não

pode ser o que outro vir a dizer que é. Uma cadeira, por exemplo, não é uma cadeira, e se alguém disser que o que conhecemos como cadeira não é o que parece, mas sim um quadro, a segunda afirmação estará tão errada quanto a primeira, não porque um quadro é o que penduramos na parede, mas sim porque a palavra quadro não consiste em uma verdade, ou seja, tanto a palavra cadeira, como a palavra quadro faz parte do mundo dogmático. Em outras palavras, o mundo dogmático é o mundo criado pelo homem, e essa é a causa de ser um mundo ilusório, não verdadeiro, tornando assim impossível falar sobre o dogma sem fazer uso do próprio.

O mundo que conhecemos é regido por um coletivo de pensamento, são conceitos construídos ao longo do tempo, e esses, segundo Vygotsky, são socialmente construídos: “Nossa investigação mostrou que um conceito não se forma pela interação de associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma conciliação específica. Essa operação é dirigida pelo uso de palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los por meio de um signo”(VYGOTSKY, 1989, p. 70).

O dicionário é um dogma, e o seu significado também, tanto quanto as definições nele contidas. Vivemos em um mundo em que o preto é preto e o branco é branco, mas porque não dizer que o preto é branco e o branco é preto? Se trata apenas de proposições feitas por homens? A criança nasce neste mundo dogmático em que já está tudo preparado para ela, um mundo em que o preto é preto e o branco é branco, um mundo em que tanto o signo, como o significante, como o significado, já estão prontos para serem aprendidos por ela. Em outras palavras o mundo dogmático é inevitável, pois em parte somos dogmáticos, de maneira que não nos comunicamos sem fazer uso do dogma; talvez a frase de Shakespeare em Hamlet cena 2, ato 2, “poderia viver recluso numa casca de noz e me considerar rei do espaço infinito” tenha se aplicado até hoje a nós, pois somos “felizes” com o conhecimento adquirido, somos felizes crendo no mundo dogmático, mas na realidade é tudo ilusão, o mundo em que vivemos achando que é verdadeiro na realidade não é, apenas ele está contido no mundo verdadeiro; analisando de uma outra forma a frase de Shakespeare, se eu penso viver recluso numa casca de noz e ao mesmo tempo me considerar rei do espaço infinito, eu posso ser parcialmente feliz na minha ignorância, isso é exatamente o que acontece com a humanidade, pois muitas vezes ao aprender determinado assunto nos esquecemos de nos perguntar se aquilo que estamos aprendendo é realmente o que dizem que é. E é aí que entra a epistemologia anarquista de Paul Feyerabend, pois ao afirmar que não existe um único método para se chegar a verdade, faz com que entendamos que esta, pode ser relativa: “Alguém pode ter a impressão de que eu estou recomendando uma nova metodologia que substitui a indução pela contra indução e que utiliza uma multiplicidade de teorias, pontos de vista metafísicos, contos de fada ao invés de o costumeiro par teoria/observação. Essa impressão seria equivocada, com certeza. Minha intenção não é substituir um conjunto de regras gerais por outro; minha intenção é, ao invés disso, convencer o leitor que todas as metodologias, até mesmo as mais óbvias, têm seus limites. A melhor maneira de mostrar isto é demonstrar os limites e até a irracionalidade de algumas regras que todos consideram básicas. No caso da indução (incluindo a indução por falsificação) isso significa demonstrar quanto suporte argumental pode ser dado a um procedimento contra indutivo. (Feyerabend, 1975: p. 32)

Nessa linha de pensamento está o consolo de não aprendermos todo o conhecimento que há no mundo, pois se não somos capazes de o aprender vale a pena saber que se isso fosse possível o homem que assim conseguisse seria o homem mais dogmatizado do mundo, ou seja, esse seria o homem mais iludido na fase da terra. Chegamos à conclusão de que enquanto mais se sabe, mas não sabe, porque o conhecimento dogmático não é o que é, por isso é denominado dogma, o que já é um dogma, e o consolo para este problema que também equivale a uma resposta está no próprio problema, ou seja, as coisas também não são o que não são, o que quer dizer que o que alguém vir dizer que é também não é, sendo assim é inútil mudar os nomes das coisas já estabelecidos. O indivíduo que tem um maior acúmulo de conhecimento dogmático e se acha superior por ter um acúmulo maior de conhecimento é um indivíduo iludido, seguindo esse pensamento chegamos à conclusão de que enquanto mais se sabe, mais iludido é, e o se achar superior é ilusão sobre ilusão, e o que menos sabe menos iludido é, e o se achar inferior por não saber também é ilusão sobre ilusão, mas essa segunda ilusão não é igual à primeira, no primeiro caso houve uma soma de ilusões, já no segundo houve um choque entre as duas ilusões, e a resultante foi um complexo de inferioridade. É claro que ninguém no mundo dogmático têm culpa de ser iludido, mas se vivemos em um mundo onde as pessoas são julgadas pelo que são, então aquele que se acha superior por ter um acúmulo maior de dogma é culpado por achar-se superior, pois o acúmulo de conhecimento não o fez biologicamente diferente de nenhum outro homem, sendo assim ele é culpado por estar iludido.

A VERDADE E O DÓGMA

Há o mundo verdadeiro e o mundo dogmático, sendo que o mundo dogmático está dentro do mundo verdadeiro e a resposta para esta questão está no fato de vivermos no mundo verdadeiro, pois a “organização” é impossível sem o uso do dogma. É uma organização ilusória, mas não deixa de ser uma organização, sendo assim a criança que nasce hoje, já nasce em um mundo onde tudo já está pronto para ele, com uma trajetória que definiram por ele, para ele poder ser “alguém” na vida, o que é uma tremenda injustiça, mas o consolo está no fato de não poder ser de outra maneira, pois mudaria apenas de um mundo dogmático para outro mundo dogmático, o que seria injustiça da mesma forma.

Seguindo essa linha de pensamento, chegamos à conclusão de que a criança que nascer a cem anos enfrentará um mundo dogmático muito maior que o de hoje. A tendência do mundo dogmático é crescer, e não poderia ser de outra maneira, pois uma das necessidades do ser humano é produzir, contudo muitas vezes não nos damos conta de que estamos contribuindo para o mundo ilusório.

A importância do mundo dogmático está na organização que ele nos traz, mas nem por isso pode deixar de ser encarado como realmente é, pois olhar o conhecimento dogmático como dogma é estar iludido em parte, pois embora tenha um acúmulo de dogma, compreender que a própria palavra dogma já é um dogma e que a sua definição também o é, isso sim é poder olhar o dogma sem estar envolvido, ou seja, totalmente iludido. É impossível falar do conhecimento empírico sem fazer uso do dogma, sendo assim o conhecimento a priori é indispensável para expressar o conhecimento empírico. Um analfabeto tem apenas o conhecimento empírico? Se analisarmos nesses termos veremos que não, veremos que qualquer homem tanto tem o conhecimento empírico, como o conhecimento a priori, fazer uso do conhecimento a priori para

descrever o conhecimento empírico é fazer uso de uma ilusão para descrever um fato “verídico”. Tanto o analfabeto como o acadêmico estão iludidos, pois estão constantemente, a priori, descrevendo coisas e convicções, contribuindo assim para o crescimento do mundo dogmático; só que o analfabeto tem menos dogma, o que o faz menos iludido, e injustiçado, o homem ignorante não produz dogmas da mesma forma que o cientista, mas quanto a fé no que acreditam ser verdade, são iguais, essa tem a mesma intensidade. Sem dúvida nenhuma há o homem dogmático, e sua principal característica é supervalorizar o conhecimento que têm, o que o leva a menosprezar todos aqueles que não têm o conhecimento que ele tem, esse tipo de indivíduo, julga aqueles que erram com uma rapidez muito grande, eu os denomino de iludidos julgadores. Mas esse tipo de julgamento é perdoável, pois o julgador é verdadeiro no seu julgamento, ou seja, acredita está fazendo o que é certo, em outras palavras, ele é o que foi construído pelo mundo dogmático, recebendo todo o dogma passado para ele da sua maneira singular.

Ser dogmático também pode ser entendido como tomar partido, ou seja, entre o mundo verdadeiro e o mundo dogmático preferir o dogmático; o mundo verdadeiro existe independente do mundo dogmático, já o mundo dogmático só existe porque existe o mundo verdadeiro, e o mundo verdadeiro é a natureza, o que vemos o que tocamos, o que sentimos, ou seja, o que percebemos pelas impressões, esse mundo é o que mais se aproxima do ceticismo, pois há a dúvida, a impressão e a ideia, o que nos leva crer que tanto a dúvida como as impressões são componentes fundamentais para entender o mundo verdadeiro, pois uma vez familiarizado com esses dois itens passamos a perceber a distinção entre o verdadeiro e o dogmático, passando assim a olhar o mundo dogmático sem está nele envolvido completamente. Somente dessa maneira seremos mais tolerantes com o “erro”, pois teremos a consciência de que certo e errado, no mundo dogmático, são conceitos relativos, são reflexos de uma verdade inatingível, e isso resulta em um consolo para nós, incapazes de obter todos o conhecimento dogmático.

O que desanima e entristece o homem apaixonado pelo o conhecimento é o fato de não ser capazes de obter todo o conhecimento, e nessa incapacidade, conclui que sua finitude é marcada por esse fato, de acabar com uma pequena quantidade de conhecimento, uma gota no oceano quando comparado com todo o mundo dogmático; contudo esse problema desaparece quando pensamos no mundo inteligível de Platão, quando acreditamos que vivemos em um mundo de cópias, chegamos à conclusão de que, enquanto menos conhecimento se tem, menos iludido esta, é lógico que esse modo de ver o conhecimento pode ser considerado por alguém como um dogma, mas essa afirmação perde sua veracidade uma vez que estamos falando do mundo dogmático como um todo; é justamente essa superioridade que o faz diferente de todo o dogma anterior, e como não há dogmas diferentes quanto a superioridade ou inferioridade, chegamos à conclusão que esse modo de ver o conhecimento é o que mais se aproxima da verdade.

É relativa à proposição de que a verdade sempre traz felicidade, pois enquanto por um lado os olhos do indivíduo são abertos, com a visão vem uma indignação, saber que a verdade não altera em nada o que já foi estabelecido gera uma indignação que contrabalança o prazer da descoberta. Sem dúvida essa ideia é um dogma, mas um dogma que nos leva a vê-lo como realmente o é, e partindo desse despertar podemos encarar a realidade consciente da verdade;Essa é também uma ideia metafísica, um conhecimento a priori, pois não está condicionado a um conhecimento anterior, ou seja, ao conhecimento de natureza; é lógico que

o metafísico pode ser tido por alguns como um inimigo da ciência, mas é uma grande ilusão pensar que assim o é, pois se vivemos em um mundo dogmático onde há várias disciplinas dogmáticas, e, a psicologia a cosmologia racional e a teologia assumem uma posição dogmática; porque não dizer que elas são ciência como outra disciplina qualquer? A própria crítica da razão pura assume uma posição dogmática julgando assim todo o conhecimento a priori, afirmando que o conhecimento a priori é tão a priori como aparece, pois, têm como princípio juízos sintéticos a priori, acontece que esse termo corresponde a um significado desejado pelo o autor, podendo assim muito bem ser usado para os fins desejados ou de antemão ter sido criado para este fim.

Assim como eu posso dizer que a crítica da razão pura ou filosofia transcendental é tão a priori quanto o próprio conhecimento puro, pode vir outro depois de mim e dizer que eu estive errado e o que registrei foram ideias erradas, no entanto é lógico que fará isso por um esquema dogmático, ou seja, um dogma julgando outro.

O que estou defendendo nada mais é do que, uma sucessão infinita entre tese e antítese é originada por um olhar singular; por exemplo, se o indivíduo x ler o autor y e conseguir abstrair uma interpretação coesiva àquela do olhar, o eu lírico irá ter tudo a ver com o autor, nesse caso basta-o acrescentar uma opinião pessoal positiva ou negativa e mudara toda aquele conhecimento, a única condição para que isso seja uma realidade é a de que essa opinião pessoal contenha algo essencialmente singular, tornando assim a tese em uma antítese, o que estar em perfeita harmonia com a realidade da humanidade, pois os homens são essencialmente diferentes uns dos outros. Caso contrário se a minha interpretação não tem nada a ver com o que o outro quis passar, más, no entanto é uma interpretação que implica em uma opinião pessoal essencialmente coerente, então nesse caso inconscientemente já houve acréscimo da opinião pessoal, tornando-se mais prático, chegar à antítese, o que não implica em dizer que o eu lírico não tem nada a ver com o autor, pois se o indivíduo é capaz de captar o eu lírico criado pelo o autor a interpretação do indivíduo está intrinsecamente ligada aos mais íntimos pensamentos do autor, de outra forma a interpretação não passará de uma verdade aproximada, ou seja, de uma meia verdade.

O fato de o mundo verdadeiro está dentro do mundo dogmático nos dar uma ideia de que o dogma é dominante em relação à verdade, essa ideia é comprovada pelo fato de estarmos mergulhados em crenças e convicções que nos fazem matar, viver, morrer; essas convicções caracterizam a vida, viver é crer, mas há um preço muito alto a pagar por essa vida, este preço implica no que a crença nos proporciona, pois o ato de crer nos faz ignorar uma série de verdades que estarão sempre no mesmo lugar obrigando-nos a não desviarmos os olhos do objeto da nossa felicidade que é a nossa crença.

Há aqueles que conseguem viver desta maneira ignorando totalmente as verdades ao seu redor, são estes os fanáticos, pessoas que não olham para os lados em sua volta, mas somente para frente; por outro lado há aqueles que não agem desta forma, ou seja, pessoas que sentem o mundo que os cercam, as verdades em volta deste indivíduo o fazem refletir, sendo essa reflexão inconsciente, esse indivíduo não é fanático, pois essas verdades equilibram o seu intelecto, pessoas como essas não vêem a vida em preto e branco, para essas pessoas a vida é colorida, mais complexa, e é assim que deve ser.

Quando construímos uma redoma em nossa volta corremos o risco da insensibilidade, causada pela própria redoma, em outras palavras se é uma decisão nossa construir a redoma

podemos concluir que também é nossa a decisão de sermos insensíveis, nesse isolamento caracterizado por crenças e convicções podemos notar dois fatores, um positivo e um negativo, o fator “positivo” é que estando isolado em sua redoma o indivíduo interage com sigo mesmo e nunca com o interlocutor, isso se deve ao fato dessa redoma ter sido construída por ele para essa finalidade, sendo assim o criador de sua redoma é o rei de sua redoma, portanto tudo que vier acontecer dentro dessa redoma é vontade do seu rei. O fator negativo em se criar uma redoma é que sendo rei, ou seja, o ditador de uma redoma, o indivíduo fica tão acomodado, que se sentindo dono da verdade nunca a encontrará enquanto estiver dentro a redoma, pois essa verdade estará fora dessa redoma.

O primeiro passo para encontrar a verdade é não construir uma redoma, ou se essa redoma já estiver construída, encontrar uma maneira de destruí-la, dessa forma este indivíduo estará o mais próximo possível da verdade, pois essa atitude de não ter redoma é uma atitude heroica, quem assim age não têm medo do que poderá encontrar nessa jornada em busca da verdade, e embora se depare com circunstâncias que o fará triste com certeza também se deparará com situações que o fará feliz, mas uma coisa é certa, esse determinado indivíduo nunca desistira da verdade, ele nunca desistirá do seu objetivo, e isso se deve unicamente ao fato de ter sido ele predestinado para esse fim.

Embora o fim já esteja determinado em nossa essência, nós não sabemos quem é predestinado para caminhar em busca da verdade e quem simplesmente construirá uma redoma em sua volta, pois ao conversarmos com alguém poderemos ter a impressão de que esse alguém tem uma redoma construída em sua volta, porém, há uma possibilidade de estarmos enganados, talvez esse indivíduo esteja apenas expressando suas convicções, a redoma é o único empecilho encontrado pelo indivíduo para não encontrar a verdade. Há uma distinção muito grande entre quem busca a verdade e quem se priva dela, essa é explicada pelo seguinte fato: Quem à busca nunca estar sozinho, sempre será bombardeado de informações por todos os lados e são essas informações que poderão partir de outras redomas ou de outros procuradores da verdade que sempre o alimentarão, e esse alimento é certo, ele nunca faltará.

Essa verdade é metafísica, isso significa que nunca conseguiremos alcançá-la em um plano material, o que não nos impede de tentar e esse é o maior empecilho que encontramos para atingirmos a verdade. O fato de não conseguirmos atingir a verdade está intrinsecamente ligado ao fato de sermos materiais e se assim o somos é porque fomos construídos, assim chegamos à conclusão de que “o mundo sensível” nos impede de ver a verdade, ou seja, atua como um véu que impede a visão em relação a verdade, esse véu poderá crescer ou diminuir conforme a disponibilidade do receptor.

PADRONIZAÇÃO

Por termos interesses em comum vivemos em comunidade, o que é a maior prova de que além de interesses temos também em comum uma padronização. Todos nós temos um padrão de beleza, filho, pais, amigos, irmãos, enfim é inegável o fato de que estamos todos no mesmo barco ideológico, que em um mar em fúria nos deixa perplexos com a grande contradição que caracteriza esse quadro, pois ao mesmo tempo em que o mar está revoltado os tripulantes do frágil barco estão todos dormindo.

A grande charada dessa situação é que não adianta abrir os olhos, pois mesmo com os olhos abertos os tripulantes desse barco continuarão dormindo, isso se deve ao fato de que o que já foi construído não pode ser destruído, mas sim reformado, sendo assim para surgir um novo conceito não é necessário que o anterior seja anulado.

Vivendo ou não no mundo dogmático estamos todos dormindo dentro do barco no mar revolto, estando assim o mais longe possível da verdade, pois aquele que estar dormindo dentro do barco está privado não somente da verdade, mas também do privilégio de lutar, reagir, gritar, está inerte, o que me faz lembrar Will Chutis ‘todos somos responsáveis ninguém é culpado’. Pois se o indivíduo está dormindo dentro do barco ele não é culpado, nasceu dentro do barco e ao primeiro grito foi ninado pelo mar ondulante. No entanto, se não vivemos o mundo dogmático, estamos acordados embora continuemos no barco em mar revolto, esse acordar nem sempre poderá ser encarado como uma benção, pois agora acordado e sozinho dentro do barco e ciente de que tudo que viveu na verdade não passou de um sonho, de uma ilusão, este indivíduo só terá duas alternativas, uma delas é gritar em uma tentativa inútil de acordar seus companheiros, e a outra é ficar quieto sem incomodar ninguém, o que não acontecerá nunca, pois motivado por um grande egoísmo ele irá gritar na tentativa de acordar seus companheiros, pois necessita de alguém com quem conversar, partindo desse ponto de vista, a transmissão de uma verdade não poderá ser encarada como uma atitude louvável, se bem que nesse caso essa tentativa nem sempre será bem sucedida, porque na maioria das vezes o grito encontrará um obstáculo que pode ser encarado como a falta de receptividade, essa falta é decorrente de uma hierarquia de situações e circunstâncias vivida, a presença da receptividade também está ligada à essa hierarquia.

A grande verdade é que não podemos saber quem está receptível ou não, o que torna tudo mais interessante, pois dentro do barco talvez ninguém esteja receptível, ou pelo outro lado todos estejam receptíveis. Se ninguém está propício para receber a ‘verdade’ quem a transmitiu será lançado no mar revolto, isso sem dúvida diante das circunstâncias será o melhor que lhe poderá acontecer, pois agora fora do barco e em mar agitado terá a possibilidade de encontrar um outro barco e assim transmitir a sua verdade.

No meio tempo em que o indivíduo é jogado na água até encontrar outro barco há uma prova, essa prova consiste no fato de que ele pode desistir da sua verdade diante do que lhe acontece, mas, no entanto, a primeira coisa que ele faz ao encontrar outra oportunidade é transmitir a sua verdade. Algo muito importante é que ele não sabe se nesse novo barco há alguém receptível à sua verdade ou não, mas, no entanto, transmite a sua verdade com ousadia.

A verdade nunca volta para o transmissor, pois de certa forma todos somos receptores sendo que um efeito positivo ou negativo essa verdade irá provocar, o que é indeterminado, pois não sabemos quem está propício e qual o efeito de tal interação, assim sendo ele poderá ser jogado ao mar mais uma vez pelos tripulantes desse barco, como poderá ser bem recebido em sua nova pregação. É interessante notar que o mar está sempre em constante ondulação, tal logo uma verdade é transmitida ela poderá ser aniquilada pela ondulação, ou seja com o movimento ondulante o indivíduo que recebeu a verdade poderá dormir novamente, como poderá acontecer o contrário, ou seja o indivíduo resistir à ondulação e não dormir, nesse caso a única certeza que temos é que ele estava realmente propício para receber a ‘verdade’, em outras palavras, a única prova que um indivíduo pode dar de que é um verdadeiro receptor é a de resistir à essa ondulação; prosseguindo com esse raciocínio chegamos à uma feliz

contradição, pois se por um lado para dar prova de que é um predestinado é necessário resistir à ondulação, pelo o outro foi essa ondulação que acordou o primeiro pregador, que por sua vez transmitiu a sua verdade encontrando o segundo receptor e assim formando uma interminável cadeia de receptores predestinados.

Não há vantagem em ser um receptor, muito pelo contrário, ser um receptor é como nascer com uma doença que poderá ou não se manifestar durante a sua vida, ou seja, poderá ter a infelicidade de um pregador da verdade cruzar o seu caminho infectando-o com uma verdade de que poderá o atribular pelo resto de sua vida; partindo desse ponto de vista podemos entender que a verdade já não é uma benção e sim uma maldição que não pode ser evitada, ou seja ela existe por se só. Uma vez infectado com o veneno da verdade e tendo resistido à ondulação do mar, o indivíduo deve enfrentar o seu destino com dignidade o que implica em não fugir, e só existe uma maneira de fugir a essa responsabilidade que é retornar ao estado de não existência, na prática esse retorno é possível, mas se partimos para o transcendental veremos que esse retorno não é possível, uma vez escolhido sempre escolhido não há como apagar essa realidade. Se o retorno ao estado de não existência não for conseguido o fim ‘poderá’ ser inevitável, é necessário que o mensageiro da verdade se adéque à realidade, caso isso não aconteça a realidade será insuportável e isso está mais propício a acontecer com aquele indivíduo que é o único acordado dentro do barco, ele não terá com quem conversar, consequentemente sua verdade não será transmitida pois todos estão dormindo só ele está acordado, sem transmitir a verdade o indivíduo se sentirá só, no entanto pleno da verdade, com tantas coisas para dizer e sem nenhuma pessoa para ouvir o indivíduo acabará desistindo da “vida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida é esperança, pois há uma possibilidade de existir mais alguém dentro do barco que possa se acordar; sendo assim para que venha a desistir da “vida” é necessário que o indivíduo não tenha esperança nenhuma. Será que desistir seria a decisão ideal? Com certeza que não, a espera por dias melhores, dias em que a verdade possa ser compartilhada com outros poderá ser em vão, mas mesmo essa espera sendo em vão ainda é a opção mais louvável, ou seja, a opção louvável é aquela que não traz satisfação nenhuma em curto prazo, pois consiste em suportar uma realidade que o maltrata, por outro lado a opção menos louvável consiste em um egoísmo, em que não suportando mais a realidade, o indivíduo desiste da esperança de dias melhores.

Se estendermos a experiência vivida pelo nosso pregador para as outras pessoas dentro do barco concluiremos que todos aqueles que estão dormindo na realidade também são pregadores da verdade, e o nosso pregador é simplesmente mais um dentre tantos outros. Isso seria descartar a possibilidade de uma verdade absoluta, dessa forma chegamos a um impasse, há uma verdade absoluta ou não? Se houver uma verdade absoluta então há alguns predestinados para ela, e se não houver uma verdade absoluta então todos estão dormindo dentro do barco e o nosso pregador é apenas mais um, dentre todos aqueles que estão na mesma situação.

O conceito de verdade está intrinsecamente ligado aos nossos sentidos, e não apenas quando tratamos esse assunto com relação ao nome dado as coisas, mas principalmente com relação às nossas crenças sobre o que admitimos como verdade. Os mundos sensíveis e

inteligíveis de Platão presentes na teoria das ideias (428-347a.C), reforçam a afirmação dita anteriormente de que vivemos em um ilusório dentro de um mundo verdadeiro. Nesse caso, estamos falando do mundo inteligível de Platão como personificação do mundo verdadeiro e da impossibilidade que temos de atingi-lo. Do outro lado defendemos o mundo dogmático como personificação do mundo sensível, que tendo como integrante o conceito socialmente construído de Vygotsky, e como o principal crítico, Paul Feyerabend em sua epistemologia anarquista.

Platão considerava o mundo inteligível como eterno e o mundo sensível como um mundo criado a partir da necessidade humana (Mercês,2003), para ele, este seria um mundo de cópias com correlações no mundo inteligível. Podemos concluir que o mundo que conhecemos é uma representação imperfeita do mundo verdadeiro, cópias imperfeitas de verdades inatingíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, C. D. Contos plausíveis: poesia e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1992, p. 1.261
- Crítica da razão prática. Tradução Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Ed. Bilingue.
- Crítica da razão pura. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os pensadores).
- HUME, David. Tratado da natureza humana. (Tradução de Deborah Danowski) São Paulo: Editora UNESP e Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- Investigação sobre o entendimento humano. (tradução: Artur Morão) Lisboa: Edições 70, 1998. Resumo de um Tratado da natureza humana. Porto Alegre: Edições: Paraula, ed. Bilíngüe, 1995.
- FEYERABEND, P. Contra o método. Tradução: Octanny da Mota e Leônidas Hegenberg. 3ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- MERCÊS, I.M.M. Karl Popper e a teoria dos mundos de Platão. Revista Eletrônica
- PLATÃO. Fédon. São Paulo: Nova Cultural. 1999 (Os Pensadores)
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA
PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS MATEMÁTICAS
PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS MATEMÁTICAS

Tardelle Samuel Leite
tardellesamuel@gmail.com

LEITE, Tardelle Samuel. **Processo de avaliação em matemática.**

Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 75 – 84, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

O presente trabalho vai apresentar uma análise qualitativa de diferentes autores sobre o processo de avaliação, tendo como referência a disciplina de matemática ao longo da educação básica, partindo do pressuposto, do conceito e fundamentos de vários teóricos, com uma vasta experiência e dedicação sobre o estudo de avaliação da matemática no processo de ensino aprendizagem, apresentaremos dados e citações que vão assegurar uma pesquisa confiável e segura sobre este conteúdo. Para ratificar cada teoria apresentada, vamos expor pontos de vista, fazer referências e atribuir comparações entre cada metodologia citada neste artigo, sempre buscando angariar e facilitar o melhor entendimento entre os leitores que farão uso deste conteúdo para suas práticas educativas, facilitando assim uma leitura de grande relevância para a área acadêmica, sendo fonte de estudo e pesquisa e inspiração para outros trabalhos.

Palavras-chave: Metodologia. Educação matemática. Avaliação em matemática. Ensino aprendizagem.

SUMMARY

The present work will present a qualitative analysis by different authors on the evaluation process, having as reference the subject of mathematics throughout basic education, based on the assumption, concept and foundations of several theorists, with vast experience and dedication to the study of mathematics assessment in the teaching-learning process, we will present data and citations that will ensure reliable and safe research on this content. To ratify each theory presented, we will expose points of view and make references and attribute comparisons between each methodology cited in this article, always seeking to gain and facilitate better understanding among readers who make use of this content for their educational practices, thus facilitating a great reading, relevance to the academic area, being a source of study and research and inspiration for other works.

Keywords: Methodology. Mathematics education. Assessment in mathematics. Teaching learning.

RESUMEN

El presente trabajo presentará un análisis cualitativo de diferentes autores sobre el proceso de evaluación, teniendo como referencia la asignatura de matemáticas a lo largo de la educación básica, basándonos en el supuesto, concepto y fundamentos de varios teóricos, con vasta experiencia y dedicación al estudio de la evaluación matemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentaremos datos y citas que garanticen una investigación confiable y segura sobre este contenido. Para ratificar cada teoría presentada, expondremos puntos de vista y haremos referencias y atribuiremos comparaciones entre cada metodología citada en este artículo, buscando siempre ganar y facilitar una mejor comprensión entre los lectores que hacen uso de este contenido para sus prácticas educativas, facilitando así una gran lectura, relevancia para el área académica, siendo fuente de estudio e investigación e inspiración para otros trabajos.

Palabras clave: Metodología. Educación matemática. Evaluación en matemática. Enseñanza aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos este artigo, vamos apresentar de maneira geral o que é a avaliação no nosso dia-a-dia e como as pessoas estão sempre se avaliando de formas diferentes. A avaliação é uma busca de conceito e de juízo de valor, que a sociedade faz das experiências observadas por outros membros desta comunidade. Constantemente percebemos julgamentos de diversos tipos à nossa volta, seja no trabalho, na rua, em ponto de ônibus, nas conversas entre amigos,

em todos os locais sociáveis de que participamos. Como este é um ponto recorrente na comunidade social, vivemos sempre buscando a melhor maneira de fazê-lo de forma coerente, sem provocar equívocos e erros sobre determinados comportamentos.

As práticas apresentadas serão de caráter teórico e já praticadas por diversos professores ao longo de sua carreira profissional. Vamos, Alencar, vários estudos com citações e metodologias apresentadas sobre o porquê avaliar? Como avaliar? E quando avaliar? Estas indagações vão ser relevantes para este conteúdo, que nos levará a uma reflexão integral sobre a temática aplicada neste estudo. Procuraremos levar em consideração vários fatores que irão influenciar grande parte das questões levantadas aqui, complementando sempre com teorias relevantes que auxiliaram e ratificaram os alicerces da fundamentação teórica exposta.

A partir de todas as informações mencionadas até o presente momento, compartilhamos como objetivo geral: garantir uma avaliação qualitativa no ensino da matemática para que os educandos possam ter seus rendimentos e conhecimentos reconhecidos por cada docente. Sempre buscando um modelo de avaliação que possa mesclar e fortalecer o conhecimento adquirido nas diversas aulas ministradas, expressando sempre um sentimento de positividade para que não se torne uma frustração ou uma forma punitiva para o educando, relacionando o conteúdo e a avaliação aplicada com as vivências dos alunos em sua comunidade, observando seu desempenho de maneira integral.

Garantindo que a avaliação seja elevada a um patamar de igualdade entre professor e aluno, tendo este como centro do processo educativo, esperamos, com o estudo sobre avaliação matemática, melhorar de forma significativa não só a forma de avaliar nesta disciplina, mas também aproximar cada vez mais o discente da área, para que o mesmo possa se tornar um estudante de matemática com significação para sua vida ao longo de sua existência.

A pesquisa a ser detalhada neste contexto e de cunho qualitativo, onde vamos mostrar diferentes formas de ver o processo avaliativo dentro da educação formal, ou seja, avaliação no processo escolar, iremos vivenciar cada teoria e cada prática, sugerindo comparações e diálogos entre diferentes autores que se destacam de forma significativa neste contexto, desejamos que cada indivíduo que leia este trabalho encontre formas de pensar, que auxilie seus estudos e contribua de forma significativa na sua trajetória como docente, como pesquisador e como aluno, e que possa despertar nos mesmos a intenção de melhorar o ensino aprendizagem e a nossa educação por inteiro, formando o aluno de maneira integral, para que o mesmo se torne um ser crítico e construtivista.

CONHECIMENTO MATEMÁTICO

A matemática é uma construção humana? Esta é uma das grandes perguntas feitas por vários pesquisadores. Partindo desta indagação, podemos dizer que com certeza a matemática é uma construção da humanidade ao longo dos tempos. Podemos observar isto da maneira como ela vem sendo desenvolvida e aprimorada por matemáticos que deram contribuições altamente relevantes para a sociedade moderna.

Analisando o contexto em que a humanidade vive, podemos inferir que avaliar é o que todos fazem a partir do momento em que se observa a atitude de alguém em meio a escolhas, sejam positivas ou negativas, sempre os seres estão diuturnamente se avaliando.

Para exemplificar, vamos citar:

Quando a gente desperta, já caminhando para o banheiro, a gente já começa a fazer cálculos matemáticos. Quando a gente olha o relógio, por exemplo, a gente já estabelece a quantidade de minutos que a gente tem para, se acordou mais cedo, se acordou mais tarde, para saber exatamente a hora em que vai chegar à cozinha, que vai tomar o café da manhã, a hora que vai chegar o carro que vai nos levar ao seminário, para chegar às oito. Quer dizer, ao despertar os primeiros movimentos, lá dentro do quarto, são movimentos matematizados. (Apud D'Ambrósio, 2004, p.34)

Como o autor relata, a matemática está presente em todo o nosso cotidiano, desde o acordar e perpassa o nosso dia. Levando em consideração a importância desta disciplina para a sobrevivência humana neste planeta, e a sua grande contemplação em outras áreas do conhecimento, gostaríamos de engrandecer este estudo com fontes de conhecimento enriquecedoras para confirmar um elevado salto de competências em nossas aulas, mostrando ao aluno a importância e a necessidade de conhecer a matemática, perpetuando-a como referência e como estrutura e pilar central das ciências exatas.

Além de todas estas contribuições mencionadas, uma das partes da matemática, e de muitas disciplinas que sempre foram questionadas e levadas a discussões, até hoje é motivo de estudos grandiosos sobre o tema, é a questão da avaliação, ou seja, como encontrar a melhor forma de avaliar, considerando pontos relevantes que vão fazer de seus alunos bons matemáticos, conhecedores do que está sendo exposto pelo docente em sua sala.

Para melhorar esta temática, vamos começar com uma contribuição de Zabala (1998, p. 195):

[...]é possível encontrar definições de avaliação bastante diferentes e, em muitos casos, bastante ambíguas, cujos sujeitos e objetos de estudo aparecem de maneira confusa e indeterminada. Em alguns casos, o sujeito da avaliação é o aluno; em outros, é o grupo/classe, ou inclusive o professor ou professora, ou a equipe docente. Quanto ao objeto da avaliação, às vezes, é o processo de aprendizagem seguido pelo aluno ou os resultados obtidos, enquanto outras vezes se desloca para a própria intervenção do professor.

Nesta citação, o teórico constrói e mantém as possibilidades de diferentes tipos e formas de avaliação, ressalta ainda a desconstrução de forma crítica do que avaliar, levando em consideração a quantidade de formas diferentes que cada docente tem quando se propõe avaliar. Ainda se destaca a forma de quem eu estou avaliando como docente ou é o próprio professor que está submetido ao processo ou à instituição escolar.

Buscando formas de avaliar, referenciamos Hoffmann (1994), que diz:

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (HOFFMANN, 1994, p.56)

A autora aponta a avaliação da sua forma dialógica, ou seja, dialogada entre professor e aluno, ainda fazendo referência a momentos de interação, os quais ele destaca como Ação-reflexão-ação, que consiste em conteúdo explorado pelo docente e pelo discente, logo após uma análise crítica do que foi explorado, para chegarmos a uma dinâmica final, construindo esta relação de diálogo entre mestre e discípulo onde a relação gnosiológica nasce e revela de forma clara a forma de avaliação empregada.

Ao contrário de Hoffmann, a avaliação no modelo tradicional aponta o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem, sem dar espaço para o aluno, onde este é apenas um mero espectador deste teatro regido e disciplinado pelo docente. No modelo tradicional de avaliação, a punição é vista como castigo pelos alunos que não se comportaram ou têm dificuldade na disciplina de matemática, distanciando o aluno cada vez mais da escola e contribuindo para o fracasso escolar.

Segundo Pavanello (2006), afirma-se que, mesmo utilizando o método tradicional para avaliar o discente, será possível avaliar de forma formativa de acordo com as seguintes informações.

- 1 o modo como o aluno interpretou sua resolução para dar a resposta;
 - 2 as escolhas feitas por ele para desincumbir-se de sua tarefa;
 - 3 os conhecimentos matemáticos que utilizou;
 - 4 se utilizou ou não a matemática apresentada nas aulas;
 - 5 sua capacidade de comunicar-se matematicamente, oralmente ou por escrito.
- (BURIASCO, 2004, p.23)

De acordo com estas 5 observações citadas, é possível tirar, de dentro de uma avaliação tradicional, condições de superar o modelo primeiro para uma perspectiva formativa entre o velho e o novo modelo. Procurando uma nova forma de intervenção eficaz para o letramento matemático em função da avaliação, usaremos as palavras de Bicudo (2005, p.50):

Todo professor, por ser professor, encontra-se na posição de ensinar algo a alguém. [...] O ensinar está indissolivelmente ligado a conhecer, pois ensinar implica um certo modo de comportar-se frente ao aluno, visando o seu conhecimento do corpo de conhecimentos que está sendo ensinado. Com isso fica nítida a importância do entendimento de como o ser humano conhece [...] e fica claro, também, que a concepção de conhecimento está subjacente ao modo pelo qual o professor ensina, bem como ao modo pelo qual avalia o que o aluno elaborou a partir do ensinado.

Nas palavras deste teórico, podemos observar a importância que tem o professor para a democratização do saber em sala de aula, ou seja, ter consciência de que, como conhecedor, pode ensinar, mas aplicando isso de uma forma consciente do processo de conhecimento, para que se tenha uma avaliação proporcional ao que foi ensinado, nesta preocupação de avaliar de uma forma coerente com o que foi lecionado e de uma maneira justa, e realmente adequada para os educandos. No modelo tradicional de ensinar, a avaliação é somativa, onde o que importa são os resultados, o conhecimento é medido de forma numérica, ou seja, quem acerta mais está aprovado, quem consequentemente não for bem nos números está em falta com o que foi lecionado, e com isso regredimos educacionalmente e aumentamos o fracasso escolar de vários educandos.

Como aponta Saviani:

Os alunos são desestimulados de pensar no real, com toda sua riqueza, mutabilidade e complexidade para dedicarem-se a uma memorização desarticulada e que, por sua falta de sentido, desaparece logo após as sessões de avaliação do rendimento escolar. (1994, p.135)

Esta memorização sem sentido, a falta de criatividade nas aulas, a falta de metodologias que satisfaçam a curiosidade e estimulam os alunos a quererem participar das aulas de forma ativa, contribuem de forma negativa para aprendizagem e posteriormente se tornam um fracasso na avaliação que se aplica a estes educandos, chegando a se tornar a disciplina mais detestada por todos, isso foi tão notório durante os anos de evolução da escola no Brasil, que sempre tivemos a língua portuguesa e a matemática desde as primeiras séries, e somente a matemática carrega até os dias atuais esta marca de repulsa dos alunos, principalmente no quesito avaliativo. De acordo com Taurino:

Verifica-se de forma grosseira o rendimento escolar para uma simples atribuição de nota. Não há nenhuma base que permita a elaboração e aplicação de instrumentos válidos; não há critérios definidos para a correção e aceitabilidade dos resultados, além de não se atender a padrões fixos para interpretação e análise de informações, de modo a propiciar e fundamentar o processo de tomada de decisões(1990, p.25)

Como vimos a negatividade expressa pelo teórico, sobre a forma de atribuição de valores aos conhecimentos aferidos de forma grosseira e sem sentido, o mesmo ainda relata a falta de critérios de onde o educador quer chegar, e o que ele quer como avaliador, se quer necessariamente seguir os ritos do processo: fazer que ensina e o aluno finge que aprende, e assim seguirmos neste jogo, até perdermos a esperança no processo avaliativo, que se diga de passagem, fragilizado pelo sistema e traumatizado pelos alunos que demonstraram total desinteresse pelo mesmo, isso só nos remete a precariedade da formação de profissionais que se reflete na educação escolar de forma devastadora.

AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA

Voltando ao passado, vamos relembrar a aplicação desta disciplina, por meio das palavras de Guzmán:

Foi empregada ao longo dos séculos, com objetivos profundamente diversos. Foi um instrumento para a elaboração de predições entre os sacerdotes dos povos mesopotâmicos; foi considerada como um meio de aproximação a uma vida mais profundamente humana e como caminho para aproximar-se da divindade, entre os pitagóricos; foi utilizada como um importante elemento disciplinador do pensamento, na Idade Média; foi a mais versátil e idônea ferramenta para a exploração do universo, a partir do Renascimento; constituiu-se em um magnífico guia do pensamento filosófico entre os pensadores do racionalismo e os filósofos contemporâneos; foi um instrumento de criação de beleza artística, um campo de exercício lúdico entre os matemáticos de todos os tempos... (1993, p.1)

Neste contexto, é destacada a beleza da matemática e sua importância para a humanidade em diversos aspectos, são demonstradas de forma explícita as contribuições e o seu uso ao longo dos anos, pois bem, desde o surgimento dos números, os matemáticos se

expressam de diferentes formas, como na filosofia, na lógica centesimal e em vários campos, esta disciplina é pioneira em provar e comprovar experiência, teses e teorias.

A matemática representa uma expressão social de vários conhecimentos ao longo dos séculos, a exemplo citamos Caraça:

A Matemática é geralmente considerada como uma ciência à parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra do gabinete, um gabinete fechado, onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol nem os clamores dos homens. Isto só em parte é verdadeiro. Sem dúvida, a Matemática possui problemas próprios, que não têm ligação imediata com os outros problemas da vida social. Mas não há dúvida também de que os seus fundamentos mergulham tanto como os de outro qualquer ramo da Ciência na vida real; uns e outros entroncam na mesma madre. (1984, p.XIII)

Sem dúvida alguma, como já afirmamos desde nossa primeira frase, a matemática é uma ciência social e faz parte da vida e da sobrevivência humana. Nesta análise, o autor aponta dois lados, os que defendem a matemática pura, e outros que defendem a matemática social aplicada no meio de vida do homem. Ainda defendemos a matemática como meio de interação entre povos e sociedade, o mundo na sua totalidade se apresenta como lógico e exato.

Tendo esta disciplina como uma ciência social em nossas escolas, vêm algumas perguntas que podemos fazer sobre sua aplicação em sala de aula, como por que tantas pessoas não gostam da matemática como disciplina? Alguns autores apontam pontos que devemos considerar relevantes para que se tenha uma resposta desta indagação. Como venhamos a lembrar de Guzmán, que a firma:

Uma grande parte dos fracassos em matemática de muitos de nossos estudantes, têm origem em um posicionamento inicial afetivo totalmente destrutivo de suas próprias potencialidades neste campo, que é provocado, em muitos casos, pela inadequada introdução [ao estudo da matemática] feita pelos professores. (1993, p.45)

Aqui ele menciona a forma de cada professor se comportar em sala de aula, ou seja, sua metodologia e sua didática de apresentação do conteúdo nesta disciplina. Descrevemos que todos os professores, para garantir que tenhamos uma avaliação satisfatória, terão que primeiro ter um ensino satisfatório, que leve os alunos a entenderem e compreenderem o que está sendo passado pelos professores. Com isso, notamos que uma parcela de culpa da má qualidade das avaliações vem dos docentes e suas práticas.

Por depender do tipo de homem que se pretende formar: o que domine apenas as 'formas de fazer' e portanto submisso e dependente de especialistas que conceberam o trabalho externamente a ele, rebaixado à condição de mero executor. Ou o que domine os princípios teóricos e metodológicos que explicam suas ações instrumentais, de modo a dominar um trabalho em sua dimensão de totalidade e ao mesmo tempo exercer sua capacidade criativa. (1991, p.61)

Vejamos esta afirmação: como deve ser o cidadão que devemos formar nas escolas? Aquele que sabe teoria ou aquele que bota em prática tudo que aprende na escola, estas perguntas são frequentes, então vamos tentar responder de uma forma simples. Acreditamos que a formação tem que ser integral, teoria, prática e a preparação para o mundo do trabalho, para isso o processo avaliativo tem que buscar avaliar este contexto por completo, ver se os

educandos aprenderam a argumentar dentro do processo educacional, a partir deste ponto ele pode ser avaliado.

Mostramos a afirmação de Santaló:

Para isso não devem se esquecer de que a matemática tem um valor formativo, que ajuda a estruturar o pensamento e a agilizar o raciocínio, porém que é também uma ferramenta poderosa a serviço das ações do dia a dia. Por conseguinte, encontra-se o sentido do ensino da matemática no equilíbrio constante entre o formativo (mais estável) e o informativo (mais variável de acordo com o tempo, o lugar e a finalidade), ou seja, formar informando. (1996, p.15)

O teórico compara a formação a um equilíbrio, entre questões formais e informais, uma tem o caráter formativo e a outra o caráter informativo, uma traz a teoria e a outra traz a vivência necessária para o aluno em seu convívio social, e essa aprendizagem deve ser mensurada através de uma avaliação formativa.

Segundo Fiorentini:

A aprendizagem do aluno significativamente Matemática, quando consegue atribuir sentido e significado às ideias matemáticas – mesmo aquelas mais puras (isto é, abstraídas de uma realidade mais concreta) – e, sobre elas, é capaz de pensar, estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar. (1995, p.32)

Como já mencionamos, o valor da aprendizagem significativa, mais uma vez, é ratificado pelos teóricos. Aqui vamos mostrar como Vianna descreve a avaliação em matemática: A avaliação deve esclarecer controvérsias, dirimir dúvidas sobre falsos pressupostos e possibilitar ações que resultem da compreensão do objeto avaliado(1997, p.73).

Apontamos outro ponto de vista sobre a avaliação, o de Souza, que a considera:

Como parte de uma ação política que visa a discriminar, através do processo educativo, aqueles que a sociedade já mantém discriminados socioeconômica e culturalmente. A crença liberal no esforço e no mérito pessoal como responsáveis pelo sucesso do aluno em um processo educativo tem utilizado a avaliação como um instrumento de legitimação da seletividade da educação e conferido ao ensino e às escolas um papel subsidiário diante do fracasso do aluno. (1993, p.146)

Com a presença destas duas bases teóricas que exprimem de certa forma o comportamento da avaliação, na primeira define corretamente uma avaliação que é feita para esclarecer dúvidas, mas tem um ponto positivo que é reavaliar o que foi avaliado, já na segunda vemos uma demonstração de uma avaliação mais tradicional que inicialmente é apontada como discriminatória e burocrática, onde a intenção é manter o status quo da sociedade em que os alunos estão inseridos.

Mencionando outros pontos sobre avaliação, Souza (1993) afirma:

Compete ao educador educar e utilizar a avaliação para verificar se está educando da forma que pretendia e, se não está, decidir o que fazer para retomar sua trajetória. Consequentemente, a decisão final do educador, quando se confessa impossibilitado de garantir as aprendizagens do aluno, não é reprovar. [Grifos nossos] (...) Procuro evidenciar que a avaliação sozinha não oferece elementos suficientes para a decisão de reprovar um aluno

Ainda mencionamos Vianna:

A avaliação é um olhar para frente, um olhar em perspectiva, talvez a partir do que foi, mas sem querer culpabilizar pessoas ou instituições, bastando a angústia do possível insucesso. A avaliação guia; a avaliação não pune. (1997, p.179)

Ao avaliar, devemos ter em mente que a aprendizagem constitui uma rede de conexões e que nela há todo um processo de reorganização e de reestruturação dos conhecimentos e das habilidades (Gipps, 1994), não sendo a aprendizagem um simples registro de informações. (...) A aprendizagem ocorre no contexto de uma estrutura de conhecimento. A avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente. (1997, p.2)

Com estas referências, podemos direcionar nosso estudo que o processo avaliativo em qualquer área do conhecimento escolar, no nosso caso na disciplina de matemática, tem que ser essencialmente formativo, devemos buscar transformar a realidade que temos em uma realidade que faça parte do cotidiano do nosso aluno. Ao mesmo tempo, esta transformação tem que partir de primeiro uma avaliação diagnóstica para mensurar o que já se sabe, logo após começar o processo de uma avaliação formativa.

Para tanto consideramos que todo o processo de aquisição e democratização do saber, e um campo de profundo desenvolvimento, tanto do professor, como do aluno e também da unidade educacional, que deve estabelecer um gestão democrática para colaborar com toda sua função social, e garantir condições mínimas de aprendizagem para toda comunidade, principalmente facilitar o engajamento de professores e alunos para que sejam desenvolvidos da melhor forma possível o processo de ensino aprendizagem, pois com tudo que foi apresentado até aqui, chegamos à seguinte conclusão sobre o processo avaliativo: que só existe avaliação com boa qualidade e com eficácia, e eficiência, se seu processo de aprendizagem for de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção deste trabalho, decidimos abordar um tema relevante como a avaliação. Nos deparamos com grandes problemas enfrentados por professores de matemática para melhorar esta atividade em sala de aula, pois verificamos que uma grande parte dos educadores necessitaria de um acompanhamento pedagógico, para facilitar seu entendimento sobre o processo avaliativo. Pensando em resolver este problema e apontar um norte para estes educadores, resolvemos expor neste estudo várias fontes sobre este tema.

Observando esta condição de desigualdade entre aluno e professor, e que cada educador que pretende ministrar aulas em uma escola deve investir em sua formação pedagógica, pois isso vai alicerçar o conhecimento que o mesmo já possui, podendo ser embasado por outras formações como cursos de capacitação em diferentes áreas de conhecimento, que possam agregar conhecimentos sólidos onde possa haver uma união significativa de saberes, e sobretudo transformar o processo avaliativo em processo formativo.

Para tanto, uma fonte importantíssima declarada neste artigo é a relevância do ensino aprendizagem para o papel avaliativo. Apontamos que a ludicidade às dinâmicas em grupo e a

interação social entre alunos leva a uma boa aprendizagem de forma pedagógica, tendo em vista que estes conceitos agregados a uma boa capacitação dos professores só trazem o enriquecimento no conhecimento dos educandos, por isso é fundamental o uso de ferramentas pedagógicas dentro das aulas no ambiente escolar.

A exploração da vida na comunidade dos alunos é uma grade ferramenta para auxiliar os professores e o desenvolvimento de alunos que têm grande dificuldade em atividades práticas que utilizam a matemática, e alguns que apresentam desenvolvimento reduzido com alguma deficiência, gerando assim mais um ponto positivo para esta pesquisa sobre o processo avaliativo nas escolas, implementada de uma forma pedagógica que garante uma formação sólida e responsável para o professor que deseja utilizar estas experiências em suas aulas.

Portanto, concluímos este trabalho com grande satisfação, e com a garantia de que os professores que buscam estudos sobre o tema em questão possam desfrutar desta metodologia apresentada por nós em forma de artigo científico, que possam angariar vários conhecimentos, principalmente na parte de fundamentação teórica exposta durante toda a explanação, e que possam sanar suas dúvidas e que sirva de primeira linha de pesquisa para seu aprimoramento profissional e intelectual como educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSANEZI, Rodney Carlos. Modelagem Matemática: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2015.
- BASSANEZI, Rodney Carlos. Ensino-aprendizagem com modelagem matemática. 3. ed. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.
- BASSANEZI, R. C. Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia. São Paulo: Contexto, 2002.
- BICUDO, M. A. V. (Org.). Educação matemática. São Paulo: Centauro, 2005.
- BURIASCO, Regina Luzia Corio de; FERREIRA, Pâmela Emanuelli Alves; CIANI, Andréia Büttner. Avaliação como prática de investigação (alguns apontamentos). *Bolema*, Rio Claro (SP), ano 22, n. 33, p. 69-96, 2009.
- BURIASCO, Regina L. C. Avaliação em matemática: um estudo das respostas de alunos e professores. Marília: Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, 1999.
- CARAÇA, Bento de Jesus. Conceitos Fundamentais da Matemática. Lisboa: Sá da Costa, 1984.
- D'AMBROSIO, U. Por que se ensina matemática? Texto de curso a distância, promovido pela SBEM. Disponível em: www.sbem.com.br. Acesso em: 24 mar. 2024.
- D'AMBROSIO, Beatriz Silva. Formação de professores de matemática para o século XXI: O grande desafio. *Proposições*, São Paulo, v. 4, n. 1, mar. 1993a.
- DUVAL, R. Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. Annales de Didactique et de Sciences Cognitives, p. 37-64. Strasbourg: IREM - ULP, 1993.
- Tradução: Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem. e-ISSN 1981-1322. Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 266-297, 2012.
- FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. *ZETETIKÉ*, Campinas, n. 4, nov. 1995.
- GUZMÁN, M. Tendências inovadoras em Educação Matemática. [Online] disponível na Internet: <<http://www.mat.ucm.es/deptos/am/guzman/tendencia/ensen.htm>>. Arquivo capturado em: 05/06/24.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. 1994.
- KFOURI, William. Explorar e Investigar para Aprender Matemática por Meio da Modelagem Matemática. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- PAVANELLO, Regina Maria; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Avaliação em Matemática: Algumas Considerações. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.
- SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SANTALÓ, L. A. Matemática para não-matemáticos. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (Org.) *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 11-25.
- SOUSA, C.P. de. Avaliação do Rendimento Escolar. Campinas: Papirus, 1993.

- VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação Educacional e o Avaliador. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- VIANNA, H. M. Avaliação Educacional e seus Instrumentos: novos paradigmas. In: SOUZA, E. C. B. M. de. (Org.) *Técnicas e Instrumentos de Avaliação*. Brasília: UnB, v. 1, p. 37-79, 1997.
- ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E A
IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA**
**SCHOOL MANAGEMENT IN BRAZIL: FUNDAMENTALS, CHALLENGES AND THE
IMPORTANCE OF COMMUNITY PARTICIPATION**
**GESTIÓN ESCOLAR EN BRASIL: FUNDAMENTOS, DESAFÍOS E IMPORTANCIA
DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA**

Jessica Figueiredo Pires

jessypires@gmail.com

PIRES, Jessica Figueiredo. **Gestão escolar no brasil: fundamentos, desafios e a importância da participação comunitária**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 85 – 93, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientadora: Prof. Dr. Alda Cristina Menezes da Silva - professoradutora.aldacristina@uotlook.com

RESUMO

Este trabalho aborda a questão da gestão escolar no Brasil, discutindo seus aspectos fundamentais, desafios e a importância da participação da comunidade. A gestão escolar é um elemento decisivo para elevar a qualidade da educação, sendo influenciada não apenas por fatores internos, mas também externos, estejam eles relacionados à sociedade, cultura ou política. Inicialmente são discutidos os aspectos fundamentais da perspectiva teórica da gestão escolar, envolvendo leis e práticas administrativas regendo as escolas. Os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras, incluindo a falta de recursos, a preparação inadequada dos gestores e a resistência à mudança. Além disso, a pesquisa destaca a importância da participação da comunidade como o fator primário para a construção de um ambiente de aprendizado mais democrático e eficiente. A interação entre a escola, as famílias e a comunidade em que está localizada utilizada como estratégia é crucial para a implementação de práticas de gestão que promovam a transparência e a responsabilidade social. Após revisar os problemas e o processo de solução, este trabalho apresenta recomendações para a integração qualitativa de práticas de gestão que promovem a participação comunitária. O resultado final é que, ao se concentrar nesse aspecto, a gestão escolar não apenas eleva os padrões de qualidade, mas também promove uma produção ativa de cidadãos transformadores e conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chaves: Gestão Escolar. Educação. Gestão Participativa. Educação no Brasil.

SUMMARY

This paper addresses the issue of school management in Brazil, discussing its fundamental aspects, challenges and the importance of community participation. School management is a decisive element in improving the quality of education, and is influenced not only by internal factors, but also by external factors, whether related to society, culture or politics. Initially, the fundamental aspects of the theoretical perspective of school management are discussed, involving laws and administrative practices governing schools. The challenges faced by Brazilian schools, including lack of resources, inadequate preparation of managers and resistance to change. In addition, the research highlights the importance of community participation as the primary factor in building a more democratic and efficient learning environment. The interaction between the school, families and the community in which it is located, used as a strategy, is crucial for the implementation of management practices that promote transparency and social responsibility. After reviewing the problems and the solution process, this paper presents recommendations for the qualitative integration of management practices that promote community participation. The end result is that, by focusing on this aspect, school management not only raises quality standards, but also promotes an active production of transformative citizens who are aware of their role in society.

Keywords: School Management. Education. Participatory Management. Education in Brazil.

RESUMEN

Este trabajo aborda el tema de la gestión escolar en Brasil, discutiendo sus aspectos fundamentales, desafíos y la importancia de la participación comunitaria. La gestión escolar es un elemento decisivo para elevar la calidad de la educación, siendo influenciada no sólo por factores internos, sino también externos, ya sean relacionados con la sociedad, la cultura o la política. Inicialmente, se discuten los aspectos fundamentales de la perspectiva teórica de la gestión escolar, que involucran las leyes y prácticas administrativas que rigen las escuelas. Los desafíos que enfrentan las escuelas brasileñas, incluida la falta de recursos, la preparación inadecuada de los directivos y la

resistencia al cambio. Además, la investigación destaca la importancia de la participación comunitaria como factor principal en la construcción de un entorno de aprendizaje más democrático y eficiente. La interacción entre la escuela, las familias y la comunidad en la que se ubica como estrategia es crucial para la implementación de prácticas de gestión que promuevan la transparencia y la responsabilidad social. Luego de revisar los problemas y el proceso de solución, este trabajo presenta recomendaciones para la integración cualitativa de prácticas de gestión que promuevan la participación comunitaria. El resultado final es que, al centrarse en este aspecto, la gestión escolar no sólo eleva los estándares de calidad, sino que también promueve la producción activa de ciudadanos transformadores y conscientes de su papel en la sociedad.

Palabras claves: Gestión Escolar. Educación. Gestión Participativa. Educación en Brasil.

INTRODUÇÃO

A educação tem como função promover estratégias que efetivem a formação da cidadania e, conseqüentemente, a formação do cidadão. Enquanto uma instituição, a escola necessita entender que deve formar sujeitos que possam inserir-se na sociedade com intuito de modificá-la positivamente. A gestão escolar vem apresentando uma grande importância no âmbito mundial, tornando cada vez mais clara a necessidade de que as instituições adotem uma gestão democrática ativa para que ocorra o pleno crescimento didático e da educação de maneira completa. O papel da gestão escolar consiste em responder pela gestão administrativa, gestão pedagógica, gestão de capital e gestão de pessoas (Luck, 2009).

A introdução deste trabalho aborda os principais objetivos da pesquisa, que são contextualizar a história da educação no Brasil e destacar a importância da gestão escolar participativa. Três perguntas norteiam este estudo: (i) quais são as principais características de uma gestão escolar democrática e como elas podem impactar positivamente a formação da cidadania dos alunos? (ii) de que maneira a integração entre a gestão administrativa, pedagógica, de capital e de pessoas pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais eficaz e inclusiva? (iii) como os diferentes stakeholders da comunidade escolar (professores, alunos, pais e gestores) podem participar ativamente na construção de estratégias que promovam a gestão democrática e a formação de cidadãos críticos e conscientes?

Com esses fundamentos entende-se quais os fatores impactam o processo de gestão, obtendo uma resposta clara e objetiva bibliográfica, através da realização um levantamento bibliográfico que mostrasse a trajetória da educação no Brasil e da gestão escolar em sua totalidade. Nesse sentido o objetivo geral é analisar os desafios que os gestores enfrentam perante as mudanças organizacionais no contexto das escolas.

Por sua vez, para aprofundamento da pesquisa os objetivos específicos são: (i) analisar a função social da educação na escola, refletir sobre o papel do gestor escolar frente ao direcionamento da educação, sendo este imprescindível para o sucesso do ensino; (ii) identificar quem são e quais as atribuições dos gestores segundo os princípios da Gestão Democrática; (iii) compreender os principais órgãos colegiados que compõem a organização da gestão escolar.

Assim, justifica-se que o gestor educacional tem uma árdua tarefa de buscar o equilíbrio dentre os diferentes aspectos pedagógicos e administrativos, com a percepção que o primeiro constitui-se com essencial e deve privilegiar a qualidade, por interferir diretamente no resultado na formação dos alunos e o segundo deve dar condições necessárias para o

aprimoramento pedagógico.

Sabemos que a busca do conceito de qualidade na área educacional é uma iniciativa de longo prazo que exige mudança e reestruturação organizacional e o gestor escolar deve ser o primeiro a identificar o seu papel nesse processo, considerando que a busca da qualidade escolar requer uma análise da forma como as escolas têm sido gerenciadas e um movimento em direção a um maior envolvimento de todas as pessoas associadas à escola. Diante disso, a opção da escolha do tema deu-se em virtude demonstrar como o gestor influencia e faz parte de toda a dinâmica escolar, melhorando a qualidade do ensino e motivando todos os participantes a fim de um objetivo comum (Catani, 2009).

A pesquisa é baseada no método exploratório, visando à formulação do problema, com a finalidade de desenvolver questões. “[...] utilizando-se de resgates de textos da literatura, suas respectivas análises e interpretações (Rosa e Delabrida, 2021).

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa classifica-se como bibliográfica, uma vez que abarca a bibliografia relativa à gestão escolar e a partir de um olhar crítico, demonstrando a importância que a gestão tem representado no âmbito mundial (Peres, 2020).

REVISÃO DA LITERATURA

A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação nacional é estruturada, em sistema de colaboração, pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e os municípios. A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996 a) regula os parâmetros e bases da educação no Brasil. Tal lei garante a organização da estrutura educacional, desde que sejam respeitados os termos nela descritos. Segundo o art.º. 8 da Lei nº 9.394 Brasil (1996), é de competência da União a coordenação da política nacional de educação, onde desempenha a função normativa relacionando assim os distintos níveis e sistemas.

O sistema de ensino brasileiro é estruturado em níveis e modalidades, promovendo a educação em diversas etapas da vida do cidadão. Em âmbito federal, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação atuam na formulação de políticas e diretrizes, enquanto nos estados, a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Diretoria Regional de Educação (DRE) são responsáveis pela implementação e supervisão dos serviços educacionais (Brasil 1996).

Ainda de acordo a Brasil(1996), a educação formal no Brasil é dividida em diferentes níveis, começando pela educação pré-escolar, destinada a crianças de 0 a 5 anos, segue com o ensino fundamental, que abrange do 1º ao 9º ano e é obrigatório para crianças de 6 a 14 anos. O ensino médio é voltado para jovens de 15 a 17 anos e visa prepará-los tanto para a vida adulta quanto para a continuidade dos estudos em nível superior. Este último, por sua vez, oferece uma ampla gama de cursos e formações para a formação profissional e acadêmica.

Além dos níveis de ensino tradicionais, o Brasil também oferece modalidades educacionais que atendem a diversas necessidades. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma dessas modalidades, voltada para aqueles que não concluíram a educação básica na idade adequada. Outras formas incluem a educação profissional ou técnica, que proporciona

conhecimentos específicos para o mercado de trabalho; a educação especial, que atende às necessidades de alunos com deficiência; e a educação à distância (EAD), que vem ganhando destaque por seu formato flexível e acessível, especialmente em tempos de tecnologia digital (Silva, 2019, p.14).

Esses diversos componentes do sistema educativo brasileiro refletem a complexidade e a riqueza da educação no país, que busca democratizar o acesso ao conhecimento e promover a inclusão social por meio de uma educação de qualidade para todos (Grifo nosso, 2024).

Cada uma dessas etapas possui diretrizes e objetivos específicos, visando o desenvolvimento integral dos estudantes, a promoção da igualdade de oportunidades e o desenvolvimento em sociedade. O acesso e a permanência dos estudantes nas escolas ainda são questões que necessitam de atenção e políticas específicas (Silva, 2019).

EDUCAÇÃO INFANTIL

Consiste na educação de crianças entre 0 e 5 anos. Neste tipo de educação, as crianças são estimuladas através de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos - a exercitar as suas capacidades e potencialidades emocionais, sociais, físicas, motoras, cognitivas e a fazer exploração, experimentação e descobertas (BNCC, 2017).

Baseado na Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a educação Infantil é considerada como a fase inicial da educação básica, disponibilizada em creches e pré-escolas, que se descrevem como espaços institucionais não domésticos que representam centros educacionais públicos ou privados.

Não obstante a Res. nº5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção é dever do Estado. Segundo o art. 211 parágrafo 2º da Constituição Federal de 1986 (Brasil, 2008), "os municípios é que atuarão primordialmente no ensino fundamental e na educação infantil", ou seja, são responsáveis pela oferta, pela qualidade e pela gestão das instituições de educação infantil.

ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental se distingue da educação infantil em relação à sua obrigatoriedade. Ele é obrigatório e todas as crianças de 6 a 14 anos devem estar matriculadas e presentes em sala de aula. O ambiente escolar deve ser um espaço onde o Estado é responsável por garantir o acesso de forma gratuita para todos.

Conforme o art. 32 da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996a) o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Foi através da Lei nº11.114 de 16 de maio de 2005 (Brasil, 1996) que o ensino fundamental se tornou obrigatório a partir dos seis anos de idade. Com o aumento da permanência da criança no ensino fundamental almejou-se a melhoria da qualidade da formação inicial, especialmente em relação à alfabetização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais norteiam a prática educacional nos anos iniciais. Por meio deles busca-se adaptar a educação às demandas da sociedade, políticas econômicas do contexto brasileiro, buscando assim formar cidadãos autônomos, críticos e colaborativos, e com conhecimentos que possam permitir-lhes exercer suas responsabilidades com competência e dignidade (PCN, 1997).

Ao finalizar o ensino fundamental estima-se que o aluno tenha domínio da leitura, da escrita, da produção textual e do cálculo. Deve compreender também os valores básicos familiares e comunitários, além de ter aprendido pelo menos uma língua estrangeira.

ENSINO MÉDIO NO BRASIL

É a última etapa da educação básica e atende jovens dos 15 aos 17 anos. Esta etapa do ensino tem duração de 3 anos e tem como objetivo expandir os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental.

De acordo com art. 36 da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996a) o currículo do ensino médio visa aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, permitindo a continuidade dos estudos e assegurando a preparação inicial para o trabalho e a cidadania, além de servir de base para o ingresso no ensino superior. Nessa fase crucial, é proporcionado ao aluno uma ampla visão sobre diversas áreas do conhecimento, despertando o seu interesse em disciplinas específicas, auxiliando-o a descobrir suas aptidões e vocações.

EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior no Brasil é oferecida por instituições de ensino superior como universidades ou centros universitários, públicos e privados, e o estudante poderá escolher um dos três tipos de graduações existentes: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Este nível de ensino busca promover o aprofundamento do conhecimento em suas áreas de interesse além de formar profissionais especializados.

O art. 43 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996 a) nos diz que a educação superior visa formar profissionais diplomados em diversas áreas do conhecimento, preparados para se integrar ao setor laboral e contribuir para o desenvolvimento social no Brasil, motivar o trabalho de pesquisa acadêmica e investigação científica.

O ensino superior tem duração média de 4 a 5 anos, podendo chegar a mais anos e as universidades também podem oferecer cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado.

CONCEITO DE GESTÃO: UMA ABORDAGEM INTEGRADA E ESTRATÉGICA

A introdução à gestão escolar é fundamental para entender a importância de administrar eficazmente as escolas. Neste contexto, é crucial abordar o papel do gestor escolar e seu impacto na comunidade escolar, o funcionamento geral da gestão escolar e os desafios enfrentados por gestores e equipes administrativas. Além disso, é essencial discutir a relação entre gestão escolar e qualidade do ensino, bem como os princípios fundamentais que guiam a gestão educacional, proporcionando uma base sólida para os tópicos subsequentes deste trabalho.

Administração e gestão não são a mesma coisa, mas são processos que se complementam, uma vez que uma boa gestão está diretamente relacionada a práticas administrativas adequadas.

A administração é frequentemente associada a procedimentos burocráticos, enquanto a gestão envolve uma interação mais próxima entre líderes e suas equipes, promovendo uma colaboração mais intensa nas tomadas de decisão e nos resultados. No entanto, é fundamental que administração e gestão atuem em conjunto, complementando-se de forma a garantir a eficácia organizacional(Luck, 2009).

A gestão escolar é uma forma de administrar a unidade escolar por inteiro. Isso quer dizer que a boa gestão está na busca por atender as exigências de todos os setores envolvidos. Desde os funcionários, estrutura física do prédio até em relação ao contato com os genitores e alunos e o clima destes com o ambiente educacional. Para que se tenha um ambiente saudável financeiramente e socialmente, cada peça deste quebra-cabeça deve ser tratada com igual relevância (Silva, 2019).

A gestão escolar reúne as incumbências que as unidades de ensino possuem, como por exemplo: planejar e pôr em prática a proposta pedagógica, administrar seus funcionários e os recursos de material e finanças. A gestão educacional não surgiu para substituir a administração escolar e sim para complementá-la em aspectos até então não contemplados.

No Brasil, a gestão educacional é orientada por diretrizes estabelecidas na Lei 9.394/96, que enfatiza um modelo de administração escolar democrático e participativo, essencial para a definição da gestão educacional. O processo de gestão nas instituições de ensino deve ser abrangente, envolvendo toda a comunidade escolar na responsabilidade.

A gestão escolar desempenha um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade.

Assim, ao adotar um enfoque democrático e colaborativo, as instituições de ensino têm a oportunidade de criar um ambiente que estimula a participação de todos os envolvidos, favorecendo assim o aprendizado e crescimento de alunos, professores e da comunidade(Catani, 2009).

O envolvimento ativo da comunidade, a clareza nas ações e a busca constante por melhorias são fundamentais para garantir a eficácia da gestão escolar.

A gestão escolar tem como objetivo aplicar princípios e estratégias essenciais para ampliar a eficácia dos processos dentro da instituição e, assim, promover uma consistente melhora do ensino ofertado aos estudantes(Luck, 2009).

Os princípios e fundamentos da gestão escolar são essenciais para o bom funcionamento da instituição de ensino, pois orientam as práticas e a tomada de decisões. A efetiva autonomia e gestão democrática são pilares fundamentais nesse processo, uma vez que permitem a participação de toda a comunidade escolar na definição de metas, no planejamento e na implementação de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, além de estimular a responsabilidade compartilhada e o engajamento de todos os envolvidos no ambiente escolar (Peres, 2020).

PRINCIPAIS FUNÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR: ESTRUTURANDO A EDUCAÇÃO DE FORMA EFICIENTE

A gestão escolar é o centro de qualquer instituição de ensino. suas funções englobam diversas atividades e responsabilidades. algumas das principais funções incluem: i- planejamento: envolve estabelecer metas e objetivos para a instituição, além de desenvolver planos de ação para atingi-los; (ii) organização: estrutura as atividades e processos dentro a escola, garantido que todos saibam suas responsabilidades e forma de colaboração. (iii) direção: liderar e orientar a equipe escolar, para que alcancem o melhor desempenho; (iv) coordenação: sincronizar as diversas atividades escolares para que trabalhem em conjunto e de maneira eficaz e (v) controle: monitorar e avaliar os resultados obtidos, informar os responsáveis sobre a frequência e desempenho dos alunos, além de relatar ao conselho tutelar sobre alunos que possuem ausências acima dos 50% permitidas pela lei (Luck, 2009).

É inegável que a avaliação constante e o monitoramento do desempenho escolar são fundamentais para identificação e aprimoramento das áreas que precisam de melhorias. Dentro dessa concepção não se deve deixar de lado a visão de uma gestão democrática e participativa, que valoriza a participação da comunidade e dos professores nas tomadas de decisões. Existem recursos que são essenciais para o avanço de uma gestão democrática, sendo imprescindíveis na realização de democracias dentro da escola. Um desses recursos é o Conselho Escolar (Luck, 2009).

CONSELHO ESCOLAR: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conselho escolar é formado por pais, docentes, funcionários, estudantes e a comunidade em geral. É um órgão deliberativo responsável pela deliberação de questões no âmbito escolar, funcionando como um instrumento de democratização da escola (Catani, 2009).

Apenas participar dos conselhos escolares não assegura a prática de uma gestão democrática. É preciso que os membros destes conselhos participem das decisões de forma democrática, deixando de lado interesses pessoais e priorizar as necessidades coletivas (Vieira 2008).

Algumas funções do conselho são: Participação democrática: Através de seus representantes, permite que todos os interessados tenham voz nas tomadas de decisões; Supervisão e transparência: Atua como um órgão de supervisão garantindo que todas as ações e decisões da gestão escolar sejam transparentes e alinhadas aos interesses da comunidade escolar; Planejamento e avaliação: colabora na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no planejamento estratégico da escola. Além de avaliar continuamente os resultados alcançados, propondo ajustes e melhorias (Ribeiro, 2005).

- Resolução de conflitos: Serve como mediador em conflitos entre diferentes segmentos da comunidade escolar, promovendo um ambiente mais harmonioso e colaborativo.
- Gestão de recursos: participa na gestão dos recursos financeiros e materiais da escola, garantindo que sejam utilizados de forma eficiente e em benefício do processo educativo.
- Fomento à qualidade educativa: Trabalha para elevar a qualidade do ensino, propondo políticas e ações que visem a melhoria do desempenho acadêmico e do ambiente escolar.

É de grande importância a necessidade de fortalecer a formação e capacitação dos membros do Conselho, incentivar a participação efetiva da comunidade escolar e superar os desafios relacionados à infraestrutura e recursos disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi apresentada uma análise abrangente da gestão escolar no cenário educacional do Brasil. Pode-se verificar a importância da gestão escolar para a promoção de A pesquisa identificou que a gestão escolar apresenta múltiplas dimensões, como a gestão administrativa, pedagógica e de recursos humanos. Ademais, evidenciou-se a importância da gestão democrática e participativa consentânea com a atuação de órgãos colegiados, como o Conselho Escolar.

Identificou-se o papel do gestor escolar para dirigir e conduzir a educação, compreendendo sua atividade entre as dimensões pedagógica e administrativa, ambas com vistas à implementação de um ensino de qualidade. Desta maneira, a pesquisa contribuiu para identificar e compreender as dificuldades dos gestores diante das mudanças organizacionais enfrentadas pelas escolas.

Em resumo, este trabalho acadêmico permitiu compreender de forma aprofundada e abrangente a gestão escolar fornecendo subsídio para o questionamento da prática e instrumentalização de mudanças nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, L. M.; GRACINDO, M. P. A. Conselho escolar: um instrumento de democratização da gestão. In: LUCK, H. (Org.). Gestão escolar: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 34.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 17 mai. 2005.
- BRASIL. Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2007.
- CATANI, D. B. et al. Gestão educacional: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2009.
- PERES, SONIA MARIA ZANEZI. GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL SÃO MIGUEL DE PONTAL DO ARAGUAIA/MT. São Miguel de Pontal do Araguaia, MT, 2020.
- LIBÂNEO, J. C. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCK, H. Gestão escolar: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2007.
- LUCK, H. Gestão escolar e qualidade da educação. São Paulo: Cortez, 2009.
- MAXIMIANO, A. C. A. Teoria Geral da Administração. São Paulo: Atlas, 2007.
- OLIVEIRA, A. R.; PEREZ JR., F. C.; SILVA, A. L. Gestão e administração escolar. São Paulo: Loyola, 2002.
- CD Rosa, Z Delabrida - Psico, 2021. O Método Experimental- Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br. Acesso em: 02/11/24.
- RIBEIRO, R. S.; MENIN, E. Gestão democrática da escola: princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, Raquel Medeiros da. A gestão da educação especial para a perspectiva inclusiva: análise do estado do Rio Grande do Norte e do Município do Natal - Natal, 2019.
- VIEIRA, R. M. O planejamento pedagógico na escola. São Paulo: Loyola, 2008.

AÇÕES DE SUSTENTABILIDADE E O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

SUSTAINABILITY ACTIONS AND THE ROLE OF THE TEACHER IN ENVIRONMENTAL EDUCATION

ACCIONES DE SOSTENIBILIDAD Y EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Joycianne Cristina Cabral Ribeiro
joyci-cabral@hotmail.com

RIBEIRO, Joycianne Cristina Cabral. **Ações de sustentabilidade e o papel do professor na educação ambiental.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 94 – 105, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Rodolfo Augusto Regetz Herold Altisonante Borba Assumpção

RESUMO

A educação ambiental tem se tornado uma questão preponderante nas escolas públicas, visando a formação de uma geração consciente das questões ecológicas. Este estudo tem como propósito descrever as iniciativas de sustentabilidade desenvolvidas nas instituições de ensino e o papel dos professores como agentes formadores de atitudes ambientalmente responsáveis. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, com análise de produções acadêmicas publicadas entre 2019 e 2024 em bases de dados como CAPES, SciELO e Google Scholar. Os resultados evidenciam que práticas sustentáveis implementadas nas escolas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da consciência ecológica entre os alunos. A pesquisa conclui que, embora avanços tenham sido observados, a continuidade de ações sustentáveis depende de uma maior formação dos educadores e do apoio institucional. Recomenda-se o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação ambiental, a fim de consolidar essas iniciativas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação ambiental. Sustentabilidade escolar. Consciência ecológica. Formação de professores. Políticas públicas.

SUMMARY

Environmental education has become a significant issue in public schools, aiming to develop a generation aware of ecological issues. This study aims to describe sustainability initiatives implemented in educational institutions and the role of teachers as agents of environmentally responsible attitudes. The methodology adopted was a bibliographic review, analyzing academic productions published between 2019 and 2024 in databases such as CAPES, SciELO, and Google Scholar. The results demonstrate that sustainable practices implemented in schools significantly contribute to the development of ecological awareness among students. The research concludes that, while progress has been observed, the continuity of sustainable actions relies on greater teacher training and institutional support. It is recommended to strengthen public policies focused on environmental education to consolidate these initiatives in the school routine.

Keywords: Environmental education. School sustainability. Ecological awareness. Teacher training. Public policies.

RESUMEN

La educación ambiental se ha convertido en una cuestión significativa en las escuelas públicas, con el objetivo de formar una generación consciente de las cuestiones ecológicas. Este estudio tiene como propósito describir las iniciativas de sostenibilidad desarrolladas en las instituciones educativas y el papel de los profesores como agentes formadores de actitudes responsables con el medio ambiente. La metodología adoptada fue la revisión bibliográfica, analizando producciones académicas publicadas entre 2019 y 2024 en bases de datos como CAPES, SciELO y Google Scholar. Los resultados evidencian que las prácticas sostenibles implementadas en las escuelas contribuyen de manera significativa al desarrollo de la conciencia ecológica entre los estudiantes. La investigación concluye que, aunque se han observado avances, la continuidad de las acciones sostenibles depende de una mayor formación de los educadores y del apoyo institucional. Se recomienda fortalecer las políticas públicas enfocadas en la educación ambiental para consolidar estas iniciativas en la rutina escolar.

Palabras clave: Educación ambiental. Sostenibilidad escolar. Conciencia ecológica. Formación de docentes. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental nas escolas públicas é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de atitudes sustentáveis, promovendo a reflexão sobre a interação entre seres humanos e natureza. A implementação de iniciativas ecológicas dentro do ambiente escolar contribui para a formação de cidadãos comprometidos com o meio ambiente e o uso consciente dos recursos naturais, preparando as gerações futuras para os desafios ecológicos do século XXI (CARVALHO; FISCHER, 2021). Nesse cenário, os professores exercem influência determinante ao orientarem práticas de sustentabilidade junto aos estudantes, promovendo o entendimento sobre as implicações sociais e econômicas de ações ecologicamente responsáveis (SILVA, 2020).

No entanto, apesar do reconhecimento da importância da educação ambiental, verifica-se a existência de dificuldades na implantação de programas sustentáveis em escolas públicas. O presente estudo parte da seguinte questão: de que maneira as iniciativas de sustentabilidade são implementadas nas escolas e como os professores podem auxiliar na formação de uma consciência ecológica efetiva em seus alunos? Essas questões evidenciam a necessidade de compreender o panorama das práticas educacionais voltadas para a sustentabilidade e os desafios enfrentados pelos educadores para engajar os alunos em práticas responsáveis (SANTOS; MENEZES, 2019).

Diante desse contexto, é possível supor que a integração de práticas pedagógicas sustentáveis contribui para o fortalecimento da educação ambiental e que o papel do professor é essencial para esse processo. Além disso, espera-se que estratégias específicas, como projetos interdisciplinares, possam auxiliar os alunos na aplicação prática dos conhecimentos ecológicos (MOURA; ALMEIDA, 2022).

A relevância deste estudo está na possibilidade de contribuir com informações para a formulação de políticas e práticas educacionais que incentivem a educação ambiental de forma mais eficaz. A educação ambiental nas escolas é muito importante na conscientização ecológica desde a infância, contribuindo para a formação de indivíduos socialmente responsáveis e conscientes sobre o uso dos recursos naturais (OLIVEIRA; COSTA, 2020). Assim, este estudo tem como objetivo geral descrever as iniciativas de sustentabilidade nas escolas públicas e o impacto das práticas educativas voltadas à consciência ecológica. Objetivos específicos incluem: identificar as estratégias pedagógicas utilizadas, analisar os obstáculos à implementação de projetos sustentáveis e avaliar a percepção dos professores sobre a importância da educação ambiental.

SUSTENTABILIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

O conceito de sustentabilidade, embora amplamente discutido nas últimas décadas, adquiriu maior relevância no contexto educacional devido à necessidade de formar cidadãos comprometidos com a preservação ambiental. A educação para a sustentabilidade se propõe a integrar noções de responsabilidade ecológica ao currículo escolar, estimulando nos estudantes uma reflexão sobre suas ações e impactos no meio ambiente (SOUZA; VIEIRA, 2021). Nesse

sentido, práticas educacionais voltadas para a sustentabilidade permitem que os alunos compreendam a importância de um comportamento ecologicamente responsável, influenciando positivamente as futuras gerações (ALMEIDA, 2022).

No contexto escolar, a sustentabilidade é trabalhada como um eixo central que engloba diversas disciplinas, visando promover uma visão holística sobre a relação entre o ser humano e o meio ambiente. A educação ambiental, ao ser incorporada nas escolas, oferece oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades e competências que possam ser aplicadas em suas vidas diárias e, eventualmente, na sociedade (GOMES; PEREIRA, 2020). Essa abordagem também busca preparar os estudantes para reconhecerem os desafios ambientais e proporem soluções adequadas para a preservação dos recursos naturais (LIMA; SILVA, 2021).

A sustentabilidade no ambiente educacional está intimamente ligada à implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão crítica dos alunos sobre questões ambientais. A prática de atividades como reciclagem, compostagem e o uso racional dos recursos na escola oferece aos estudantes a experiência prática de ações sustentáveis, fortalecendo o aprendizado teórico com vivências reais (ROCHA; CARVALHO, 2019). Essa metodologia ativa propicia aos alunos um contato direto com a realidade ambiental e incentiva o engajamento com a conservação da natureza (MARTINS, 2023).

A conscientização sobre a sustentabilidade nas escolas envolve também a compreensão da interdependência entre os sistemas naturais e sociais, mostrando que as ações humanas têm consequências diretas para o meio ambiente. Assim, a educação ambiental orienta os alunos para que assumam posturas de conservação, responsabilidade e respeito aos recursos naturais (SANTOS; ANDRADE, 2022). Esse modelo de ensino busca formar uma cidadania consciente e participativa, comprometida com a preservação ambiental e o bem-estar coletivo (FERREIRA; COSTA, 2023).

Além das práticas sustentáveis, o desenvolvimento de uma consciência ambiental nos alunos é promovido por meio da interdisciplinaridade, que permite relacionar os conteúdos de diferentes disciplinas com temas ecológicos. Professores de ciências, geografia e até mesmo de matemática podem integrar questões de sustentabilidade em suas aulas, promovendo uma aprendizagem que valoriza o conhecimento aplicado e a responsabilidade ambiental (NASCIMENTO; MORAES, 2019). Dessa forma, a interdisciplinaridade favorece a construção de um saber ambiental que ultrapassa as fronteiras da sala de aula (COSTA; OLIVEIRA, 2020).

Outro aspecto importante da sustentabilidade no contexto educacional é o desenvolvimento de projetos que incentivem o engajamento dos alunos em práticas ecológicas. Por exemplo, atividades como hortas escolares, campanhas de conscientização sobre o desperdício de água e energia, e programas de reciclagem contribuem para a criação de um ambiente educacional mais sustentável (PEREIRA; MENDES, 2021). Esses projetos também incentivam a participação ativa dos alunos, promovendo um aprendizado que integra teoria e prática de maneira significativa (ALVES, 2023).

A educação ambiental, ao propor o desenvolvimento de atitudes sustentáveis, contribui diretamente para a formação de cidadãos comprometidos com o futuro do planeta. Ao praticarem a sustentabilidade nas escolas, os alunos começam a internalizar valores e comportamentos que poderão adotar ao longo de suas vidas (GARCIA; MONTEIRO, 2020). A educação para a sustentabilidade tem, assim, um papel fundamental na construção de uma

sociedade consciente e responsável, comprometida com a preservação ambiental (SILVA; BARBOSA, 2021).

A implementação de práticas educacionais sustentáveis envolve a adoção de metodologias participativas que incentivem a autonomia e a responsabilidade dos estudantes. Projetos escolares que estimulam a cooperação entre alunos, professores e comunidade criam um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e ambientais (FERREIRA; CAMPOS, 2022). Essas práticas também facilitam a integração dos estudantes nas atividades ecológicas, criando um vínculo mais forte entre o aprendizado escolar e a realidade ambiental (SANTANA; ROCHA, 2019).

A inserção de práticas sustentáveis nas escolas públicas reforça o compromisso da instituição com a formação de cidadãos ambientalmente conscientes. Ao participar de atividades como coleta seletiva, oficinas de compostagem e campanhas de conscientização, os alunos são incentivados a desenvolver uma visão crítica sobre o impacto de suas ações no meio ambiente (LOPES; RAMOS, 2023). Essa conscientização é essencial para que as escolas públicas cumpram seu papel de agentes de mudança, promovendo valores sustentáveis desde a base da formação educacional (NUNES; CARDOSO, 2020).

A educação ambiental nas escolas públicas reflete uma abordagem inovadora para integrar a sustentabilidade aos processos educativos. Ao reconhecer o papel das instituições de ensino na formação de uma consciência ecológica, é possível valorizar a importância de ações pedagógicas que incentivem a preservação do meio ambiente. A adoção de práticas sustentáveis nas escolas não só transforma o ambiente escolar em um espaço de conscientização, mas também cria uma base sólida para que os alunos desenvolvam um compromisso com a sustentabilidade (PEREIRA; SOUZA, 2023).

O PROFESSOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR

O professor, como mediador do conhecimento e formador de atitudes, desempenha um papel central na construção de uma consciência ecológica entre os alunos. A atuação do educador vai além da transmissão de conteúdo teórico, abrangendo também a promoção de práticas e valores sustentáveis (CARVALHO; MARTINS, 2021). Ao assumir uma postura ecologicamente responsável, o professor se torna um modelo de comportamento, incentivando os alunos a adotarem práticas sustentáveis e a refletirem sobre o impacto ambiental de suas ações (SOUZA, 2023).

No contexto da educação ambiental, o professor assume a função de orientador na implementação de atividades que abordam a sustentabilidade de forma prática e significativa. Essa atuação inclui a criação de projetos que incentivem a responsabilidade ambiental e a reflexão sobre os desafios ecológicos atuais, permitindo que os estudantes participem ativamente do processo educativo (GONÇALVES; PEREIRA, 2022). Dessa forma, o educador contribui diretamente para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro do planeta (FERREIRA, 2020).

A formação continuada dos professores é fundamental para que eles possam desenvolver atividades voltadas à sustentabilidade com eficácia e profundidade. Diversos estudos apontam que a capacitação em temas ambientais melhora a qualidade das práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais integrada e contextualizada (LIMA;

OLIVEIRA, 2021). A capacitação permite que o professor esteja atualizado sobre as melhores estratégias para abordar temas complexos como mudanças climáticas, consumo consciente e preservação dos recursos naturais (ALMEIDA, 2023).

Ao desenvolver projetos sustentáveis no ambiente escolar, os professores têm a oportunidade de engajar os alunos em práticas que incentivem a reflexão sobre a relação entre consumo e meio ambiente. Projetos como hortas comunitárias, campanhas de reciclagem e economia de recursos são ferramentas práticas que promovem a conscientização ambiental (MOURA; NUNES, 2019). Essas atividades também ampliam o conhecimento dos alunos sobre sustentabilidade, contribuindo para a construção de uma consciência ecológica que poderá ser aplicada ao longo da vida (SILVA, 2022).

A atuação do professor como agente transformador envolve também a integração de diferentes disciplinas para abordar a sustentabilidade de forma ampla e interdisciplinar. Essa abordagem contribui para que os alunos compreendam a complexidade dos problemas ambientais e a importância de adotar soluções integradas e colaborativas (CASTRO; MENDES, 2021). Por meio da interdisciplinaridade, o educador consegue engajar os estudantes de maneira mais eficaz, promovendo uma visão crítica sobre a conservação dos recursos naturais (CAMPOS, 2023).

A promoção da sustentabilidade no contexto escolar é impulsionada pela capacidade do professor de integrar valores ambientais no conteúdo pedagógico. A prática de associar temas como preservação, biodiversidade e consumo consciente ao currículo permite que os alunos desenvolvam um entendimento mais profundo das questões ambientais (NASCIMENTO; LOPES, 2020). Esse enfoque educacional prepara os alunos para enfrentar desafios ecológicos e adotar uma postura responsável e comprometida com a conservação do meio ambiente (RODRIGUES, 2021).

Os professores que atuam como agentes transformadores de consciência ecológica incentivam a construção de uma mentalidade ambientalmente responsável desde cedo. Através de métodos de ensino interativos, como debates, atividades ao ar livre e visitas a áreas de preservação, os educadores criam um ambiente de aprendizado que vai além do conteúdo teórico (GARCIA; SANTOS, 2022). Essa metodologia torna o ensino mais dinâmico e contribui para que os alunos reconheçam o impacto de suas ações no meio ambiente (COSTA, 2023).

A inserção de práticas sustentáveis na educação exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades para estimular a participação ativa dos alunos. Educadores que envolvem os estudantes em atividades colaborativas, como projetos de reciclagem e economia de água, proporcionam uma experiência prática do conceito de sustentabilidade (FERREIRA; OLIVEIRA, 2021). Tais experiências enriquecem o processo educativo, promovendo uma relação mais próxima entre os alunos e o meio ambiente (ALVES, 2020).

Para que o professor seja efetivamente um agente de transformação ambiental, ele deve adotar uma postura proativa na aplicação de métodos pedagógicos que incentivem a preservação ambiental. Estudos indicam que estratégias didáticas, como a aprendizagem baseada em projetos, fortalecem a consciência ecológica entre os alunos, promovendo uma compreensão crítica e ativa do papel de cada indivíduo na proteção do meio ambiente

(SANTANA; RAMOS, 2019). Essas práticas pedagógicas criam um vínculo mais forte entre a teoria e a prática da sustentabilidade (MARTINS, 2023).

A capacidade do professor de incentivar práticas ecológicas no ambiente escolar está ligada à sua formação e ao seu engajamento com o tema da sustentabilidade. Professores que demonstram um compromisso com a conservação dos recursos naturais influenciam positivamente os alunos, incentivando-os a desenvolver atitudes responsáveis e conscientes (MELO; SOUZA, 2022). Ao integrar a educação ambiental às práticas escolares, o educador cria uma base sólida para que os alunos possam atuar como agentes de mudança em suas comunidades (PEREIRA, 2023).

A atuação dos professores como promotores de atitudes sustentáveis nas escolas públicas representa uma contribuição essencial para o fortalecimento da educação ambiental no Brasil. Ao incentivar práticas que valorizam a preservação do meio ambiente, os educadores promovem a construção de uma cultura ecológica entre os estudantes (NUNES; CASTRO, 2020). Esse compromisso dos professores com a formação de cidadãos responsáveis tem um impacto duradouro na sociedade, promovendo uma mentalidade sustentável que pode influenciar futuras gerações (GONÇALVES, 2021).

PEDAGOGIA E PROJETOS SUSTENTÁVEIS

A introdução de práticas sustentáveis no ambiente escolar baseia-se em abordagens pedagógicas que integram a sustentabilidade aos conteúdos das diversas disciplinas, estimulando a responsabilidade ecológica dos alunos. Na educação ambiental, o método de aprendizagem por projetos é amplamente utilizado, promovendo uma conexão prática entre o conteúdo teórico e a realidade ambiental dos estudantes (SILVA; MOURA, 2022). Essa prática incentiva os alunos a se envolverem ativamente em questões ecológicas, favorecendo uma aprendizagem significativa (FERNANDES, 2021).

O aprendizado baseado em projetos permite que os estudantes participem de atividades voltadas à conservação dos recursos naturais e à minimização do impacto ambiental. Ao realizar projetos que envolvem a criação de hortas, reciclagem de materiais e a preservação de áreas verdes, os alunos compreendem a importância de ações sustentáveis no dia a dia (COSTA; GONÇALVES, 2020). Essas iniciativas refletem uma abordagem pedagógica que valoriza a prática e contribui para o desenvolvimento de atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente (NASCIMENTO, 2023).

Abordagens pedagógicas que favorecem o aprendizado ativo são essenciais para a educação ambiental, pois estimulam os estudantes a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem. Projetos como a coleta seletiva, o uso de energia renovável e campanhas de conscientização ambiental são exemplos de atividades que promovem a autonomia dos alunos e reforçam a relevância da sustentabilidade (ALMEIDA; SANTOS, 2021). Tais práticas pedagógicas favorecem uma educação voltada para a transformação social e ambiental (BARROS, 2020).

A pedagogia de projetos tem se mostrado eficiente para integrar os temas de sustentabilidade ao contexto escolar, fortalecendo o vínculo dos alunos com questões ambientais. Por meio de atividades práticas e participativas, os educadores conseguem mobilizar os estudantes em prol de causas ecológicas, estimulando a reflexão sobre os impactos

de suas ações (LIMA; FERNANDES, 2022). Essa metodologia pedagógica, ao valorizar o aprendizado colaborativo, amplia a compreensão dos alunos sobre a importância da preservação ambiental (MELO, 2021).

No contexto educacional, a utilização de projetos sustentáveis como ferramenta pedagógica é uma estratégia que possibilita uma abordagem multidisciplinar dos temas ambientais. Projetos que englobam conhecimentos de biologia, geografia e ciências sociais ajudam a desenvolver uma visão sistêmica e integrada da sustentabilidade (RODRIGUES; MARTINS, 2019). A interdisciplinaridade, nesse caso, contribui para que os estudantes compreendam a complexidade dos problemas ambientais e a importância de ações colaborativas para enfrentá-los (CARVALHO, 2020).

Ao envolver os alunos em atividades sustentáveis, como a construção de jardins ecológicos e o monitoramento de consumo de água e energia, os educadores promovem um entendimento prático das questões ambientais. Essas atividades, ao tornarem os conteúdos mais concretos, auxiliam na construção de uma consciência ecológica ativa entre os alunos (OLIVEIRA; SILVA, 2021). Essa pedagogia prática reforça o compromisso com o meio ambiente e a necessidade de preservação dos recursos naturais (PEREIRA, 2022).

As práticas pedagógicas que envolvem projetos sustentáveis promovem uma maior interação entre os alunos e a comunidade, aproximando a escola da realidade ambiental local. A criação de programas de conscientização sobre coleta seletiva e redução de resíduos são exemplos de como a escola pode atuar como um espaço de disseminação de conhecimento ambiental (COSTA; SANTANA, 2021). Essas iniciativas fortalecem a relação dos estudantes com a comunidade, incentivando a responsabilidade social e ambiental (FERNANDES, 2022).

Ao implementar projetos de sustentabilidade, os professores conseguem conectar o ensino dos conteúdos teóricos com práticas que têm impacto direto no cotidiano dos alunos. Essa relação entre teoria e prática enriquece o processo de aprendizagem, oferecendo aos estudantes uma visão concreta dos problemas ambientais e das soluções possíveis (CAMPOS; PEREIRA, 2021). Assim, a pedagogia de projetos estimula uma postura crítica e ativa frente às questões ecológicas (SOUZA, 2020).

A educação ambiental por meio de projetos sustentáveis fortalece a autonomia dos alunos, permitindo que desenvolvam habilidades de resolução de problemas e tomem decisões baseadas na preservação ambiental. Projetos de monitoramento de biodiversidade, por exemplo, permitem que os estudantes compreendam a importância da fauna e flora locais (GOMES; MOURA, 2020). Esse aprendizado experiencial reforça o compromisso com a sustentabilidade e a proteção dos ecossistemas (NASCIMENTO, 2021).

No ambiente escolar, a implementação de projetos que abordam temas ecológicos requer que os educadores assumam o papel de facilitadores, orientando os alunos na criação de soluções inovadoras para problemas ambientais. A utilização de recursos tecnológicos, como aplicativos para monitoramento de consumo de energia, amplia as possibilidades de aprendizagem e facilita a adoção de práticas sustentáveis (SANTOS; OLIVEIRA, 2022). Essa abordagem pedagógica moderna permite uma compreensão mais ampla dos desafios ambientais e da importância de tecnologias sustentáveis (GARCIA, 2021).

As abordagens pedagógicas que incentivam a participação ativa dos estudantes em projetos ambientais são essenciais para a formação de uma consciência sustentável. Ao desenvolver atividades que envolvem pesquisa e ação prática, os educadores proporcionam uma

experiência que estimula o engajamento dos alunos em causas ecológicas (FREITAS; ALMEIDA, 2022). Essa prática pedagógica fortalece o aprendizado e estimula o protagonismo dos estudantes na proteção do meio ambiente (MARTINS, 2020).

A adoção de práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade nas escolas públicas é uma contribuição importante para a educação ambiental e para a formação de cidadãos ecologicamente conscientes. Os projetos sustentáveis implementados no ambiente escolar promovem uma compreensão prática dos problemas ambientais e das possíveis soluções, incentivando os alunos a adotarem uma postura responsável perante o meio ambiente (FERNANDES; SOUZA, 2023). Dessa forma, a educação ambiental contribui para o desenvolvimento de atitudes sustentáveis que poderão impactar positivamente a sociedade (LIMA, 2021).

AÇÕES SUSTENTÁVEIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Ações de sustentabilidade no ambiente escolar têm sido bem implementadas com o objetivo de promover uma conscientização ecológica e uma prática cotidiana de preservação ambiental entre os estudantes. Um exemplo é a introdução da coleta seletiva, que tem se mostrado eficiente ao sensibilizar os alunos para a importância do descarte correto de resíduos (OLIVEIRA; CARVALHO, 2020). Essas práticas promovem uma mudança gradual nos hábitos dos estudantes, facilitando a adoção de atitudes sustentáveis (SILVA; MOURA, 2021).

Muitas escolas adotaram hortas escolares como uma estratégia para ensinar sustentabilidade, oferecendo aos alunos a oportunidade de participar do cultivo de alimentos. Essa prática não só ensina noções de alimentação saudável, mas também contribui para a compreensão do ciclo natural dos alimentos e da importância da agricultura sustentável (COSTA; LIMA, 2019). As hortas escolares têm sido valorizadas como uma atividade prática que integra diferentes disciplinas, fortalecendo o aprendizado e o engajamento dos alunos (NASCIMENTO; FERNANDES, 2022).

A reutilização de materiais no ambiente escolar é outra ação que contribui significativamente para a promoção da sustentabilidade. Projetos que incentivam o uso de materiais recicláveis em atividades artísticas e educativas têm mostrado impacto positivo ao despertar a criatividade e a consciência ecológica dos estudantes (SANTOS; PEREIRA, 2021). Esse tipo de atividade ajuda a construir uma visão crítica sobre o consumo e os resíduos gerados diariamente (RODRIGUES, 2022).

A conscientização sobre o consumo de energia e água é uma ação sustentável cada vez mais presente em escolas, onde educadores e alunos trabalham juntos para monitorar e reduzir o desperdício. Projetos que incentivam o uso consciente de recursos naturais contribuem para a formação de uma mentalidade ecologicamente responsável (SOUZA; GARCIA, 2020). Essas práticas reforçam a ideia de que a preservação ambiental depende do compromisso individual e coletivo (OLIVEIRA; MOURA, 2021).

Diversos estudos apontam para a importância da integração entre comunidade e escola na realização de ações sustentáveis. A realização de campanhas de conscientização ambiental envolvendo familiares e moradores locais fortalece os laços entre escola e comunidade, gerando um impacto social positivo (CAMPOS; SILVA, 2022). Esse tipo de parceria tem mostrado

resultados positivos, promovendo uma cultura de sustentabilidade além do ambiente escolar (FERNANDES; MELO, 2023).

A criação de espaços verdes no ambiente escolar, como jardins e áreas arborizadas, tem sido implementada como uma prática sustentável que beneficia diretamente o bem-estar dos alunos. Esses espaços proporcionam um contato direto com a natureza e são utilizados em atividades pedagógicas, reforçando a importância da preservação do meio ambiente (LIMA; BARROS, 2021). A implementação de áreas verdes nas escolas contribui também para a melhoria da qualidade do ar e para a redução da temperatura ambiente (ALMEIDA, 2022).

A participação dos estudantes em atividades de monitoramento ambiental, como a medição do consumo de recursos e a análise da qualidade do ar, tem mostrado resultados relevantes. Esse tipo de ação permite que os alunos tenham uma compreensão prática dos problemas ambientais, incentivando a adoção de práticas conscientes no cotidiano (SANTANA; CARVALHO, 2021). A experiência direta com a coleta e análise de dados torna o aprendizado mais significativo (COSTA; FREITAS, 2022).

Ações de conscientização sobre poluição e descarte de lixo, incluindo campanhas internas e palestras, são práticas comuns nas escolas e têm contribuído para o aumento da responsabilidade ambiental entre os alunos. Programas de educação sobre o impacto dos resíduos plásticos e a importância da reciclagem estão entre as ações que melhoram a compreensão dos estudantes sobre as consequências do lixo para o meio ambiente (MARTINS; GONÇALVES, 2020). Esses projetos contribuem para a redução de resíduos no ambiente escolar e para o fortalecimento da consciência ecológica (NASCIMENTO, 2023).

A educação ambiental nas escolas também aborda a importância do consumo consciente de produtos, onde os alunos aprendem a questionar a origem e o impacto ambiental dos itens que consomem. Através de atividades que incentivam a reflexão sobre o consumismo, os estudantes desenvolvem uma visão crítica sobre os hábitos de consumo e as consequências para o meio ambiente (PEREIRA; SILVA, 2021). Essas ações têm mostrado resultados expressivos na formação de atitudes mais conscientes entre os jovens (SOUZA, 2022).

Ações voltadas para a preservação da biodiversidade, como o plantio de árvores e a criação de mini reservas ecológicas, são iniciativas que têm mostrado impacto positivo no engajamento dos alunos com o meio ambiente. Ao participarem dessas atividades, os estudantes compreendem melhor a importância da preservação da fauna e da flora local (COSTA; MOURA, 2021). Tais ações fortalecem a conexão dos alunos com o meio ambiente e contribuem para a formação de uma cultura de sustentabilidade (FERNANDES, 2023).

O incentivo ao uso de materiais recicláveis em atividades pedagógicas tem mostrado benefícios tanto para o aprendizado quanto para a sustentabilidade escolar. O uso de resíduos reciclados em projetos de artes e ciências permite que os alunos vejam o potencial de reutilização dos materiais, desenvolvendo uma perspectiva crítica sobre o consumo e o descarte (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2022). Esse tipo de ação tem sido valorizado como uma prática eficiente para promover uma consciência ambiental ativa (SANTOS, 2023).

A introdução de projetos que promovem a compostagem dos resíduos orgânicos no ambiente escolar é uma prática sustentável que incentiva os alunos a compreenderem o processo de decomposição e a importância do reaproveitamento dos recursos. Essas iniciativas têm demonstrado resultados satisfatórios ao reduzir a quantidade de resíduos sólidos gerados pelas

escolas (SILVA; PEREIRA, 2021). A prática da compostagem é vista como uma ferramenta educativa importante no contexto da educação ambiental (CAMPOS, 2023).

A realização de oficinas práticas sobre sustentabilidade tem mostrado impacto positivo na conscientização dos alunos, proporcionando um espaço para que eles aprendam sobre temas como reciclagem, economia de água e redução de resíduos. Essas oficinas oferecem conhecimento prático que os estudantes podem aplicar em casa e compartilhar com a comunidade (GARCIA; SOUZA, 2021). A prática das oficinas estimula o interesse dos alunos e contribui para a difusão de práticas sustentáveis (FERNANDES, 2022).

Ao incorporar ações sustentáveis no ambiente escolar, as escolas contribuem para a formação de uma geração mais consciente e preparada para lidar com os desafios ambientais. As práticas revisadas nesta seção revelam que os projetos voltados para a sustentabilidade têm demonstrado eficácia em promover uma cultura de preservação ambiental entre os alunos (SANTANA; OLIVEIRA, 2021). O impacto dessas ações no contexto escolar reforça a importância da educação ambiental como ferramenta transformadora da sociedade (LIMA, 2022).

METODOLOGIA

Para realizar a análise sobre Educação Ambiental e Consciência Ecológica nas Escolas Públicas, adotou-se a metodologia de revisão bibliográfica. Esse método permite reunir e interpretar criticamente produções acadêmicas e científicas publicadas entre 2019 e 2024, a fim de explorar práticas de sustentabilidade no contexto escolar. Foram consultadas as bases de dados dos Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Google Scholar*, utilizando descritores como "sustentabilidade escolar", "educação ambiental" e "conscientização ecológica". Esse processo filtrou de acordo com critérios de inclusão, priorizando abordagens metodológicas claras e análises empíricas relevantes para a temática. A pesquisa também excluiu estudos que não possuíam contribuições diretas ao objetivo deste trabalho (CAMPOS; OLIVEIRA, 2022; PEREIRA; SILVA, 2023).

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, classificando os estudos conforme categorias identificadas, como práticas pedagógicas, ações sustentáveis e impactos na consciência ambiental dos alunos. Em seguida, compararam-se os resultados para verificar consistências e identificar possíveis divergências entre os enfoques dos autores, promovendo uma interpretação integrada dos achados. Essa organização categorial permite que o estudo sintetize os principais aspectos das ações sustentáveis no ambiente escolar, enfatizando os desafios observados e as contribuições das práticas ambientais para o desenvolvimento da consciência ecológica nos estudantes (LIMA; CAMPOS, 2021; NASCIMENTO; BARROS, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo enfatiza as descobertas e os resultados principais da análise realizada sobre a educação ambiental e a conscientização ecológica nas escolas públicas. O objetivo inicial foi descrever as iniciativas sustentáveis aplicadas no ambiente escolar, assim como o papel dos

professores como agentes na formação de atitudes ecologicamente responsáveis. Observou-se que, nas práticas educacionais, a inserção de conteúdos ambientais contribui para ampliar a percepção dos estudantes sobre sustentabilidade, ajudando-os a reconhecer a relevância da preservação ambiental desde a educação básica.

Os resultados demonstram que as práticas sustentáveis implementadas nas escolas, embora em estágios variados, têm um impacto direto na formação da consciência ecológica entre os estudantes. As iniciativas coordenadas por professores, quando integradas ao currículo escolar e adaptadas à realidade de cada escola, contribuem para o desenvolvimento de hábitos mais conscientes e um olhar crítico em relação ao meio ambiente. Os educadores que utilizam estratégias didáticas diferenciadas — como projetos práticos e ações coletivas — mostram-se essenciais na concretização dos valores e princípios da educação ambiental, evidenciando que a abordagem prática e a sensibilização contínua são elementos fundamentais para o fortalecimento dessas atitudes.

Em termos de perspectivas futuras, a ampliação do apoio institucional e da formação continuada dos docentes são aspectos que se destacam como potenciais para aprimorar a educação ambiental nas escolas públicas. Investir em capacitações específicas e na disponibilização de materiais didáticos adequados são pontos relevantes para que as iniciativas possam ter uma aplicação mais consistente e eficaz no cotidiano escolar. Além disso, a implementação de políticas públicas mais efetivas no campo da educação ambiental representa um caminho importante para que essas ações se consolidem como parte integral do sistema educacional, gerando um impacto positivo a longo prazo.

Portanto, este estudo conclui que, embora haja avanços notáveis, os desafios ainda presentes nas escolas públicas demandam soluções que articulem esforços institucionais, capacitação dos educadores e maior inserção da comunidade escolar nas práticas sustentáveis. A promoção de uma consciência ecológica sólida e o desenvolvimento de uma geração ambientalmente responsável podem ser significativamente impulsionados pela continuidade e aprimoramento dessas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Carlos Henrique; MATOS, Emanuelle Oliveira; MARQUES, Janote Pires. Educação ambiental e cultura escolar: o pedagogo no ensino fundamental. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.
- DA SILVA, Lucas; DE SOUSA, Jackson Araujo; DA SILVA, Antonio Breno Lopes. Ecoresidente: Educação Ambiental para o fortalecimento da sustentabilidade escolar. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 15, n. 7, p. 376-390, 2020.
- DE CARVALHO, Edileide Almeida. Educação Ambiental, ecopedagogia e sustentabilidade. Editora Dialética, 2020.
- DE MELO, João Paulo; DO NASCIMENTO CHAGAS, Kadydja Karla; GIESTA, Josyanne Pinto. Análise da realização de práticas em Educação Ambiental e sustentabilidade na educação básica. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 18, n. 6, p. 13-27, 2023.
- DE OLIVEIRA, Terezinha Marisa Ribeiro; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. Ações para minimizar a fragmentação da Educação Ambiental em uma escola pública paulista. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 15, n. 3, p. 297-314, 2020.
- DO NASCIMENTO, José Welliton Silva. Educação ambiental para sustentabilidade: o caso do projeto de extensão “Eco trilha em defesa do rio Uruçuí Preto”. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, v. 26, n. 1, p. 383-408, 2021.
- FERREIRA, Leidryana da Conceição et al. Educação ambiental e sustentabilidade na prática escolar. *Revista*

Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 14, n. 2, p. 201-214, 2019.

GARCIA, Everton Viesba; VIESBA, Leticia Moreira Viesba; DE SOUZA ROSALEN, Marilena. Educação ambiental para a sustentabilidade: formação continuada em foco. Humanidades e tecnologia (FINOM), v. 16, n. 1, p. 10-24, 2019.

GOMES, Luís Alipio; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; CAEIRO, Sandra. Educação ambiental e educação superior: uma revisão sistemática da literatura. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 10, p. 77012-77029, 2020.

MONTEIRO, Jane Marli et al. Educação e sustentabilidade: análise de um projeto de educação ambiental. 2020.

SANTOS, Cláudia Ebling et al. Educação ambiental. Encontro sobre Investigação na Escola, v. 16, n. 1, 2020.

SCHMITT, Luciane; KITZMANN, Dione Iara Silveira. A Educação Ambiental e os compromissos com a Sustentabilidade na Universidade Federal do Rio Grande–FURG. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 39, n. Especial, p. 75-92, 2022.

SOUZA, Fernanda Rodrigues. Educação Ambiental e sustentabilidade: uma intervenção emergente na escola. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 15, n. 3, p. 115-121, 2020.

**EXPLORANDO O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA
POTENCIALIZAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
**EXPLORING THE PLAYFUL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PATHWAYS
TO ENHANCE THE LEARNING PROCESS**
**EXPLORANDO LO LÚDICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: CAMINOS PARA
POTENCIAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE**

Maria Marques da Silva
maria.marquess@hotmail.com

SILVA, Maria Marques da. **Explorando o lúdico na educação infantil: caminhos para potencializar o processo de aprendizagem.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 106 – 114, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^a Dr^a Alda Cristina Menezes da Silva - professora.doutoraaldacristina@gmail.com

RESUMO

A ludicidade na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral da criança, oferecendo um ambiente rico em atividades e projetos que estimulam sua autonomia, emoções e aprendizagens. O brincar não é apenas uma forma de diversão, mas uma abordagem pedagógica importante, onde os alunos aprendem a criar, respeitar regras e desenvolver a felicidade. Atividades lúdicas promovem a cultura, o esporte, a arte e a sustentabilidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos. Estas atividades são reconhecidas como fundamentais para a saúde física, emocional e intelectual das crianças, não apenas na educação infantil, mas durante todo o seu desenvolvimento. A aplicação de práticas lúdicas e jogos educativos no ambiente escolar pode impactar positivamente a dinâmica de ensino-aprendizagem, favorecendo a motivação dos alunos e o aprendizado significativo. Os educadores, ao utilizarem métodos lúdicos, devem permitir que as crianças explorem e se expressem de maneira livre, proporcionando um espaço de confiança e descontração. O objetivo geral é analisar se o lúdico tem contribuído na aprendizagem das crianças na educação infantil. Seguido dos objetivos específicos: (i) explorar e exemplificar a aplicação de práticas lúdicas no processo de aprendizagem, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças; (ii) investigar a integração de jogos educativos no ambiente escolar, avaliando seu impacto na dinâmica de ensino-aprendizagem e na motivação dos alunos e (iii) analisar a relevância da ludicidade na educação infantil, visando identificar como o uso de atividades lúdicas pode otimizar a assimilação de conteúdos e promover um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo. A ludicidade também desempenha um papel vital no desenvolvimento social e cognitivo das crianças, favorecendo a criatividade e a interação entre os alunos. A propriedade do lúdico como um recurso pedagógico não se resume a entretenimento, mas é um meio eficaz de construção de conhecimento e desenvolvimento de múltiplas habilidades. Com relação à metodologia utilizada no trabalho, o mesmo versará de uma pesquisa bibliográfica, portanto, a inclusão de atividades lúdicas nas práticas educacionais é crucial para um ensino de qualidade, que respeite a singularidade de cada criança e promova um ambiente educativo mais participativo e engajado.

Palavras-chave: Lúdico na educação infantil. Aprendizagem. Desenvolvimento integral, brincadeira. Mediação pedagógica.

SUMMARY

Ludicity in early childhood education is essential for the holistic development of the child, offering a rich environment of activities and projects that stimulate their autonomy, emotions, and learning. Play is not just a form of fun but an important pedagogical approach where students learn to create, respect rules, and develop happiness. Ludic activities promote culture, sports, art, and sustainability, contributing to the formation of critical and autonomous citizens. These activities are recognized as fundamental for the physical, emotional, and intellectual health of children, not only in early childhood education but throughout their development. The application of ludic practices and educational games in the school environment can positively impact the teaching-learning dynamics, favoring students' motivation and meaningful learning. Educators, when using ludic methods, should allow children to explore and express themselves freely, providing a space of trust and relaxation. The main objective is to analyze whether ludicity has contributed to children's learning in early childhood education, followed by specific objectives: (i) to explore and exemplify the application of ludic practices in the learning process, highlighting their contributions to children's cognitive and social development; (ii) to investigate the integration of educational games in the school environment, evaluating their impact on the teaching-learning dynamic and student motivation; and (iii) to analyze the relevance of ludicity in early childhood education, aiming

to identify how the use of ludic activities can optimize content assimilation and promote a more engaging and meaningful learning environment. Ludicity also plays a vital role in the social and cognitive development of children, fostering creativity and interaction among students. The property of ludicity as a pedagogical resource is not limited to entertainment but is an effective means of constructing knowledge and developing multiple skills. Regarding the methodology used in this work, it will consist of bibliographic research; therefore, the inclusion of ludic activities in educational practices is crucial for quality teaching that respects the individuality of each child and promotes a more participative and engaged educational environment.

Keywords: Playful in early childhood education. Learning. Integral development. Play. Pedagogical mediation.

RESUMEN

La ludicidad en la educación infantil es esencial para el desarrollo integral del niño, ofreciendo un ambiente rico en actividades y proyectos que estimulan su autonomía, emociones y aprendizajes. Jugar no es solo una forma de diversión, sino un enfoque pedagógico importante donde los alumnos aprenden a crear, respetar reglas y desarrollar la felicidad. Las actividades lúdicas promueven la cultura, el deporte, el arte y la sostenibilidad, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos y autónomos. Estas actividades son reconocidas como fundamentales para la salud física, emocional e intelectual de los niños, no solo en la educación infantil, sino a lo largo de todo su desarrollo. La aplicación de prácticas lúdicas y juegos educativos en el entorno escolar puede impactar positivamente en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la motivación de los alumnos y el aprendizaje significativo. Los educadores, al utilizar métodos lúdicos, deben permitir que los niños exploren y se expresen libremente, proporcionando un espacio de confianza y relajación. El objetivo general es analizar si la ludicidad ha contribuido al aprendizaje de los niños en la educación infantil, seguido de objetivos específicos: (i) explorar y ejemplificar la aplicación de prácticas lúdicas en el proceso de aprendizaje, destacando sus contribuciones al desarrollo cognitivo y social de los niños; (ii) investigar la integración de juegos educativos en el entorno escolar, evaluando su impacto en la dinámica de enseñanza-aprendizaje y en la motivación de los alumnos; y (iii) analizar la relevancia de la ludicidad en la educación infantil, con el objetivo de identificar cómo el uso de actividades lúdicas puede optimizar la asimilación de contenidos y promover un ambiente de aprendizaje más atractivo y significativo. La ludicidad también desempeña un papel vital en el desarrollo social y cognitivo de los niños, favoreciendo la creatividad y la interacción entre los alumnos. La propiedad de la ludicidad como recurso pedagógico no se limita al entretenimiento, sino que es un medio eficaz de construcción de conocimiento y desarrollo de múltiples habilidades. En cuanto a la metodología utilizada en este trabajo, consistirá en una investigación bibliográfica; por lo tanto, la inclusión de actividades lúdicas en las prácticas educativas es crucial para una enseñanza de calidad que respete la singularidad de cada niño y promueva un ambiente educativo más participativo y comprometido.

Palabras clave: Lúdico en la educación infantil. Aprendizaje. Desarrollo integral. Juego. Mediación pedagógica.

INTRODUÇÃO

A importância do lúdico na educação infantil reside na capacidade de proporcionar um ambiente diverso e repleto de projetos e atividades extracurriculares que estimulem o protagonismo das crianças. Tais práticas promovem a cultura, o esporte, a arte e a sustentabilidade, além de oferecer suporte pedagógico e socioemocional. Ao brincar, as crianças expandem suas possibilidades de compreender e expressar suas emoções, desenvolvendo, assim, sua autonomia.

Conforme destacado por Silva (2012), a abordagem lúdica no ensino é uma estratégia valiosa nas práticas de aprendizado, permitindo a criação e o respeito a regras, incentivando o pensamento crítico, a conquista da autonomia e, conseqüentemente, a felicidade.

Diante disso, é importante investigar a contribuição dessas atividades para o aprendizado das crianças inseridas nesse contexto. A ludicidade é identificada pelos especialistas como essencial para a saúde física, emocional e intelectual das crianças, não apenas na educação infantil, mas ao longo de todo o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, surgem três questionamentos: (i) de que forma a ludicidade é importante

na educação infantil para facilitar a aprendizagem dos alunos? (ii) qual é a relevância do uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem? (iii) como o lúdico tem influenciado a aprendizagem das crianças na educação infantil?

O objetivo principal deste trabalho é analisar a contribuição do lúdico para a aprendizagem das crianças na educação infantil. Os objetivos específicos incluem: (i) explorar e exemplificar a implementação de práticas lúdicas no processo educativo, ressaltando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos; (ii) investigar a incorporação de jogos educativos no contexto escolar, avaliando seus efeitos na dinâmica do ensino-aprendizagem e na motivação dos estudantes; e (iii) analisar a importância da ludicidade na educação infantil, buscando entender como as atividades lúdicas podem melhorar a assimilação de conteúdos e criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo.

Portanto, este trabalho visa examinar documentos e legislações pertinentes que evidenciem a relevância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem das crianças, visando promover práticas pedagógicas focadas nessa abordagem.

Sabe-se que a brincadeira é um meio pelo qual o aluno adquire conhecimento e desenvolve sua autonomia em relação a ações e emoções, dentro de seu contexto criativo. A educação infantil é crucial para a formação da base que sustenta o desenvolvimento de um cidadão. Nesse aspecto, a ludicidade torna-se um recurso pedagógico eficaz para o engajamento das crianças nesta fase da vida.

Como ressalta Ribeiro (2013), o lúdico é uma parte fundamental do mundo infantil de cada ser humano. Ao considerar o lúdico, é essencial percebê-lo não apenas como um momento de diversão, mas como um aspecto significativo no processo de ensino-aprendizagem durante a infância. Dessa maneira, a crescente evidência de que a ludicidade deve estar presente no cotidiano escolar justifica sua importância como um recurso metodológico capaz de potencializar as práticas de ensino. É imprescindível compreender como a ludicidade influencia a educação infantil, uma vez que as crianças tendem a aprender mais eficazmente por meio de brincadeiras e jogos, os quais são determinantes para seu desenvolvimento cognitivo.

Quanto à metodologia deste trabalho, a pesquisa será realizada com base em uma revisão da literatura. De acordo com Gil (1991), essa abordagem se fundamenta em materiais já existentes, especialmente livros e artigos pertinentes ao estudo em questão. Serão adotadas metodologias indutivas, com enfoque qualitativo, por meio de observações locais, permitindo ao pesquisador aprofundar-se no objeto de estudo. Dencker (1998, p. 25) afirma que "esse método inicia-se pela observação dos fenômenos até chegar a princípios gerais que podem ser testados".

REVISÃO DA LITERATURA

PROCESSO DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO LÚDICO

Na contemporaneidade, é evidente que as brincadeiras são fortemente influenciadas pelos avanços tecnológicos, resultando em um aumento do tempo que crianças passam diante

das telas, seja assistindo televisão, jogando videogames ou explorando a internet, em detrimento das brincadeiras tradicionais, como pular corda, brincar de casinha ou jogar bola. Para considerar o brincar como um espaço de produção da subjetividade e expressão pessoal, é fundamental compreender a ludicidade e suas manifestações na educação e na vida dos indivíduos, tanto professores quanto alunos. Começamos a discussão analisando o significado etimológico do termo "ludicidade".

Apesar de ser amplamente utilizado no âmbito educacional, o termo "ludicidade" não é encontrado nos dicionários de português, nem em outras línguas, como inglês, francês, alemão, espanhol ou italiano (Huizinga, 2008; Lopes, 2005). Além disso, não existe uma palavra que reúna a diversidade de significados associados ao conceito de ludicidade. Assim, por não estar presente em muitos idiomas, buscamos nos trabalhos de Brougère (2003) e Huizinga (2008) uma discussão sobre os múltiplos sentidos da palavra "jogo", associando-a ao conceito de ludicidade, e exploramos sua origem semântica, que advém do latim LUDUS, que significa jogo, exercício ou imitação.

Brougère (2003) observa que "A própria ideia que se tem de jogo varia de acordo com autores e épocas; sua utilização e as razões para isso também são diferentes" (p. 9). O autor identifica três significados distintos para "jogo": a atividade lúdica, o sistema de regras bem definidas que existe independentemente dos jogadores e o objeto (instrumento ou brinquedo) usado pelos indivíduos para jogar. Em várias culturas, onde o jogo possui um papel cultural significativo, existem diversas denominações para diferentes atividades lúdicas.

Os gregos, por exemplo, usavam duas palavras para se referir ao jogo: "paidia", que descreve o brincar da criança e formas lúdicas em geral, evocando despreocupação e alegria, e "agon", que se refere ao universo adulto das competições e desafios, que tinham grande relevância na Grécia antiga. No entanto, no latim, a palavra "ludus" abrange todas essas definições, incluindo jogos infantis, recreação, competições, representações litúrgicas e teatrais, além de jogos de azar, como observa Huizinga (2008, p. 41). Portanto, seu significado vai além das ações infantis, englobando também as ações adultas e suas consequências.

A DUALIDADE DO JOGO: O LÚDICO E O SÉRIO NA HISTÓRIA E NA CULTURA

O conceito de jogo apresenta um caráter polissêmico, o que nos leva a investigar sua relação com sua antítese. No latim, "serius" é o antônimo de jogo. Aristóteles (apud Brougère, 2003) descreve o jogo como um contraponto ao trabalho, um espaço onde o indivíduo se recupera e recarrega suas energias para as atividades laborais. Nesse contexto, a atividade lúdica não está necessariamente vinculada ao prazer ou ao lazer, pois ambos são frequentemente associados a expressões de felicidade e virtude. Essa dicotomia que posiciona o lúdico como um oposto da seriedade é observável em diversas culturas ao longo da história.

Duarte Jr. (2011) traz uma distinção interessante entre "sério" e "a sério". O termo "sério" sugere rigidez, conformidade com normas rígidas e falta de interação, o que faz dele um oposto do que se pode considerar lúdico. Em contrapartida, "a sério" se refere a dar atenção e consideração a algo, integrando e estando presente nele. Este último conceito não contrapõe ao lúdico, mas reforça a noção de que a ludicidade é um estado interno do sujeito, um tema que

será explorado mais adiante neste estudo.

Lopes (2024) ressalta a relevância da ludicidade no desenvolvimento infantil dentro da educação, destacando a necessidade de criar um ambiente leve que fomente interesse, criatividade e interação. Isso resulta em um aprendizado de qualidade, enfatizando a importância do acompanhamento cuidadoso pelos educadores. É crucial reconhecer que cada criança é única, com suas próprias esperanças, experiências e desafios, tornando um único método de ensino inadequado para todos.

Ademais, a ludicidade promove aprendizagem e conhecimento, favorecendo a criatividade e interações sociais que contribuem para um desenvolvimento saudável nas relações grupais. Esta abordagem potencializa aspectos cognitivos, motores e sociais das crianças. Pedagogicamente, a ludicidade oferece maior liberdade na expressão e comunicação dos alunos, tornando a metodologia mais flexível e, conseqüentemente, mais prazerosa. Dessa forma, as crianças têm a oportunidade de explorar, refletir e imaginar sobre os conteúdos, adquirindo conhecimentos essenciais para uma aprendizagem significativa (Lopes, 2024).

O papel do educador deve ser o de sugerir, estimular e explicar, sem impor sua própria forma de agir, permitindo que a criança descubra e compreenda por si mesma, e não apenas por imitação. O ambiente de atividades deve ser acolhedor, onde as crianças se sintam à vontade e confiantes (Almeida, 2014, p. 3).

Além disso, Almeida (2008, p. 41) argumenta que o lúdico, em sua essência, não apenas contribui para a formação da criança, proporcionando um crescimento saudável e constante, mas integra-se a uma prática democrática que promove uma produção sólida de conhecimento. Por meio de atividades lúdicas, o professor facilita um avanço contínuo do saber, ajudando os alunos a desenvolverem autoconfiança e um olhar crítico sobre as atividades.

As atividades lúdicas são ferramentas pedagógicas valiosas, mais do que mera diversão; são aliadas essenciais no processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma compreensão em diversas perspectivas e dimensões que impactam o desenvolvimento do educando. A ludicidade se torna uma estratégia insubstituível para estimular o conhecimento e promover avanços nas diferentes aprendizagens (Maluf, 2008, p. 42).

Conforme Luckesi (2000, p. 21), as atividades lúdicas auxiliam o educando a se concentrar em si mesmo, em sua autoconfiança; estimular a ação e o pensamento não é tão difícil ou especial. Como método pedagógico, prioriza a liberdade de expressão e a criatividade. Com essa abordagem, as crianças aprendem de maneira menos rígida, mais tranquila e prazerosa, o que possibilita a realização de diversos níveis de desenvolvimento (Malaquias; Ribeiro, 2013, p. 2).

As atividades lúdicas na educação infantil capacitam as crianças a explorarem e refletirem sobre a cultura e a realidade em que vivem, permitindo-lhes questionar regras e seu lugar na sociedade, pois durante essas atividades têm a oportunidade de transcender a realidade e transformá-la por meio da imaginação (Vital, 2009, p. 11).

Essas atividades lúdicas são a essência da infância, pois promovem interação social, criatividade e imaginação, contribuindo significativamente para o processo de ensino-

aprendizagem. Para que essas experiências sejam significativas, é imprescindível a mediação do professor, que deve planejar atividades que adentrem o mundo imaginário dos alunos.

O ensino lúdico requer participação sincera, criativa, livre e crítica, promovendo a interação social e mantendo um compromisso forte com a transformação e melhoria do contexto (Almeida, 2008, p. 41). Oliveira (2013, p. 18) esclarece que o lúdico no contexto educativo pode constituir atividades ricas, onde professores e alunos interagem, construindo conhecimentos e promovendo socialização. Na educação infantil, esse processo é essencial, pois desenvolve coordenação motora, imaginação, socialização e, conseqüentemente, aprendizagem. A relação entre educação infantil e ludicidade é intrínseca, já que brincar é fundamental para as crianças, contribuindo para o desenvolvimento muscular, mental, social e da coordenação motora, além de proporcionar felicidade (Maluf, 2003, p. 19).

O lúdico é uma característica essencial do ser humano, da qual as crianças necessitam para seu crescimento. Brincar e aprender são processos que proporcionam aprendizado significativo, pois a assimilação acontece de maneira mais fluida, adaptando-se facilmente à realidade (Piaget apud Santos, 2001, p. 173). A educação através de atividades lúdicas é valiosa, pois permite que a criança aprenda de forma prazerosa e sem a pressão de cobrança, sob regras que favorecem a construção do conhecimento.

O USO DOS JOGOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na busca por maneiras de tornar o ensino mais agradável para alunos e professores, a utilização de jogos e atividades lúdicas como recursos metodológicos se destaca como uma solução eficaz para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando o ambiente escolar mais dinâmico e prazeroso. “Toda prática pedagógica deve proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem” (Rau, 2007, p. 32).

Conforme Santos (2011, p. 12),

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão.” O desenvolvimento do aspecto lúdico favorece a aprendizagem, o crescimento pessoal, social e cultural, e facilita a comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Nesse aspecto, Rau (2007, p. 51) complementa que “[...] o lúdico é um recurso pedagógico que deve ser mais aproveitado, pois incorpora elementos do cotidiano e desperta o interesse do aluno, que se torna protagonista no processo de construção do conhecimento”.

Com o lúdico, o professor pode inovar sua prática pedagógica, proporcionando atividades divertidas e promovendo a interação entre os alunos, o que melhora as relações interpessoais dentro do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar o lúdico na educação infantil, fica evidente que a brincadeira não é apenas uma atividade de entretenimento, mas sim uma poderosa ferramenta pedagógica que potencializa o processo de aprendizagem. As considerações finais a respeito desse tema ressaltam a importância de integrar práticas lúdicas no cotidiano escolar, valorizando o brincar como um direito da criança e um meio eficaz para o desenvolvimento integral.

Primeiramente, é essencial reconhecer que o lúdico promove um ambiente mais dinâmico e envolvente, onde as crianças são incentivadas a explorar, investigar e criar. Por meio de jogos, atividades artísticas e interativas, os educadores podem facilitar a construção do conhecimento de forma significativa, permitindo que os alunos estejam ativamente envolvidos em seu aprendizado.

Além disso, as experiências lúdicas favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a colaboração e a resolução de conflitos. Essas habilidades são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de interagir de maneira construtiva em diferentes contextos sociais.

Outro aspecto a ser mencionado é a necessidade de formar educadores capacitados para implementar estratégias lúdicas em suas práticas pedagógicas. Isso implica na valorização do tempo para a formação contínua, na troca de experiências entre profissionais e no incentivo à criatividade na construção de atividades que respeitem os interesses e ritmos das crianças.

Por fim, ao valorizarmos o lúdico na educação infantil, estamos não apenas promovendo a aprendizagem de conteúdos, mas também respeitando a essência do ser criança. Um ambiente onde o brincar é prioridade reflete uma educação mais inclusiva, prazerosa e efetiva, que prepara os pequenos para os desafios do futuro com alegria e confiança. Portanto, é fundamental que todos os envolvidos no processo educacional – educadores, gestores, famílias e sociedade – se empenhem para garantir que a ludicidade tenha um espaço privilegiado nas propostas educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE E SILVA, D.A. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educar em revista*, UFPR, Curitiba, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015
- ALMEIDA, Paulo Nunes de Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 2007.
- ANTUNES, C. Jogos a estimulação das múltiplas Inteligências. Petrópolis. Rio de Janeiro. 1998.
- BARBOSA, Ana Paula Montolezi. LUDOTECA: UM ESPAÇO LÚDICO. 2010.
- Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANA%20PAULO%20MONTOLEZI.pdf>
- f. Acesso em 20 de abril de 2022.
- BARBOSA, C.; FORTUNA, T.R. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. *Aprender – caderno de filosofia e psicologia da educação*, Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, p.13-40, 2015.
- BEMVENUTI, Alice. O jogo na história: aspectos a desvelar. In Ulbra - Universidade Luterana do Brasil (org.). O lúdico na prática pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2009.p.17-35.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CARVALHO, A.M.C. ET al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- CORRÊA, Leidniz Soares; BENTO, Raquel Matos de Lima. A importância do lúdico

- para a aprendizagem na educação infantil [s/d]. Disponível em: http://unijipa.edu.br/media/files/54/54_218.pdf acesso em 11 de abril de 2022
- BAHIA, Governo Estadual. Disponível em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/atividades-em-tempo-integral-melhoram-desempenho-de-estudantes>. Acesso dia 22 de abril de 2022.
- CUNHA, Nylce Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.
- DIAS Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil Revista Educação e Linguagem – Vol. 7, n.º 1 (2013) Disponível: <<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2013/12/09/outros/2774a576f536917a99a29a6ec671de86.pdf>>. Acesso em 12 abr. de 2022
- DUARTE JR., J. F. *Brincar, jogar, tocar e atuar*: conexões estéticas. Transcrição da palestra proferida em 23/09/2011 em Aula Magna da USP, 2011.
- FANTACHOLI, Fabiane Das Neves. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78> acesso em: 02 de abril de 2022
- FERREIRA, Juliana de Freitas ; SILVA Juliana Aguirre da ; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. A importância do lúdico no processo de aprendizagem. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf> Acesso em: 05 de abril de 2022
- FERREIRA, Luciene Braz ; TORRECILHA, Nara ; MACHADO, Samara Haddad Simões. A Técnica De Observação Em Estudos De Administração. 2012. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ482.pdf acesso em 03 de abril de 2022.
- GONÇALVES, L.J.; COSTA, C.R.B. O brincar na Educação Infantil como um ato de aprendizagem. Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento, ano 3, v. 1, n. 2 p. 175-186, fev. 2018.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- LOPES, M. C. *Comunicação e ludicidade na formação do cidadão pré-escolar*. 1998. Tese (Doutorado em Ciências e tecnologias da Comunicação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 1998.
- JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. Educação: teorias e práticas, ano 2, n. 2, p. 191-208, dez. 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos.(org) Educação e Ludicidade. Salvador UFBA/FACED, 2000.
- MALAQUIAS, Maiane Santos ; RIBEIRO, Suely de Souza. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013. Disponível em <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-e> nsino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia acesso em: 02 de abril de 2017.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação. 14 ed.São Paulo:Cortez, 2011.

EDUCAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL: IMPACTOS NA EMPREGABILIDADE E INCLUSÃO SOCIOECONÔMICA

TECHNICAL EDUCATION IN BRAZIL: IMPACTS ON EMPLOYABILITY AND SOCIOECONOMIC INCLUSION

EDUCACIÓN TÉCNICA EN BRASIL: IMPACTOS EN LA EMPLEABILIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIOECONÓMICA

Mario Alberto Zambrana Vernizzi

mario.vernizzi01@etec.sp.gov.br

<http://lattes.cnpq.br/0618635822926509>

VERNIZZI, Mario Alberto Zambrana. **Educação técnica no brasil: impactos na empregabilidade e inclusão socioeconômica**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 115 – 121, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^o Dr^a Alda Cristina Menezes da Silva - professora.doutoraaldacristina@outlook.com - <http://lattes.cnpq.br/5516227144575732>

RESUMO

O objetivo do trabalho é discutir a importância do ensino técnico na formação profissional dos jovens e enfatizar que ele é indispensável para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. O artigo se baseia em uma análise abrangente de dados estatísticos, pesquisa acadêmica e estudo de caso e demonstra que o ensino técnico não apenas aumenta as chances de empregabilidade da juventude, mas também a torna mais socialmente inclusiva e adaptativa às necessidades do mercado de trabalho. Por exemplo, os autores ressaltam o papel da ETEC “Escola Técnica Estadual”, de São Paulo, que se tornou uma autoridade no ensino técnico no estado, oferecendo aos jovens, dezenas de cursos alinhados com as necessidades do setor produtivo. Os autores também discutem a importância do estágio, enfatizando que essa exposição prática ao mercado de trabalho ajuda no desenvolvimento das habilidades necessárias para o fluxo global da economia. No mesmo contexto, os autores reconhecem que a modalidade de ensino de face técnica enfrenta vários desafios, incluindo a necessidade de constantes atualizações teóricas, bem como melhoria da infraestrutura escolar. Como conclusão, os autores salientam que a valorização do ensino técnico é de extrema importância, e somente por meio dela o país garantirá que jovens preparados façam parte do futuro do desenvolvimento. Além disso, os autores fazem uma série de recomendações sobre como fortalecer essa modalidade, visando promover a educação emancipada e sustentável no país.

Palavra chave: Educação Técnica. Empregabilidade. Inclusão Social

SUMMARY

The aim of this work is to discuss the importance of technical education in the professional training of young people and emphasize that it is essential for Brazil's economic and social development. The article is based on a comprehensive analysis of statistical data, academic research, and case studies, demonstrating that technical education not only increases the employability chances of youth but also makes them more socially inclusive and adaptable to the labor market's needs. For example, the authors highlight the role of ETEC (Escola Técnica Estadual) in São Paulo, which has become an authority in technical education in the state, offering young people dozens of courses aligned with the needs of the productive sector. The authors also discuss the importance of internships, emphasizing that this practical exposure to the labor market helps in developing the skills necessary for the global economy's flow. In the same context, the authors acknowledge that the technical education modality faces several challenges, including the need for constant theoretical updates and improvements in school infrastructure. In conclusion, the authors stress that valuing technical education is extremely important, and only through this will the country ensure that prepared young people are part of the future of development. Furthermore, the authors make a series of recommendations on how to strengthen this modality, aiming to promote emancipated and sustainable education in the country.

Keyword: Technical Education. Employability. Social Inclusion

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es discutir la importancia de la enseñanza técnica en la formación profesional de los jóvenes, destacando su papel indispensable para el desarrollo económico y social de Brasil. El artículo se basa en un análisis exhaustivo de datos estadísticos, investigaciones académicas y estudios de caso, demostrando que la educación técnica no solo aumenta las posibilidades de empleabilidad de la juventud, sino que también promueve una mayor inclusión social y adaptación a las demandas del mercado laboral. Por ejemplo, los autores destacan el papel de la ETEC "Escuela Técnica Estatal" de São Paulo, que se ha consolidado como autoridad en educación técnica en el estado, ofreciendo a los jóvenes una variedad de cursos alineados con las necesidades del sector productivo. También se analiza la importancia de las prácticas profesionales, subrayando que esta exposición práctica al mercado laboral contribuye al desarrollo de las habilidades necesarias para la economía global. En este mismo contexto, los autores reconocen los desafíos que enfrenta la educación técnica, tales como la necesidad de actualizaciones teóricas constantes y la mejora de la infraestructura escolar. Como conclusión, los autores resaltan que valorar la educación técnica es crucial, ya que solo a través de ello el país asegurará que jóvenes capacitados sean parte del futuro desarrollo. Además, se ofrecen una serie de recomendaciones para fortalecer esta modalidad educativa, con el fin de promover una educación emancipadora y sostenible en el país.

Palabras clave: Educación Técnica. Empleabilidad. Inclusión Social.

INTRODUÇÃO

O ensino técnico ocupa uma posição central na promoção do desenvolvimento econômico e na transformação social, especialmente em contextos desafiadores como o do Brasil. Em um país de dimensões continentais e com profundas desigualdades regionais, a qualificação profissional surge como uma das principais chaves para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e reduzir as disparidades socioeconômicas. Mais do que uma modalidade educacional voltada para a formação prática, o ensino técnico tem o poder de transformar vidas ao conectar indivíduos às oportunidades do mundo profissional e impulsionar a produtividade das organizações. Três questões norteiam este estudo: (i) qual é o papel da educação técnica na diminuição da desigualdade social e na promoção da inclusão econômica de jovens em situação de vulnerabilidade no Brasil? (ii) como as competências e habilidades desenvolvidas na educação técnica influenciam a empregabilidade dos formandos em um mercado de trabalho em constante transformação? (iii) quais são os principais desafios enfrentados pelas instituições de educação técnica no Brasil para alinhar seus currículos às demandas do mercado e garantir que seus alunos tenham acesso a oportunidades de emprego?

Estudos recentes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2023) reforçam que sistemas educacionais que valorizam a formação técnica conseguem alinhar as necessidades do mercado com a oferta de trabalhadores qualificados, gerando efeitos positivos não apenas na empregabilidade, mas também na inovação e no crescimento econômico. Essa perspectiva é evidenciada no Brasil, onde dados do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) indicam que cerca de 72% dos egressos de cursos técnicos encontram emprego em sua área de formação. Esse dado não apenas sublinha a eficácia dessa modalidade educacional para inserir jovens no mercado de trabalho, mas também destaca sua relevância no enfrentamento de desafios estruturais, como o desemprego e a falta de mão de obra qualificada.

Além de preparar profissionais para funções específicas, o ensino técnico desempenha um papel essencial na promoção da igualdade socioeconômica. Em um país marcado por desigualdades históricas, ele se configura como uma ferramenta poderosa para incluir mulheres, jovens e minorias em setores antes inacessíveis. Nesse sentido, este estudo busca explorar como o ensino técnico contribui para ampliar a empregabilidade e a renda, além de promover a

inclusão de populações frequentemente sub-representadas no mercado de trabalho. Com base nessa premissa, são avaliadas políticas públicas que têm como objetivo geral de expandir o acesso à educação técnica, sobretudo por meio de inovações tecnológicas e estratégias inclusivas. Seguido de três objetivos específicos (i) criar e implementar plataformas de ensino a distância que utilizem ferramentas tecnológicas inovadoras, permitindo que estudantes de diferentes regiões, especialmente aqueles de áreas rurais ou de baixa renda, acessem cursos técnicos de forma flexível e acessível. (ii) investir em programas de capacitação contínua para professores e instrutores, focando no uso de tecnologias educacionais e em metodologias inclusivas, de modo a preparar os educadores para atender a uma diversidade de perfil de alunos e facilitar a aprendizagem em ambientes virtuais e (iii) fomentar parcerias entre instituições de ensino técnico, empresas e comunidades locais para criar programas de estágio e aproveitamento prático, garantindo que os alunos tenham acesso a experiências do mundo real e suporte no desenvolvimento de suas carreiras, promovendo a inclusão social e a empregabilidade.

A pesquisa aqui apresentada adota uma abordagem qualitativa e fundamenta-se em uma revisão bibliográfica e análise documental. Foram consultados relatórios institucionais, como os do Ministério da Educação (MEC), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Confederação Nacional da Indústria (CNI), além de artigos científicos disponíveis em bases acadêmicas renomadas. Essa análise é enriquecida com estudos de caso que investigam iniciativas educacionais bem-sucedidas em diferentes estados brasileiros, permitindo um olhar aprofundado sobre os avanços e desafios do setor.

Os resultados esperados desta análise apontam para o fortalecimento do reconhecimento do ensino técnico como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento sustentável do Brasil. Como destacam Ribeiro e Santos (2022), essa modalidade não se limita à capacitação para funções específicas: ela fomenta habilidades amplas, como o pensamento crítico, a adaptabilidade e a resolução de problemas, que são indispensáveis em um mercado de trabalho em constante transformação. Além disso, ao estimular a mobilidade social, o ensino técnico rompe barreiras históricas, ampliando o acesso a oportunidades e promovendo mudanças significativas no tecido social.

Em um cenário global cada vez mais influenciado pela digitalização e pelas mudanças nos padrões de trabalho, o ensino técnico desponta como um pilar essencial para preparar a força de trabalho para os desafios do século XXI. Investir em metodologias inovadoras e em políticas inclusivas não é apenas uma necessidade; é uma oportunidade de transformar vidas, reduzir desigualdades e impulsionar o crescimento econômico de maneira sustentável e equitativa.

DESENVOLVIMENTO

O ensino técnico no Brasil ocupa uma posição estratégica no desenvolvimento econômico e social do país, especialmente em tempos de mudanças rápidas no mercado de trabalho. Tradicionalmente encarado como uma alternativa à educação superior, esse modelo educacional tem ganhado importância por oferecer uma formação prática e diretamente alinhada às demandas do setor produtivo. Não é apenas uma questão de qualificação; trata-se de criar oportunidades, reduzir desigualdades e moldar o futuro de milhares de brasileiros.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, o aumento de matrículas em cursos técnicos nos últimos anos é um reflexo claro da busca por um ensino que vá além da teoria, priorizando habilidades práticas que respondam aos desafios atuais do mercado (IBGE, 2022). Nesse contexto, instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) desempenham um papel crucial. Em 2022, o SENAI formou mais de 1,5 milhão de profissionais, conforme destaca a Confederação Nacional da Indústria (CNI, 2023). Essa força de trabalho qualificada é um motor essencial para o fortalecimento da indústria, da tecnologia e dos serviços no Brasil.

A educação técnica e profissional exerce um papel crucial no desenvolvimento sustentável, pois ela prepara indivíduos para enfrentar as demandas de mercados de trabalho em constante transformação, enquanto promove a inclusão social e reduz as desigualdades. Mais do que uma simples formação para o emprego, o ensino técnico é uma forma de empoderamento, capacitando os alunos com competências específicas e habilidades transversais que lhes permitem atuar de forma ativa em suas comunidades e contribuir significativamente para o progresso econômico e social de seus países.(DELORS, J., EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR, 1996, RELATÓRIO PARA A UNESCO)

ENSINO TÉCNICO E EMPREGABILIDADE

O impacto do ensino técnico na empregabilidade é notável e mensurável. Segundo a Organização Internacional do Trabalho(OIT, 2021), trabalhadores com formação técnica possuem uma probabilidade significativamente maior de inserção no mercado de trabalho formal, em comparação com aqueles que têm apenas o ensino médio. Essa vantagem se deve à natureza prática dos cursos técnicos, que capacitam os alunos para funções específicas e atendem às demandas imediatas das empresas.

O ensino técnico representa uma das formas mais eficazes de vincular a formação educacional às demandas concretas do mercado de trabalho. Ao oferecer uma educação orientada para o desenvolvimento de competências práticas e específicas, ele não apenas aumenta as chances de empregabilidade dos jovens, mas também contribui para a competitividade econômica e a inovação nos setores produtivos. Essa sinergia entre educação e mercado é fundamental para construir uma força de trabalho preparada para os desafios contemporâneos.(Schwartzman, S., Educação e Desenvolvimento no Brasil, 2004)

Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020) mostra que a taxa de empregabilidade de egressos de cursos técnicos é, em muitos casos, superior à de graduados em cursos de bacharelado. Áreas como tecnologia, saúde e automação destacam-se por absorver essa mão de obra qualificada. Na era da Indústria 4.0, marcada pela digitalização e automação, profissionais com competências técnicas específicas são cada vez mais requisitados. Isso evidencia que o ensino técnico não apenas oferece uma formação rápida e direcionada, mas também responde às transformações estruturais do mercado.

Além disso, o impacto dessa formação não se limita às taxas de emprego; ele abrange a qualidade do trabalho e a capacidade de adaptação dos profissionais. Os cursos técnicos costumam incluir disciplinas que desenvolvem competências como trabalho em equipe, comunicação e gestão de tempo, habilidades fundamentais para o sucesso em qualquer área.

INCLUSÃO SOCIOECONÔMICA

Outro aspecto de destaque do ensino técnico no Brasil é sua contribuição para a inclusão socioeconômica. Em regiões periféricas e rurais, muitas vezes marcadas por desafios econômicos e sociais históricos, o acesso à educação técnica representa uma das poucas oportunidades concretas de mobilidade social.

Segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2021), cursos técnicos têm sido instrumentos poderosos na redução das desigualdades, pois permitem que jovens de baixa renda acessem o mercado de trabalho de forma mais rápida e qualificada. Programas como o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) desempenham um papel fundamental nesse contexto. Desde sua criação, o Pronatec tem ampliado significativamente o alcance da educação técnica, com um impacto direto na redução das desigualdades de oportunidade em todo o país.

A inclusão socioeconômica não se resume apenas à integração de indivíduos ao mercado de trabalho, mas envolve a criação de oportunidades para que grupos historicamente marginalizados possam acessar recursos e desenvolver habilidades que lhes permitam alcançar uma vida digna e produtiva. A educação técnica, nesse sentido, desempenha um papel essencial, pois oferece um caminho direto para o emprego qualificado, ao mesmo tempo em que contribui para reduzir desigualdades e promover o crescimento sustentável (SEN, A., DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE, 1999).

Dados recentes da Confederação Nacional da Indústria (CNI, 2023) apontam que o ensino técnico tem sido especialmente eficaz no combate ao desemprego juvenil. Isso é particularmente relevante no Brasil, onde a taxa de desemprego entre jovens historicamente supera a média nacional. Além disso, os cursos técnicos não apenas oferecem uma formação técnica, mas também fomentam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como resiliência e liderança, que são essenciais para a inserção e permanência no mercado de trabalho.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Apesar dos avanços, o ensino técnico no Brasil enfrenta desafios significativos. Um dos mais evidentes é a desigualdade regional. Enquanto regiões como o Sudeste e o Sul dispõem de uma ampla rede de instituições e cursos técnicos, o Norte e o Nordeste ainda apresentam lacunas graves, com acesso restrito a essas formações. Isso perpetua as disparidades econômicas e limita o potencial de desenvolvimento em áreas que mais precisam de investimentos educacionais.

Outro desafio é a necessidade de atualização curricular. Muitos cursos técnicos ainda não acompanham as mudanças rápidas do mercado de trabalho, especialmente em setores como tecnologia da informação e automação industrial. A falta de recursos para a modernização de laboratórios e ferramentas de ensino é um obstáculo que precisa ser superado para garantir que os alunos estejam preparados para os desafios do século XXI.

No entanto, o cenário também apresenta oportunidades. A crescente digitalização do ensino, com o uso de plataformas online e simuladores virtuais, pode democratizar o acesso à educação técnica de qualidade. Além disso, parcerias entre o setor privado e instituições de

ensino podem criar programas mais alinhados às demandas do mercado, aumentando a empregabilidade e a competitividade da força de trabalho brasileira.

O principal desafio da educação técnica reside na sua capacidade de se adaptar às rápidas mudanças tecnológicas e às demandas do mercado de trabalho, sem perder de vista sua função social de promover equidade e inclusão. As oportunidades, por outro lado, estão na inovação pedagógica e na integração entre instituições educacionais e o setor produtivo, que podem ampliar o alcance e a eficácia dessa modalidade, tornando-a mais relevante e acessível (GADOTTI, M., EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, 2005).

Iniciativas como a ampliação da educação técnica integrada ao ensino médio, prevista pela reforma educacional recente, são passos importantes nesse sentido. Elas permitem que os alunos tenham acesso simultâneo a uma formação geral e técnica, aumentando suas chances de sucesso no mercado de trabalho e em outras esferas da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um país como o Brasil, onde os desafios de inclusão socioeconômica e desenvolvimento sustentável são tão prementes, o ensino técnico desponta como um verdadeiro agente de transformação. Ele não apenas forma profissionais capazes de atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, mas também promove mudanças estruturais ao oferecer oportunidades concretas para populações historicamente marginalizadas. Mais do que preparar trabalhadores para funções específicas, essa modalidade educacional contribui para a formação de cidadãos críticos, resilientes e adaptáveis, qualidades indispensáveis em um mundo cada vez mais dinâmico e globalizado.

Os resultados apresentados reforçam a importância de consolidar o ensino técnico como um pilar estratégico para o progresso econômico e social. A elevada taxa de empregabilidade de seus egressos, aliada à sua capacidade de reduzir desigualdades, demonstra que ele é mais do que uma resposta imediata às demandas do mercado: é um investimento de longo prazo no futuro do país. Instituições como o SENAI, juntamente com programas como o Pronatec, têm mostrado que é possível alinhar qualidade, acessibilidade e impacto social, formando profissionais que impulsionam a inovação e a competitividade da economia brasileira.

No entanto, é preciso reconhecer que ainda há muito a ser feito. Os desafios relacionados à desigualdade regional, à atualização dos currículos e à ampliação do acesso a cursos técnicos exigem atenção contínua e políticas públicas robustas. O avanço do ensino técnico depende de um esforço conjunto entre governo, iniciativa privada e sociedade civil para garantir que essa modalidade educacional alcance cada vez mais pessoas, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade.

Investir na educação técnica é, acima de tudo, investir na capacidade de uma sociedade de se reinventar e se adaptar às demandas de um mundo em constante transformação. A formação técnica oferece aos indivíduos não apenas as ferramentas necessárias para o trabalho, mas também a possibilidade de construir trajetórias de vida mais dignas e inclusivas, contribuindo para um futuro mais equitativo e sustentável (FREIRE, P., EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, 1967).

Diante das transformações tecnológicas e das mudanças nos padrões globais de trabalho, o ensino técnico se torna ainda mais crucial. A integração de metodologias inovadoras, como o uso de tecnologias digitais e a implementação de parcerias estratégicas com o setor produtivo, é fundamental para adaptar a formação técnica às exigências do século XXI. Além disso, o fortalecimento de políticas inclusivas e a priorização de investimentos em regiões menos favorecidas são passos indispensáveis para que o ensino técnico continue sendo uma ponte entre o presente e um futuro mais justo e próspero.

Em síntese, investir no ensino técnico é investir nas pessoas e em suas possibilidades. É acreditar que, com as ferramentas certas, cada indivíduo tem o potencial de transformar não apenas sua própria vida, mas também a realidade ao seu redor. Assim, o Brasil não apenas prepara sua força de trabalho para os desafios do futuro, mas constrói um país mais inclusivo, inovador e resiliente, onde o progresso econômico anda de mãos dadas com o desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). Relatório de Formação Profissional, 2023.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). Relatório sobre Educação Técnica no Brasil, 2023.
- DELORS, J., Educação: um tesouro a descobrir, 1996, Relatório para a UNESCO
- FREIRE, P., Educação como prática da liberdade, 1967.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). Impactos da Educação Técnica na Redução de Desigualdades Sociais no Brasil, 2021.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). Desigualdades no Acesso à Educação Técnica no Brasil, 2021.
- GADOTTI, M., Educação e Transformação Social, 2005.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Análise do Mercado de Trabalho e Empregabilidade de Egressos do Ensino Técnico. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Empregabilidade e Educação Técnica no Brasil, 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indicadores de educação e mercado de trabalho no Brasil.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Contínua: Educação Técnica no Brasil, 2022.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Relatório Global sobre Trabalho e Emprego, 2021.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Relatório Global sobre Educação e Mercado de Trabalho, 2021.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Education at a Glance, 2023.
- RIBEIRO, A., & SANTOS, L. Educação técnica e transformações sociais no Brasil: Um estudo exploratório. Revista Brasileira de Educação Técnica, 2022.
- SEN, A., Desenvolvimento como liberdade, 1999.
- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). Impacto da Formação Técnica no Mercado de Trabalho Brasileiro, 2023.
- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). Impactos econômicos da educação técnica.
- SCHWARTZMAN, S., Educação e Desenvolvimento no Brasil, 2004.

METODOLOGIA ATIVA: JOGOS MATEMÁTICOS
ACTIVE METHODOLOGY: MATH GAMES
METODOLOGÍA ACTIVA: JUEGOS MATEMÁTICOS

Tardelle Samuel Leite
tardellesamuel@gmail.com

LEITE, Tardelle Samuel. **Metodologia ativa: jogos matemáticos**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 122 – 128, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

O presente trabalho vem demonstrar de forma simples e de fácil entendimento como se manifestam os jogos na disciplina de matemática, apresentando uma parte teórica, onde diferentes autores vão ser citados com suas teorias sobre o assunto, mostrando as várias vertentes de conhecimento, sendo apontados pontos considerados significativos para este contexto e que venham a agregar conhecimentos sobre o que está sendo declarado. Ademais, vamos mostrar jogos que em sala de aula tendem a facilitar a aprendizagem e o entendimento dos alunos. Cada um deles vem com suas características diferentes e pode ser empregado em diversas séries e em vários conteúdos dentro desta disciplina, com o objetivo de melhor, aprimorar, facilitar e desmistificar alguns conceitos matemáticos considerados de difícil compreensão e transformá-los em um conteúdo prazeroso de ser estudado pelos discentes.

Palavras-chave: Jogos. Metodologias. Ensino aprendizagem. Conteúdo prazeroso.

SUMMARY

This work demonstrates in a simple and easy to understand way how games manifest themselves in the discipline of mathematics, presenting a theoretical part, where different authors will be cited with their theories on the subject, showing the various aspects of knowledge, points being pointed out considered significant for this context and that will add knowledge about what is being declared. Furthermore, we will show games that in the classroom tend to facilitate students' learning and understanding, each of them comes with its different characteristics and can be used in different series and in various contents within this discipline, with the aim of better, improve, facilitate and demystify some mathematical concepts considered difficult to understand and transform them into content that is enjoyable for students to study.

Keywords: Games. Methodologies. Teaching learning. Pleasurable content.

RESUMEN

Este trabajo demuestra de forma simple y fácil de entender como los juegos se manifiestan en la disciplina de matemática, presentando una parte teórica, donde serán citados diferentes autores con sus teorías sobre el tema, mostrando los diversos aspectos del conocimiento, siendo señalados puntos considerados significativos para este contexto y que agregarán conocimiento sobre lo que está siendo declarado. Además, mostraremos juegos que en el aula tienden a facilitar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos, cada uno de ellos viene con sus diferentes características y pueden ser utilizados en diferentes series y en diversos contenidos dentro de esta disciplina, con el objetivo de mejor, mejorar, facilitar y desmitificar algunos conceptos matemáticos considerados difíciles de entender y transformarlos en contenidos que sean agradables de estudiar para los alumnos.

Palabras clave: Juegos. Metodologías. Enseñanza aprendizaje. Contenidos placenteros.

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos este trabalho, vamos apresentar de forma clara e objetiva a matemática, através de metodologias ativas. Neste contexto, apresentaremos os jogos, sempre fazendo uma comparação entre a matemática das aulas tradicionais com aulas expositivas e a matemática de uma forma mais prazerosa através da interação que os jogos proporcionam aos alunos, considerando a didática estabelecida por cada teórico ao falar sobre este tema, procurando conscientizar os nossos leitores de cada etapa apresentada.

Acreditamos nesta metodologia, pois com a aplicação da mesma em sala de aula vem sendo cada vez mais frequente, e tudo se transforma em uma maneira lúdica de apresentar a tão temida matemática pelos educandos de diversas séries da educação básica, sendo que este artigo vai estabelecer conceitos, apresentar diferentes jogos para serem usados por qualquer professor, que desejar expandir seus conhecimentos através desta leitura.

A metodologia usada será a pesquisa por jogos e relacionar com o conteúdo matemático a que ele se aplica, isto na visão de diferentes teóricos que irão enriquecer nossa pesquisa. Esta será de natureza qualitativa e vai procurar trazer as melhores ferramentas, para que fique registrado como uma pesquisa riquíssima, na transformação de aulas monótonas em aulas interativas transformadoras e ricas em conhecimentos, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo e de grande qualidade.

Apontaremos como objetivo apresentar jogos matemáticos para facilitar o entendimento de conteúdos em algumas das séries do ensino fundamental, buscando uma maneira lúdica e atrativa de ensinar a disciplina através dos jogos, possibilitando assim uma nova visão sobre o conteúdo e sobre a metodologia aplicada pelo docente.

Como objetivos específicos, vamos mencionar: a facilitação dos conceitos através de jogos didáticos; a não mecanização da matemática e de seus princípios, levando o professor a apresentar novos caminhos para o conhecimento; a valorização da aprendizagem formativa, presente em regras e normas estabelecidas por cada jogo; a garantia de metodologia que realmente funcione e eleve a aprendizagem ao seu nível desejado.

SURGIMENTO DOS JOGOS

Diante do surgimento dos jogos em nossa sociedade, alguns autores atribuem o seu início no Brasil aos escravos que aqui apareceram com seus costumes, lendas e folclore. Um que compartilha desta teoria é Kishimoto (2007), o mesmo ainda afirma que com a mistura das três raças: o índio, o europeu e o africano, complementa-se um processo de evolução cultural onde surgem os primeiros jogos.

Pegando etimologicamente a palavra jogo em latim, segundo Grando (1995), que significa zombaria ou gracejo, conseqüentemente substituindo a palavra ludos, que significa brinquedo, este aponta para uma mudança de nomes que vai influenciar consideravelmente o nosso estudo, tendo em vista que jogo, brinquedo e ludicidade são sinônimos de metodologias para aulas que fogem da estrutura tradicional, presente nas aulas de matemática por todo o país.

Antes dos jogos aparecerem no nosso país, já se tem relatos históricos de jogos em Roma e na Grécia antiga, com o objetivo de ser uma atração cultural e social para aquele povo. No entanto, se tem informações de que alguns filósofos educadores começam a utilizar este método para concretizar conhecimentos matemáticos, tirando do papel uma demonstração concreta de seus teoremas.

Figura 1 - Petteia.



Fonte:

<https://ludosofia.com.br/>

Postado em: 24 de junho, 2020

O Petteia era jogado na Grécia Antiga, e um exemplo de jogo que foi citado por filósofos e matemáticos como Platão e Aristóteles, como um jogo que força o indivíduo a usar estratégias mentais e posteriormente desenvolvendo raciocínio lógico. Com o passar dos anos e o aprimoramento da didática e de metodologias educacionais, surge um novo modelo de educação matemática, que são os jogos matemáticos ou jogos adaptados aos conceitos desta disciplina.

JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Diante de todo o relato exposto e mediado até o momento, podemos citar em forma de conceito de Murcia (2005) que:

Os jogos são fenômenos antropológicos considerados segundo a pesquisa humana (essa pesquisa humana está relacionada ao estudo do ser humano e do seu comportamento), é uma evolução constante em todas as civilizações, está sempre associada à cultura, história, magia, sacralidade, amor, arte, língua, literatura, costumes de estilo e guerra popular. Este jogo atua como um círculo de conexões entre pessoas e promove a comunicação entre as mesmas (p.9).

Segundo o teórico, o jogo marca uma profunda interação social entre os seres humanos, sempre acompanhado de regras e passos para serem seguidos e respeitados pelos praticantes. Isso vem auxiliando, melhorando e modificando as relações pessoais das comunidades que os praticam, garantindo este diálogo entre populações, que se transformaram em um conceito metodológico, que garanta uma maneira significativa de construir conhecimentos para diferentes áreas, sobretudo das ciências exatas.

A matemática, como uma das ciências exatas que diuturnamente abre espaço para utilização deste método em sala de aula, recebe considerações como a de Grando (2000, p.15)

A busca por um ensino que considere o aluno como sujeito do processo, que seja significativo para o aluno, que lhe proporcione um ambiente favorável à imaginação, à criação, à reflexão, enfim, à construção e que lhe possibilite um prazer em aprender, não pelo utilitarismo, mas pela investigação, ação e participação coletiva de um "todo" que constitui uma sociedade crítica e atuante, leva-nos a propor a inserção do jogo no ambiente educacional, de forma a conferir a esse ensino espaços lúdicos de aprendizagem.

As palavras mais apreciadas quando se fala em aulas tendo práticas de jogos sem dúvida são criticidade, ludicidade e construção do conhecimento. Neste argumento, o teórico apresenta uma forma bem significativa de como o ensino tem que se apresentar para os nossos alunos, sempre buscando transformação da realidade, tornando cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Ainda pensando nessa realidade vivenciada pelos discentes ao participarem e terem suas estratégias e seu raciocínio lógico postos à prova, relembremos Vygotsky, (1989):

Brincando e jogando, a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, apreendendo-a e assimilando-a. Brincando e jogando, a criança reproduz as vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Por isso, pode-se dizer que, através do brinquedo e do jogo, a criança expressa, assimila e constrói a realidade (VYGOTSKY, 1989, p. 25).

Esse processo de construção nos remete à idéia de testes, em conceitos matemáticos vamos tentar hipóteses para resolver o problema sugerido pelo jogo, pensando em dialogar de forma interativa com as regras, os caminhos a serem seguidos, e as possibilidades de vencer e de não vencer, o aluno se depara com várias sensações que são decorrentes de seus pensamentos, onde ele recebe uma carga de dopamina liberada pelo cérebro, que desperta prazer pela atividade praticada.

CONHECENDO ALGUNS JOGOS

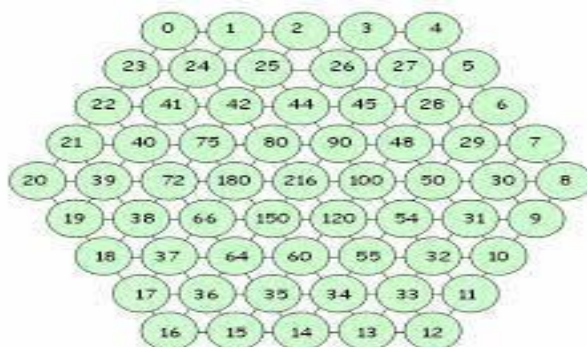
Vamos apresentar exemplos que podem auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem, facilitando o entendimento e a compreensão dos educandos.

JOGO DO CALC PLUS ADAPTADO

O jogo consiste em um tabuleiro enumerado, onde dois jogadores podem começar uma partida. Esta funciona da seguinte forma: cada jogador lança 3 dados de seis faces, os valores apresentados pelos dados serão aplicados algumas das quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) de acordo com a estratégia do jogador.

O jogador 1 tirou no primeiro dado 6, no segundo 4 e no terceiro 1, ele pode $6 + 4 - 1 = 9$ ou $6 - 4 + 1 = 3$ ou qualquer estratégia que utilize as operações já citadas, cada jogador faz sua jogada e passa a vez para o outro jogador, até que um dos jogadores complete o objetivo do jogo que é preencher cinco números em linha reta em qualquer direção. Se o jogador, após sortear seus três números, fizer as operações desejadas e não obtiver resultado no tabuleiro, ele passa de vez para o outro aluno.

Figura 2 - Tabuleiro do Calc Plus



Fonte: <https://proativa.virtual.ufc.br/sipemat2012/papers/718/submission/director/718.pdf>

JOGO TORRE DE HANÓI.

Este jogo é utilizado em várias fases da vida das crianças, principalmente na educação infantil, como uma forma de desenvolvimento de estratégia e paciência por parte dos educandos nesta etapa escolar. Ainda é bastante utilizado em consultórios de psicopedagogia e neuropsicopedagogia, para testes e avaliações em crianças com características de deficiência ou para estimular crianças em terapias cognitivas.

O jogo é formado por três pilares (torres) verticais (A, B, C), posicionados em uma base horizontal, e por 3 discos (esta é a maneira mais simples). O objetivo do jogo é o jogador levar os discos do A para C, com o menor número de deslocamentos possíveis, lembrando que os discos devem ficar menores em cima dos maiores para conseguir satisfazer o jogo.

Figura 3- Torre de Hanói.



Fonte: <https://www.bosontreinamentos.com.br/logica-de-programacao/algorithm-torre-de-hanoi-em-python/>

BINGO DAS FUNÇÕES

Este jogo se destaca por apresentar cartelas com funções diferentes, é uma forma extremamente didática e inovadora de transformar um conteúdo considerado difícil por boa parte dos alunos, em um jeito divertido de transformar dificuldade em lazer e conhecimento.

Para começar, cada jogador recebe uma cartela e são sorteados números de um a cinquenta. Cada número sorteado corresponde a X, que deve ser aplicado na função da cartela do jogador, descobrindo o valor de $f(x)$ que, se estiver na cartela, deve ser marcado. Caso não tenha, não se marca nada e espera que o próximo número seja sorteado. Ganha o jogo quem marcar todos os números da cartela primeiro.

Figura 4 - Bingo das funções.



Fonte:

<https://www.youtube.com/watch?v=oMTt0hmX4jY>

Com base nestes jogos apresentados e nas diferentes formas que eles podem ser aplicados em várias séries da educação básica, registramos aqui a vasta quantidade de possibilidades e de maneiras que podem contribuir para uma aprendizagem significativa, prazerosa e comprometida com uma educação inovadora, levando em consideração todos os conhecimentos adquiridos durante esta fase de mudanças escolares, e seu relacionamento com a sociedade a que o indivíduo pertence.

Valorizando a relação professor-aluno, queremos considerar a contribuição de Libanêo (1994):

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental para alcançar os objetivos do processo ensino-aprendizagem em Matemática. A relação ensino-aprendizagem revela-se pelo conjunto de atividades organizadas pelo professor e pelos alunos, objetivando a apropriação de um saber historicamente acumulado, tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiência de vida e maturidade dos alunos. Antes de tudo, essa relação é de socialização, de troca de conhecimentos apreendidos e transformados na interação. É uma relação dinâmica, dialógica, portanto, construtiva de aprendizagem pela troca de saberes.

Levando em consideração este teórico, no processo ensino-aprendizagem percebemos que os jogos têm esse poder de prender de uma forma construtiva a atenção do aluno para o conteúdo explorado, reportando o aluno à sua parte social com seus colegas e acrescentando valores a seus conhecimentos através de diálogos interativos onde podemos observar a troca de saberes inerentes à atividade trabalhada. Com esta contribuição, podemos afirmar que esta metodologia constrói uma relação professor-aluno mais saudável e comprometida com o sucesso escolar.

Uma das reflexões mais dinâmicas que o docente deve fazer é: como aplicar o jogo de forma que contribua com o conteúdo desta disciplina? De maneira que possa sair do método tradicional de quadro branco e pincel para uma forma construtivista de aprendizagem, isso irá proporcionar ao aluno um grande avanço de aprendizagem, já que o professor com esta atitude acabou de contribuir para a quebra de paradigmas tradicionais, garantindo uma nova visão de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo, consideramos a grande importância que têm as atividades lúdicas, as metodologias ativas através de jogos, para o ensino da matemática em nossas salas de aulas, sempre buscando apresentar um conteúdo relevante para nosso trabalho, e comunicar de maneira simples e coerente para que os leitores consigam compreender toda a metodologia que circulou em torno deste tema, que promete ser bastante promissor para a educação matemática.

Garantindo que este artigo contribua de forma qualitativa para melhorar a educação, apontamos que todos os jogos apresentados são de caráter exemplificativo, e que há uma vasta quantidade dessa metodologia que pode ser considerada. Além destes citados, aprimoramos com tudo nossos conceitos e teorias, revendo estudos de diferentes teóricos que confirmam em nossa pesquisa o poder dessa metodologia.

Concluimos que, na medida do esperado, este conteúdo seja de grande relevância para nossos colegas professores, que os mesmos possam ler, aprimorar e engrandecer seus conhecimentos com esta contribuição apresentada aqui neste contexto de estudo, pesquisa e fundamentação teórica. Ainda relembramos que a educação não é feita sozinha, deixamos nossa contribuição de maneira simples, mas com grande relevância, buscando sempre melhorar o que já vem sendo estudado há muitos anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRAL, Marcos Aurélio. A utilização de jogos no ensino de matemática. Florianópolis, 2006.
- GRANDO, R. C. O jogo e a matemática no contexto de sala de aula. São Paulo: Papirus, 2004.
- GRANDO, R. C. O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula. 2000. 239 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.
- <"Jogo de tabuleiro que Aquiles jogava na Grécia: Petteia" em ludosofia. Consultado em 03/10/2024 às 10:47. Disponível na Internet: <https://ludosofia.com.br/arqueologia/petteia-o-jogo-de-tabuleiro-que-aquiles-jogava-na-grecia-antiga/>>.

MODELAGEM PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA
MODELING FOR TEACHING MATHEMATICS
MODELIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Tardelle Samuel Leite
tardellesamuel@gmail.com

LEITE, Tardelle Samuel. **Metodologia ativa: jogos matemáticos**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 129 – 136, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

Ao apresentarmos este trabalho, vamos discorrer sobre as diversas visões de autores que contribui com esta metodologia, apontando seus pontos positivos e suas discordâncias, garantindo um nível de fundamentação teórica amparado por citações relevantes e precisas para o contextos apresentado, na linha metodológica vamos trazer uma pesquisa qualitativa, onde a parte principal será como deve ser empregado a modelagem em questões do cotidiano e convertidas para a matemática escolar, analisando como os discentes recebem esta nova metodologia e as várias formas de serem empregadas nas salas de aula, ainda consideraremos a maneira interdisciplinar que a modelagem pode ser trabalhada no ambiente escolar, buscando por exemplo a participação de todas as disciplinas, ratificando que a modelagem é um ferramenta de alto rendimento para o processo educativo em que todas as áreas do conhecimento podem se fazer presente e garantir a formação crítica e conceitual dos educando.

Palavras-chave: Cotidiano. Metodologias. Ensino aprendizagem. Formação integral.

SUMMARY

When presenting this work, we will discuss the different views of authors who contribute to this methodology, pointing out their positive points and their disagreements, ensuring a level of theoretical foundation supported by relevant and accurate citations for the contexts presented, in the methodological line we will bring a qualitative research, where the main part will be how modeling should be used in everyday issues and converted to school mathematics, analyzing how students receive this new methodology and the various ways it can be used in classrooms, we will also consider the interdisciplinary way that modeling can be worked on in the school environment, seeking for example the participation of all disciplines, confirming that modeling is a high-performance tool for the educational process in which all areas of knowledge can be present and guarantee critical training and conceptual aspects of students.

Keywords: Everyday life. Methodologies. Teaching learning. Comprehensive training.

RESUMEN

Al presentar este trabajo, discutiremos los diferentes puntos de vista de los autores que contribuyen a esta metodología, señalando sus puntos positivos y sus desacuerdos, garantizando un nivel de fundamentación teórica apoyada en citas pertinentes y precisas para los contextos presentados, en la línea metodológica traeremos una investigación cualitativa, donde la parte principal será como la modelación debe ser utilizada en cuestiones cotidianas y convertida a la matemática escolar, analizando cómo los estudiantes reciben esta nueva metodología y las diversas formas en que puede ser utilizada en las aulas, también consideraremos la forma interdisciplinaria en que la modelación puede ser trabajada en el ámbito escolar, buscando por ejemplo la participación de todas las disciplinas, confirmando que la modelación es una herramienta de alto rendimiento para el proceso educativo en el que todas las áreas del conocimiento pueden estar presentes y garantizar la formación crítica y los aspectos conceptuales de los estudiantes.

Palabras clave: Vida cotidiana. Metodologías. Enseñanza aprendizaje. Formación integral.

INTRODUÇÃO

A matemática é uma disciplina que sempre foi considerada o calcanhar de Aquiles de muitos estudantes, outros a chamam de bicho papão, porém, com o passar dos anos e com o surgimento de novas metodologias para facilitar a aprendizagem desta disciplina. Vários

teóricos se debruçaram durante anos para melhorar a didática e a metodologia implantada por escolas e professores, principalmente na educação básica, pegando como referência o ensino fundamental e o ensino médio, na busca constante por novos meios e maneiras de lecionar a matemática, com estratégias que viessem a conquistar a atenção dos educandos.

Nesta perspectiva, vamos considerar os estudos de vários teóricos sobre o tema em questão, sempre apresentando formas de melhorar o ensino através da modelagem matemática, consequentemente mostrar como a modelagem pode ser aplicada em sala de aula, com todos os pontos positivos que vêm a contribuir com os educadores que buscam fontes de pesquisa para sua metodologia em suas turmas, garantindo assim, uma fonte de pesquisa segura, verdadeira e coerente com os argumentos empregados.

Construiremos nosso trabalho através de uma metodologia qualitativa, apresentando fontes relevantes de pesquisas, teóricos que têm competência e capacidade intelectual para discorrer sobre o assunto delimitado neste contexto. Estas experiências associadas e atribuídas a estes serão vinculadas através de citações e conceitos dialogados pelos mesmos, em seus livros e trabalhos acadêmicos, construindo assim um trabalho de valor relevante para todos.

Como observamos em várias escolas de educação básica, muitos alunos apresentam bastante dificuldades em entender conceitos matemáticos, pois alguns professores usam apenas métodos tradicionais, deixando os discentes cada vez mais confusos, a metodologia utilizada é sempre a expositiva e dialogada; de forma que o professor fala e o aluno observa, não tem manifestação dinâmica de uma aula atrativa e construtiva para os alunos, e por tudo isso que foi citado que resolvemos utilizar a modelagem matemática para garantir, mostrar e concretizar a matemática no nosso cotidiano, apresentar exemplos de como podemos melhorar nossa didática e assim contribuir para uma boa educação.

Nosso principal objetivo é garantir uma matemática concreta onde os educandos passam ter consciência de que podemos pegar fenômenos do nosso mundo e transportar para um modelo, que vai proporcionar um verdadeiro despertar para o mundo das ideias onde tudo está disposto e ligado por números, conceitos, leis e axiomas, esta metodologia é uma forma de observar o mundo através da matemática, podendo demonstrar leis da física e da química, através dela podemos contribuir e mencionar que estas disciplinas têm uma dependência de cálculos para provar seus fenômenos, então podemos dizer que várias experiências podem ser demonstradas através da modelagem, sempre na busca de provar e comprovar acontecimentos em nosso cotidiano, além destas disciplinas podemos citar as áreas de biologia e medicina que nos proporcionam uma grande quantidade de fenômenos que podemos utilizar para modelar.

HISTÓRIA E DEFINIÇÕES DA MODELAGEM MATEMÁTICA NA VISÃO DE ALGUNS TEÓRICOS.

A modelagem matemática teve seu surgimento no Brasil a partir das contribuições de Rodney Bassanezi, Aristides Barreto e Ubiratan D'Ambrósio, estes são os principais nomes que temos com referências precípuas para qualquer trabalho ligado a esta temática no nosso país,

com contribuições que não se perderam com o passar dos anos. Estes teóricos são autoridades nesse assunto tanto no país quanto fora dele.

Amparado por uma didática inovadora com visão de materializar questões do cotidiano, para facilitar o entendimento e a compreensão dos indivíduos, vamos comparar o ensino através de Rodney Bassanezi:

No ensino tradicional, o objetivo de estudo se apresenta quase sempre bem delineado, obedecendo a uma sequência predeterminada, com um objetivo final muito claro que, muitas vezes, nada mais é que “cumprir o programa da disciplina”! Ora, ensinar a pensar matematicamente é muito mais que isso. Portanto, é imprescindível mudar métodos e buscar processos alternativos para transmissão e aquisição de conhecimentos. (BASSANEZI, 2015, p. 11)

Nesta citação, o autor descreve como a educação tradicional vê a aprendizagem dos alunos. O mesmo fala do engessamento do conteúdo e que o professor é um mero cumpridor de tarefas. Esta é uma visão extremamente tradicional com características marcantes. Contudo, o mesmo discorda e aponta que o ensino vai muito além disso, e que se deve buscar meios para inovação e não só inove, mas contribua de forma relevante com conhecimento, buscando novos métodos e novas metodologias.

Procurando descrever esta metodologia que deixe a matemática mais atrativa para os discentes, Bassanezi (2011, p. 24) diz que modelagem matemática é:

[...] é um processo dinâmico utilizado para a obtenção e validação de modelos matemáticos. É uma forma de abstração e generalização com a finalidade de previsão de tendências. A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual.

O autor nos leva a desenvolver esta metodologia como transformar fenômenos e problemas do mundo real para a linguagem matemática, contudo garantir o que uma boa educação vem sempre procurando mostrar, que é a busca de questões que façam sentido para os alunos, que os mesmos possam se apaixonar pelo conteúdo lecionado pelos professores, e que acima de tudo, seja uma aprendizagem significativa e deixe de ser apenas imaginários, como no ensino tradicional, verdades absolutas sem explicações plausíveis.

Para Ubiratan D’Ambrósio, as questões do mundo real devem ter total liberdade para serem exploradas no contexto escolar, como cita:

[...] os alunos a propor soluções, explorar possibilidades, levantar hipóteses, justificar seu raciocínio e validar suas próprias conclusões. Respostas “incorretas” constituem a riqueza do processo de aprendizagem e devem ser exploradas e utilizadas de maneira a gerar novo conhecimento, novas questões, novas investigações ou um refinamento das ideias existentes(D’AMBROSIO, 1993, p. 37).

Aprimorando o que já foi mencionado, o autor retrata a participação dos aprendentes dentro do processo ensino-aprendizagem, mencionando a importância dos acertos e principalmente a dos erros, onde podemos aprender a testar hipóteses, rever soluções de problemas e justificar o raciocínio utilizado para chegar à conclusão, mesmo obtendo uma conclusão equivocada, o educando irá garantir uma aprendizagem significativa, pois vai refazer e aprimorar seus conceitos e assim construir um novo conhecimento.

Por tanto, vamos lembrar o que diz CHAVES e ESPÍRITO SANTO (2004):

Modelagem Matemática é um processo que transforma uma situação/questão escrita na linguagem corrente e/ou proposta pela realidade, em linguagem simbólica da matemática, fazendo aparecer um modelo matemático que, por ser uma representação significativa do real, se analisado e interpretado segundo as teorias matemáticas, devolve informações interessantes para a realidade que se está questionando (CHAVES & ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 579).

Baseado neste pensamento, define-se modelagem matemática como a leitura de um problema do mundo real que tenha significado e importância para os aprendentes e transportá-lo para linguagem matemática, buscando um compromisso com a verdade e a colaboração com a comprovação de que esta linguagem representa aquele fenômeno de uma forma universal e seja válida para qualquer problema no mesmo sentido.

COMO UTILIZAR A MODELAGEM

Uma das perguntas que afeta alguns educadores e qual modelo utilizar? Como aplicar esta metodologia em sala? Para responder estas indagações vamos apresentar conceitos relevantes para este trabalho, que vai auxiliar a quem ler construir conhecimento sobre este conteúdo.

O ensino da Matemática é muitas vezes carregado de teoremas e regras, e muitos alunos acabam sendo desmotivados pela falta de relação com sua realidade. Dessa forma, a modelagem pode se tornar uma ferramenta capaz de ajudar o professor a fazer relações entre o conteúdo e a vida cotidiana de seus alunos, facilitando a aprendizagem, tornando-a significativa (SOUSA et al., 2017, p.3).

O primeiro ponto a ser referenciado por esta metodologia é que ela tem que buscar situações reais para que possa fazer sentido para os alunos, tendo em vista que a matemática está presente em todo o nosso universo, desde problemas simples, até os mais complexos, muitos professores ainda se apegam bastante a métodos tradicionais, isso torna as aulas de matemática cada vez menos frequentadas pelos discentes, desmotivando a cada dia os alunos. Por tudo que foi falado podemos observar na citação de Sousa, que esta ferramenta de trabalho pode mudar o modo como os educandos veem a matemática, aplicando e relacionando conteúdo da vida do aluno com certeza facilitará a aprendizagem.

Partindo para a linguagem matemática que podemos utilizar para representar a metodologia explícita neste texto, vamos com a contribuição de Duval (2012):

As representações mentais recobrem o conjunto de imagens e, mais globalmente, as conceitualizações que um indivíduo pode ter sobre um objeto, sobre uma situação e sobre o que lhe é associado. As representações semióticas são produções constituídas pelo emprego de signos pertencentes a um sistema de representações que tem inconvenientes próprios de significação e de funcionamento (DUVAL, 2012, p. 5)

Com base neste contexto exposto, podemos confirmar que a aprendizagem e o seu processo têm sempre uma referência, onde nosso cérebro procura associar o conceito à figura ou ao problema já mencionado anteriormente em sala de aula. Este sistema de objeto e representação matemática e figuras expostas ao estudante é o que vai construir o seu conhecimento sobre determinado conceito. Por isso, mais uma vez, vamos falar da significância

das aulas serem associadas à realidade e à cultura vivenciada pelo aluno, como uma forma indissociável entre aprender a aprender.

[...] modelo matemático é um conjunto de símbolos e relações matemáticas que representam de alguma forma o objeto estudado e sua importância consiste em ser uma linguagem concisa que expressa nossas ideias de maneira clara e sem ambiguidades [...](BASSANEZI, 2002, p.20).

Como uma de suas marcas, Bassanezi destaca de maneira objetiva, como devemos atuar em nossas escolas, apresentando primeiro uma linguagem coerente clara de forma que os educandos entendam o que está sendo passado pelo professor, buscando modelar conceitos que o aluno reconheça como relevantes para sua vida e para o seu convívio social, isto visa uma construção coletiva da identidade cultural do educando através da modelagem matemática.

Buscando uma ponte com D'Ambrósio, afirma que:

[...] proporcionar ambiente para que a realidade, na qual está imersa a criança na chamada experiência escolar, lhe permita vivenciar, conhecer modelos que serão por ela utilizados na criação de seus próprios modelos(1986, p. 51).

O mesmo nos chama atenção para a vivência do aluno com a realidade, e que esta realidade pode ser proporcionada pela metodologia da modelagem matemática, que pode modelar a realidade e, após conhecê-la, o aluno tem condições de modelar seu próprio conhecimento. Estas garantias são o que nosso modelo espera que o educando consiga construir, botando em prática o que foi mediado em sala.

Objetivando garantir conhecimento, Barbosa (2001, p. 05) afirma que:

[...] oportunidade para os alunos indagarem situações por meio da Matemática sem procedimentos fixados previamente e com possibilidades diversas de encaminhamento. Os conceitos e ideias matemáticas exploradas dependem do encaminhamento que só se sabe à medida que os alunos desenvolvem a atividade.

Com esta afirmação, observamos outro método de entrada da modelagem em nossas aulas, que é possibilitar ao aluno a oportunidade dele mesmo observar o fenômeno e trazer para a aula, desta forma o mesmo escolhe o problema e por onde começar a aplicar o conceito, mas este conhecimento deve ser auxiliado e supervisionado pelo professor, pois ao tentar apresentar soluções, o discente pode precisar de conceitos matemáticos ainda não estudados, portanto parte do professor mediar e auxiliar nesta análise.

Com o intuito de deixar o aluno construir conhecimento através da experiência do cotidiano vivenciado por ele, Biembengut e Monteiro (1990, 1991 apud Barbosa 2000, p.53-59) contribuem com esta declaração:

A Modelagem na Educação Matemática é praticada de forma diferente que na Matemática Aplicada. Aqui, os propósitos, os meios, os atores, o contexto, as configurações etc..., assumem outras características. O objetivo principal é convidar o aluno a explorar as situações não matemáticas tendo por fim sua formação matemática.

Segundo Almeida e Silva (2015, p 209)

[...] investigações em sala de aula, as quais têm o problema como ponto de partida, a intencionalidade na busca, a formulação de hipóteses como fatores que se colocam no caminho para indicar direções e as diferentes resoluções matemáticas são empreendidas com vistas a resolver um problema.

Concordando com estes teóricos, que exprimem seus pontos de vista, garantindo que a curiosidade tem que partir do aluno, ou seja, ele tem que partir de um problema para que seja modelado, e transformado em uma forma de conhecimento, procurando mostrar que aula de matemática não é só quadro e caneta, não é só conta e expressões, ela também pode ser muito prazerosa e atrativa, angariando várias disciplinas dentro de um conteúdo, implantando a interação e a interdisciplinaridade na escola, tudo isso pode ser feito através da modelagem matemática, uma grande ferramenta recomendada por vários estudiosos.

Resumidamente, vamos exemplificar o que dizem estes teóricos sobre a modelagem matemática:

Estratégia para o ensino e aprendizagem de matemática - para Bassanezi (2010), a modelagem matemática parte de situações-problemas do mundo, modelando-os matematicamente, e posteriormente validando esse modelo, ou seja, “[...] a modelagem matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real.” (BASSANEZI, 2010, p. 16). Trata-se de um processo dinâmico de busca de modelos adequados. O modelo matemático consiste em um conjunto de relações matemáticas e símbolos que, de alguma maneira, representam o objeto estudado. Esses modelos matemáticos podem ser formulados conforme a natureza dos fenômenos ou situações analisadas e classificadas de acordo com o tipo de matemática utilizada (BASSANEZI, 2010).

Ambiente de aprendizagem - Barbosa (2001) considera a modelagem matemática como um ambiente de aprendizagem, o qual está associado à problematização e investigação. Para o autor, “modelagem é um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade” (BARBOSA, 2001, p. 6). As atividades desenvolvidas não são separadas, mas articuladas no processo de envolvimento dos estudantes para abordar a atividade proposta. O autor é guiado por um referencial sócio crítico e sugere casos para a atividade de modelagem.

Abordagem na perspectiva sócio crítica - Araújo (2009) adota uma abordagem de modelagem matemática fundamentada na Educação Matemática Crítica (EMC), sendo que a modelagem é considerada um ambiente de aprendizagem, orientada por um referencial sócio crítico. Araújo (2009) utiliza a abordagem para uma “formação política dos estudantes, de tal forma que eles atuem criticamente em nossa sociedade [...] fazer da sala de aula um espaço democrático, dialógico” (ARAÚJO, 2009, p. 59).

Alternativa pedagógica - Almeida e Dias (2004), consideram a modelagem matemática como uma alternativa pedagógica, destacando o caráter investigativo e o estabelecimento de uma perspectiva sócio epistemológica “[...] uma alternativa para o ensino e aprendizagem da Matemática escolar, que pode proporcionar aos alunos oportunidades de identificar e estudar situações problema de sua realidade” (ALMEIDA; DIAS, 2004, p. 25).

Método de ensino com pesquisa - Para Biembengut (2016), a modelagem pode ser considerada um método de pesquisa, aplicado à educação, que consiste na elaboração de um modelo.

Na observância de todas estas teorias apresentadas por várias referências no assunto, podemos mensurar que esta metodologia é fundamental para o conhecimento matemático. Os docentes que optam por botá-la em prática, com certeza, vão contribuir com uma série de outros professores que compartilham da mesma ideia de aula, garantindo uma estratégia inovadora em suas aulas. Os alunos vão se tornar mais participativos e confiantes em suas respostas. De acordo com esta metodologia e com as correntes de pensamento expostas até aqui, a modelagem

somente fará sentido se propormos aos alunos que observem o meio e tragam problemas para serem modelados. Ao aplicarmos esta estratégia, eles ganharam mais autonomia para compartilhar suas ideias perante a turma, propagando entre eles o objetivo que principiou a modelagem matemática, que é transformar aulas monótonas em divertidas, contagiosas e participativas, onde passam a gerar interações e compartilhamento de informações obtidas do cotidiano dos discentes.

Para garantir um ensino aprendizagem de qualidade e para que ele aconteça com eficácia e eficiência, há de se buscar metodologias e métodos inovadores que assegurem o processo educativo nas escolas e proporcionem aprendizagem coletiva e individual, ao levantar hipóteses tradicionais de educação vivenciamos a morosidade do aluno em relação aos conteúdos apresentados em diferentes disciplinas, contudo cada docente comprometido com o conhecimento tenta melhorar suas metodologias diuturnamente, estes profissionais concorrem de maneira corriqueira com jogos de celulares e computadores, que tomam grande parte do tempo e da concentração dos adolescentes.

Todos estes conflitos entre escola e tic's querendo conquistar a atenção dos alunos geraram um grande problema para a educação, já que a escola deixava de ser o único local de se adquirir conhecimento. Então, o meio foi inovar com metodologias, uma delas a modelagem, que além de conseguir trabalhar a realidade do aluno, também consegue implantar conceitos dos conteúdos dentro do problema levantado pelos educandos. Como exemplo das TIC's, podemos utilizar os jogos eletrônicos virtuais e estudar como a matemática está presente nestes aplicativos, dando ênfase no conteúdo explorado na sala de aula, sem fugir do nosso objetivo principal que é ensinar matemática modelando problemas da vida real para a sala de aula. Para isso, o professor precisa ser um mediador de conflitos e direcionar o pensamento dos educandos para que ele possa construir conceitos concretos e relevantes para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, encerramos este artigo com a certeza de que apresentamos uma boa parte do assunto que nos propusemos a estudar, dando ênfase às partes mais relevantes de teorias que contribuem em vários pontos para a metodologia mencionada como de relevante importância, para o ensino aprendizagem de uma forma atrativa e concisa, sempre buscando o melhor argumento e a melhor obra a ser citada como exemplo de quesitos que deram certo e proporcionaram um avanço significativo nessa corrente de pensadores que buscam a melhoria da educação.

Com o intuito de acrescentar melhorias no campo educacional, usamos este trabalho qualitativo para angariar e aprimorar conhecimentos. Com este intuito, propusemos diálogos entre diferentes pensadores, com suas coerências e também explorando suas discordâncias de modelos aplicados em determinadas áreas de conhecimento, sempre na busca de reconstruir e se refazer como indivíduos pensantes, com implicações sérias e relevantes para o cotidiano matemático escolar.

Esperamos que as hipóteses levantadas aqui sejam transformadas em estudo para os docentes e que sirva de contesto para melhorar e aprimorar conhecimentos de todos os leitores que conseqüentemente venham observá-lo como fonte de recursos para suas metas como educadores, a que sigam sempre buscando formas de aprimorar os conhecimentos expostos aqui

por este estudo, pois as novas metodologias estão avançando de forma significativa em todas as áreas do conhecimento.

Conscientes de termos garantido um estudo bastante relevante para esta área, e que vários autores citados são de grande relevância para o meio acadêmico, concluímos que nosso objetivo foi alcançado de forma relevante, logo deixamos exposto todo o nosso comprometimento com o tema explorado, e com o que foi proposto desde o início deste artigo, contudo queremos enaltecer de forma significativa que a modelagem é uma forma de apresentar como a matemática está presente na nossa vida com seres humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. M. W.; SILVA, H. C. A Matemática em Atividades de Modelagem Matemática. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 8, n. 3, p. 207-227, nov. 2015.
- BARBOSA, J. C. Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. In: Reunião Anual da ANPED. Caxambu. Rio de Janeiro: Anais Eletrônicos do ANPED, 2001. 1 CD-ROM
- BARBOSA, J. C. Uma perspectiva para a Modelagem Matemática. In: Anais do IV Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Rio Claro: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2000a. p. 53-59. Acessado em: 28 dez. 2023.
- BASSANEZI, Rodney Carlos. Modelagem Matemática: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2015.
- BASSANEZI, Rodney Carlos. Ensino-aprendizagem com modelagem matemática. 3. ed. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.
- BASSANEZI, R. C. Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia. São Paulo: Contexto, 2002.
- D'AMBROSIO, Beatriz Silva. Formação de professores de matemática para o século XXI: O grande desafio. Proposições, São Paulo, v. 4, n. 1, mar. 1993a.
- D'AMBROSIO, U. Da Realidade à Ação: reflexões sobre educação e matemática. 2. ed. São Paulo: Unicamp, 1986.
- DUVAL, R. Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. Annales de Didactique et de Sciences Cognitives, p. 37-64. Strasbourg: IREM - ULP, 1993. Tradução: Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem. e-ISSN 1981-1322. Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 266-297, 2012.
- KFOURI, William. Explorar e Investigar para Aprender Matemática por Meio da Modelagem Matemática. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SOUSA, Y. F.; MOREIRA, F. M. B.; RODRIGUES, K. F. O. A interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem por meio da modelagem matemática. In: Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa. Anais do IV CONEDU. Campina Grande: Realize Eventos, 2017.
- Z. E. F.; MADRUGA, Z. E. F.; DA SILVA, C. M. Modelagem na educação e pesquisa em sala de aula: possíveis correlações. Revista VIDYA, v. 41, n. 1, p. 223-238, jan./jun. 2021. Santa Maria, 2021. ISSN 2176-4603.

**NOVAS NECESSIDADES METODOLÓGICAS E EDUCACIONAIS NO ENSINO
BÁSICO PARA O SÉCULO 21**
**NEW METHODOLOGICAL AND EDUCATIONAL NEEDS IN BASIC EDUCATION
FOR THE 21ST CENTURY**
**NUEVAS NECESIDADES METODOLÓGICAS Y EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN
BÁSICA PARA EL SIGLO XXI**

Rodolfo Augusto Regetz Herold Altisonante Borba Assumpção
rodolfo777@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6398230322344030>

ASSUMPÇÃO, Rodolfo Augusto Regetz Herold Altisonante Borba. **Novas necessidades metodológicas e educacionais no ensino básico para o século 21.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 137 – 145, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

O ensino básico enfrenta desafios sem precedentes no século 21, impulsionados pela rápida evolução tecnológica, mudanças sociais e a crescente demanda por competências adaptativas. Este artigo analisa as novas necessidades metodológicas e educacionais, destacando a urgência de transformar práticas pedagógicas para atender às demandas contemporâneas. Entre os principais focos, estão o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e resiliência, e de competências cognitivas, como pensamento crítico e resolução de problemas, indispensáveis para o sucesso em um mundo globalizado e tecnologicamente avançado. A integração de tecnologias emergentes, como inteligência artificial e realidade aumentada, abre caminhos para uma personalização do aprendizado, enquanto metodologias ativas, como o ensino híbrido e o aprendizado baseado em projetos, promovem engajamento e interdisciplinaridade. A inclusão e a equidade também são pilares fundamentais para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas origens, tenham acesso a uma educação de qualidade. Contudo, esses avanços dependem de políticas públicas eficazes, investimentos em infraestrutura e formação contínua de professores para superar barreiras como a desigualdade digital e a resistência à mudança. Conclui-se que a transformação do ensino básico requer um esforço coordenado entre governos, instituições educacionais e a sociedade como um todo, promovendo um sistema educacional que não apenas acompanhe as mudanças do mundo, mas que prepare os estudantes para liderá-las, garantindo, assim, um futuro mais inclusivo, equitativo e inovador.

Palavras-chave: Educação do século 21. Inovação pedagógica e inclusão. Habilidades socioemocionais e tecnológicas.

SUMMARY

Basic education faces unprecedented challenges in the 21st century, driven by rapid technological advancements, social changes, and the growing demand for adaptive skills. This article analyzes the new methodological and educational needs, highlighting the urgency of transforming pedagogical practices to meet contemporary demands. Key focuses include the development of socio-emotional skills, such as empathy and resilience, and cognitive competencies, such as critical thinking and problem-solving, which are essential for success in a globalized and technologically advanced world. The integration of emerging technologies, such as artificial intelligence and augmented reality, paves the way for personalized learning, while active methodologies, such as hybrid teaching and project-based learning, foster engagement and interdisciplinarity. Inclusion and equity are also fundamental pillars to ensure that all students, regardless of their backgrounds, have access to quality education. However, these advances depend on effective public policies, investments in infrastructure, and continuous teacher training to overcome barriers such as digital inequality and resistance to change. It is concluded that the transformation of basic education requires coordinated efforts among governments, educational institutions, and society as a whole, promoting an educational system that not only keeps up with global changes but also prepares students to lead them, thus ensuring a more inclusive, equitable, and innovative future.

Keywords: 21st-century education. Pedagogical innovation and inclusion. Socio-emotional and technological skills.

RESUMEN

La educación básica enfrenta desafíos sin precedentes en el siglo XXI, impulsados por los rápidos avances tecnológicos, los cambios sociales y la creciente demanda de competencias adaptativas. Este artículo analiza las nuevas necesidades metodológicas y educativas, destacando la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas para responder a las demandas contemporáneas. Los enfoques principales incluyen el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía y la resiliencia, y de competencias cognitivas, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, esenciales para el éxito en un mundo globalizado y tecnológicamente avanzado. La integración de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y la realidad aumentada, abre camino a la personalización del aprendizaje, mientras que las metodologías activas, como la enseñanza híbrida y el aprendizaje basado en proyectos, fomentan el compromiso y la interdisciplinariedad. La inclusión y la equidad también son pilares fundamentales para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus orígenes, tengan acceso a una educación de calidad. No obstante, estos avances dependen de políticas públicas eficaces, inversiones en infraestructura y formación continua de los docentes para superar barreras como la desigualdad digital y la resistencia al cambio. Se concluye que la transformación de la educación básica requiere un esfuerzo coordinado entre gobiernos, instituciones educativas y la sociedad en general, promoviendo un sistema educativo que no solo siga los cambios del mundo, sino que también prepare a los estudiantes para liderarlos, garantizando así un futuro más inclusivo, equitativo e innovador.

Palabras clave: Educación del siglo XXI. Innovación pedagógica e inclusión. Habilidades socioemocionales y tecnológicas.

INTRODUÇÃO

O ensino básico é a base para o desenvolvimento humano e social, mas enfrenta desafios significativos no século 21, caracterizados pela rápida evolução tecnológica, mudanças sociais e a necessidade de novas competências adaptativas. As transformações globais não só ampliaram as demandas do mercado de trabalho, como também influenciaram as expectativas da sociedade em relação à educação. Nesse contexto, a escola precisa desempenhar um papel além do ensino de conteúdos tradicionais, promovendo habilidades que permitam aos estudantes navegar em um mundo cada vez mais complexo, globalizado e tecnologicamente avançado (FREIRE, 2021). Além disso, a transição de uma educação puramente transmissiva para uma abordagem ativa, centrada no estudante, é fundamental para atender às demandas contemporâneas (MORAN, 2020).

As metodologias educacionais tradicionais, baseadas em memorização e instrução padronizada, mostram-se insuficientes para preparar os estudantes para os desafios do século 21. As competências essenciais vão além do conhecimento técnico, incluindo habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e trabalho em equipe, e competências cognitivas, como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade (OECD, 2018). Essas necessidades refletem uma mudança paradigmática no que se entende por uma educação de qualidade, exigindo que professores e instituições educacionais repensem suas práticas pedagógicas e incluam abordagens mais dinâmicas e interativas (ZABALA; ARNAU, 2020). Além disso, a formação continuada dos educadores e o uso de tecnologias emergentes tornam-se indispensáveis para atender a essas novas demandas (GARCÍA; GROS; NARVÁEZ, 2019).

Outro aspecto essencial é a promoção da equidade e inclusão no ambiente escolar. Apesar dos avanços tecnológicos, a desigualdade digital continua sendo um obstáculo significativo para garantir uma educação de qualidade para todos. Políticas públicas precisam ser direcionadas para ampliar o acesso à conectividade e aos recursos tecnológicos, reduzindo as disparidades que afetam principalmente as populações em contextos vulneráveis (UNESCO,

2020). Nesse sentido, a escola deve atuar como um espaço que não apenas oferece conteúdo acadêmico, mas que também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas responsabilidades sociais (APPLE, 2019). Com isso, a educação básica assume um papel central na construção de um futuro mais inclusivo, sustentável e inovador.

Neste artigo, aprofundaremos a análise das novas necessidades metodológicas e educacionais no ensino básico, explorando em detalhes como as tecnologias emergentes, as metodologias ativas e a promoção de habilidades socioemocionais e cognitivas podem transformar a prática pedagógica. Além disso, discutiremos os desafios e as oportunidades para a implementação dessas mudanças, com um olhar especial para as políticas públicas, a formação de professores e a importância da inclusão e equidade. O objetivo central é apresentar um panorama abrangente das transformações necessárias no ensino básico para que este possa atender às demandas do século XXI e preparar os estudantes para um futuro cada vez mais complexo e desafiador.

NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO 21

O século 21 trouxe mudanças significativas para a sociedade, impulsionadas pela globalização e pelos avanços tecnológicos, que afetam diretamente as demandas educacionais. Hoje, espera-se que a escola prepare os estudantes para um mundo em constante transformação, no qual habilidades técnicas são apenas parte da equação. A educação básica deve focar no desenvolvimento de competências como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e adaptabilidade, essenciais para o enfrentamento dos desafios de um mercado de trabalho dinâmico e imprevisível (OECD, 2018). Além disso, a alfabetização digital é indispensável para garantir que os alunos sejam participantes ativos na economia digital, o que exige dos sistemas educacionais uma adaptação rápida e contínua (PRENSKY, 2012). A falta de integração dessas competências no currículo pode limitar as possibilidades futuras dos estudantes e comprometer seu papel como cidadãos globais (MORAN, 2020).

A inclusão das habilidades socioemocionais no ensino básico é outra prioridade crescente. Estudos recentes mostram que competências como empatia, resiliência, colaboração e regulação emocional são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional (GOLEMAN, 2021). A Organização Mundial da Saúde (OMS) reforça que essas habilidades não apenas auxiliam na formação de melhores profissionais, mas também impactam positivamente o bem-estar mental e emocional dos indivíduos (WHO, 2021). No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui as competências socioemocionais como elementos essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos, mas desafios permanecem na implementação prática dessas diretrizes (BRASIL, 2017). Assim, capacitar os professores para integrar o ensino socioemocional de forma consistente torna-se essencial, especialmente considerando o papel central dos educadores nesse processo (ZABALA; ARNAU, 2020).

Outro elemento indispensável às novas demandas educacionais é a personalização do aprendizado. A heterogeneidade das salas de aula do século 21, com estudantes de diferentes origens culturais, sociais e econômicas, exige abordagens educacionais flexíveis e adaptáveis. Tecnologias como inteligência artificial (IA) e plataformas digitais permitem que os professores

acompanhem o progresso dos alunos de forma individualizada, oferecendo conteúdos personalizados que atendem às necessidades específicas de cada um (GARCÍA; GROS; NARVÁEZ, 2019). Esse modelo de ensino individualizado tem se mostrado eficaz para melhorar o engajamento e o desempenho dos alunos, especialmente em contextos de desigualdade educacional (UNESCO, 2020). Entretanto, para que essa abordagem seja amplamente implementada, é necessário superar barreiras estruturais, como a desigualdade de acesso à tecnologia, e investir na formação continuada dos educadores (APPLE, 2019).

A equidade também desempenha um papel crucial nas demandas educacionais contemporâneas. Apesar dos avanços em conectividade, a exclusão digital ainda afeta milhões de estudantes em todo o mundo, especialmente em países em desenvolvimento. Segundo a UNESCO (2020), cerca de 50% dos estudantes globais ainda carecem de acesso à internet em casa, limitando sua capacidade de participar de experiências de aprendizado remoto ou híbrido. Para enfrentar esses desafios, é fundamental que políticas públicas promovam a inclusão digital, garantindo acesso universal a recursos tecnológicos e conectividade de qualidade. Além disso, a valorização da diversidade no ambiente escolar, com currículos que reconheçam diferentes perspectivas culturais e históricas, é essencial para preparar os estudantes para viverem em uma sociedade pluralista (APPLE, 2019). Esses esforços devem ser integrados às políticas educacionais para garantir que a escola seja um espaço verdadeiramente inclusivo e formador.

INOVAÇÕES METODOLÓGICAS

A necessidade de transformar o ensino básico para atender às demandas do século 21 impulsiona a adoção de inovações metodológicas. Modelos educacionais centrados no aluno, que valorizam a autonomia e o protagonismo, estão se destacando em contraposição às abordagens tradicionais baseadas em memorização e instrução passiva. Entre essas inovações, o ensino híbrido tem ganhado destaque, combinando práticas presenciais e remotas para promover flexibilidade e personalização no aprendizado. Essa metodologia permite que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo, utilizando recursos digitais e atividades colaborativas em sala de aula (HORN; STAKER, 2015). Além disso, a pandemia de COVID-19 acelerou a integração dessas práticas, demonstrando que o ensino híbrido pode ser um aliado na superação de crises e na ampliação do acesso ao ensino (UNESCO, 2020).

Outra inovação significativa é o Aprendizado Baseado em Projetos (PBL), que envolve os alunos na resolução de problemas reais e no desenvolvimento de projetos multidisciplinares. Essa metodologia ativa promove a construção de conhecimento por meio de experiências práticas, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração (THOMAS, 2000). Estudos mostram que o PBL também é eficaz na retenção do aprendizado, pois conecta os conteúdos curriculares a situações do cotidiano dos alunos (KRAJCIK; BLUMENFELD, 2006). No Brasil, iniciativas alinhadas à BNCC vêm incentivando a adoção de projetos interdisciplinares como forma de desenvolver competências gerais e específicas previstas no currículo nacional (BRASIL, 2017).

A gamificação é outra abordagem inovadora que vem transformando a dinâmica das salas de aula. Baseada na aplicação de elementos e dinâmicas de jogos no contexto educacional, a gamificação aumenta o engajamento e a motivação dos estudantes, tornando o aprendizado mais interativo e divertido (DICHEVA et al., 2015). Plataformas como Duolingo e Kahoot são

exemplos de ferramentas amplamente utilizadas que combinam elementos lúdicos com objetivos pedagógicos claros. Pesquisas indicam que a gamificação também melhora o desempenho acadêmico e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a resiliência e o trabalho em equipe (HAMARI et al., 2014). No entanto, sua implementação exige cuidado para equilibrar a diversão com os objetivos educacionais e evitar excessiva dependência de recompensas externas.

Além dessas práticas, a aprendizagem personalizada, potencializada pelo uso de inteligência artificial (IA), vem revolucionando o cenário educacional. Ferramentas de IA permitem que os professores monitorem o progresso individual de cada aluno, identificando suas necessidades específicas e sugerindo intervenções pedagógicas adequadas (ROSE et al., 2005). Essas tecnologias ajudam a criar experiências de aprendizado mais adaptadas, promovendo maior inclusão e equidade no ensino (GARCÍA; GROS; NARVÁEZ, 2019). No entanto, a adoção ampla dessas ferramentas requer investimentos significativos em infraestrutura tecnológica e formação de professores para garantir sua eficácia (APPLE, 2019).

Por fim, as metodologias ativas, como a sala de aula invertida, estão transformando o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Nesse modelo, os estudantes acessam os conteúdos de forma autônoma, por meio de vídeos, textos e outros recursos antes da aula, enquanto o tempo em sala é dedicado a atividades práticas e colaborativas (BERGMANN; SAMS, 2012). Essa abordagem não apenas melhora o engajamento, mas também permite que os professores atuem como facilitadores, acompanhando de perto o desenvolvimento dos alunos. Estudos indicam que a sala de aula invertida tem impacto positivo no desempenho acadêmico e na autonomia dos estudantes (MORAN, 2020). Contudo, sua implementação bem-sucedida depende de acesso equitativo à tecnologia e de capacitação docente para a criação de materiais atrativos e eficazes.

O PAPEL DA TECNOLOGIA NO ENSINO BÁSICO

A tecnologia desempenha um papel central na transformação do ensino básico no século 21, sendo um elemento crucial para personalizar e expandir o acesso ao aprendizado. Ferramentas tecnológicas permitem que os professores utilizem recursos interativos, como vídeos, simulações e plataformas digitais, para criar experiências de ensino mais dinâmicas e atraentes (MORAN, 2020). Por meio da inteligência artificial, é possível monitorar o progresso dos alunos, identificar lacunas no aprendizado e oferecer soluções personalizadas, promovendo maior inclusão e equidade no ambiente escolar (ROSE et al., 2005). Além disso, tecnologias como realidade aumentada e realidade virtual criam oportunidades imersivas de aprendizado, especialmente em disciplinas como ciências e história, onde os estudantes podem explorar conceitos complexos de maneira mais visual e prática (MILGRAM; KISHINO, 1994). No entanto, a adoção efetiva dessas tecnologias requer infraestrutura adequada, formação contínua dos professores e estratégias pedagógicas claras que integrem as ferramentas ao currículo (GARCÍA; GROS; NARVÁEZ, 2019).

A pandemia de COVID-19 acelerou a transformação digital na educação, destacando tanto o potencial quanto os desafios associados ao uso da tecnologia no ensino básico. A migração para o ensino remoto emergencial revelou desigualdades profundas, como a falta de acesso a dispositivos e conectividade de qualidade, principalmente em comunidades

vulneráveis (UNESCO, 2020). Apesar disso, a experiência também demonstrou a resiliência das escolas em adaptar métodos de ensino, muitas vezes utilizando plataformas de videoconferência e ambientes virtuais de aprendizagem, como o Google Classroom e o Moodle (ANDERSON, 2008). No Brasil, programas como o "Educação Conectada" buscam enfrentar essas desigualdades, promovendo a inclusão digital e a integração de tecnologias no ensino público (BRASIL, 2017). Esses esforços destacam a importância de políticas públicas que garantam a universalização do acesso à tecnologia, visando não apenas a continuidade do ensino em situações emergenciais, mas também o fortalecimento do aprendizado no dia a dia.

Além de facilitar o acesso ao conhecimento, a tecnologia também transforma o papel do professor, que passa de transmissor de conteúdo a mediador e facilitador do aprendizado. Nesse contexto, o uso de plataformas de aprendizado adaptativo permite que os educadores acompanhem individualmente o progresso dos alunos e personalizem as estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de cada estudante (PRENSKY, 2012). Ferramentas de avaliação digital, como quizzes interativos e dashboards de desempenho, oferecem feedback imediato, promovendo a autorregulação dos alunos e a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem (DICHEVA et al., 2015). Contudo, para que essa transformação seja efetiva, é imprescindível investir na formação tecnológica dos educadores, capacitando-os não apenas para operar os sistemas, mas também para integrar as ferramentas às metodologias pedagógicas de maneira eficaz (FULLAN, 2013). Assim, a tecnologia não é apenas um recurso adicional, mas um elemento estruturante de um sistema educacional mais inclusivo, interativo e preparado para os desafios do futuro.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O uso de tecnologias no ensino básico, embora promissor, apresenta uma série de desafios que precisam ser enfrentados para que os benefícios sejam amplamente aproveitados. Um dos maiores obstáculos é a desigualdade no acesso à infraestrutura tecnológica, que persiste em muitas regiões, especialmente em áreas rurais ou em comunidades de baixa renda. De acordo com a UNESCO (2020), cerca de 50% dos estudantes em países em desenvolvimento não têm acesso a dispositivos conectados à internet em suas casas, o que limita sua participação nas atividades educacionais digitais. Essa desigualdade digital acirra as disparidades educacionais e dificulta a implementação de políticas de ensino híbrido ou remoto. Portanto, para que a tecnologia cumpra seu papel de inclusão e ampliação do acesso ao conhecimento, é essencial que os governos e as instituições educacionais priorizem a infraestrutura tecnológica, como a distribuição de dispositivos móveis e a expansão da conectividade à internet (BRASIL, 2017).

Além disso, a formação de professores continua sendo uma barreira significativa para a adoção efetiva das tecnologias. A capacitação docente não deve se limitar ao domínio das ferramentas digitais, mas também deve contemplar a integração dessas tecnologias nas metodologias pedagógicas de forma eficaz. De acordo com Fullan (2013), a transformação do ensino por meio da tecnologia depende, em grande parte, da preparação dos professores para utilizarem as ferramentas de maneira criativa e pedagógica. A resistência à mudança por parte de alguns educadores também pode dificultar o processo de adoção das novas práticas. Estudos indicam que a falta de confiança no uso das tecnologias, bem como a sobrecarga de trabalho

dos professores, são fatores que contribuem para a resistência (GARCÍA; GROS; NARVÁEZ, 2019). Superar esses desafios exige investimentos em programas de formação contínua, que promovam não apenas o conhecimento técnico, mas também uma mudança na mentalidade dos educadores, incentivando uma postura mais aberta à inovação e à experimentação pedagógica (MORAN, 2020).

Outro grande desafio é o impacto da tecnologia sobre o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Embora as ferramentas digitais ofereçam inúmeras oportunidades de personalização e engajamento, o uso excessivo de tecnologia pode levar ao isolamento social e afetar negativamente habilidades como empatia e colaboração, que são fundamentais no mundo contemporâneo. Estudos apontam que o tempo excessivo em frente às telas pode prejudicar as relações interpessoais e a capacidade de lidar com as emoções de forma saudável (VAN ROOIJEN et al., 2020). Nesse sentido, a tecnologia deve ser utilizada como um meio, e não como um fim, no processo educativo. As metodologias ativas, como o Aprendizado Baseado em Projetos (PBL), que promovem o trabalho colaborativo e a solução de problemas reais, devem ser integradas ao uso das ferramentas digitais para que os alunos não se tornem apenas consumidores passivos de informações, mas também desenvolvam competências socioemocionais essenciais para sua vida pessoal e profissional (KRAJCIK; BLUMENFELD, 2006). A integração equilibrada da tecnologia com práticas pedagógicas centradas no aluno pode proporcionar um ambiente de aprendizado mais saudável e eficaz.

PERSPECTIVAS PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DIGITAL

Apesar dos desafios mencionados, as perspectivas para o futuro da educação digital são otimistas. A evolução das tecnologias emergentes, como inteligência artificial, aprendizado adaptativo e realidade aumentada, tem o potencial de transformar o ensino, tornando-o mais inclusivo, acessível e personalizado. A IA, por exemplo, pode ajudar a identificar as necessidades de aprendizado de cada aluno e fornecer materiais e recursos ajustados às suas competências (ROSE et al., 2005). Isso pode não apenas melhorar a experiência de aprendizagem dos estudantes, mas também aliviar a carga de trabalho dos professores, que poderão contar com ferramentas automatizadas para avaliar o progresso dos alunos e sugerir intervenções pedagógicas. A perspectiva é que as tecnologias possibilitem uma educação mais equitativa, oferecendo a todos os alunos a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo, com foco em suas habilidades e interesses individuais (PRENSKY, 2012).

Além disso, a evolução das metodologias pedagógicas deve continuar a ser uma prioridade. Modelos como o ensino híbrido, a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos devem ser aprofundados e expandidos para aproveitar ao máximo o potencial das tecnologias digitais. Tais metodologias promovem a personalização do ensino e o aprendizado ativo, fatores essenciais para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas (HORN; STAKER, 2015). Além disso, o engajamento dos alunos em tarefas colaborativas, interativas e desafiadoras facilita a internalização do conteúdo e a construção de um conhecimento mais profundo e duradouro (THOMAS, 2000). As perspectivas para o futuro do ensino básico são, portanto, promissoras, com a combinação de metodologias inovadoras e tecnologias emergentes criando um cenário favorável para a formação de cidadãos preparados para os desafios do século 21.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino básico no século 21 exige uma reestruturação metodológica e educacional profunda para atender às demandas de um mundo cada vez mais globalizado e tecnologicamente avançado. A integração de metodologias inovadoras, como o ensino híbrido, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, junto ao uso estratégico das tecnologias emergentes, é essencial para desenvolver competências cognitivas e socioemocionais nos estudantes. Essas abordagens não apenas promovem a personalização do aprendizado, mas também garantem maior engajamento e colaboração, preparando os alunos para os desafios do futuro.

No entanto, para que essas transformações sejam eficazes, é fundamental superar desafios significativos, como a desigualdade no acesso à tecnologia e a resistência à mudança entre os educadores. A capacitação contínua de professores, o investimento em infraestrutura tecnológica e o fortalecimento de políticas públicas são elementos cruciais para garantir a equidade e a qualidade educacional. Somente com essas ações integradas será possível criar um sistema educacional inclusivo e preparado para a era digital.

O futuro da educação no ensino básico dependerá de um esforço coletivo entre governos, instituições educacionais, professores e sociedade. A utilização equilibrada da tecnologia, associada a práticas pedagógicas centradas no aluno, pode transformar a experiência educacional e garantir uma formação mais holística e abrangente. Assim, o papel da educação será não apenas responder às necessidades contemporâneas, mas também antecipar as exigências de uma sociedade em constante mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Terry. *The Theory and Practice of Online Learning*. 2. ed. Edmonton: Athabasca University Press, 208.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington: ISTE, 2012.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Programa Educação Conectada: inovação e tecnologia na educação. Brasília: MEC, 2017.
- DICHEVA, Darina et al. Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, v. 18, n. 3, p. 75-88, 2015.
- FULLAN, Michael. *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Toronto: Pearson, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GARCÍA, Elena; GROS, Begoña; NARVÁEZ, Iván. *Innovación educativa y tecnología: cómo transformar la escuela*. Barcelona: Graó, 2019.
- GOLEMAN, Daniel. *Trabalho com foco: como alcançar a excelência profissional em um mundo distraído*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.
- HAMARI, Juho et al. Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 2014.
- HORN, Michael; STAKER, Heather. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.
- KRAJCIK, Joseph; BLUMENFELD, Phyllis. Project-Based Learning. In: SAWYER, R. Keith (Ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

- MILGRAM, Paul; KISHINO, Fumio. A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, v. 77, n. 12, p. 1321-1329, 1994.
- MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem prática*. São Paulo: Penso, 2020.
- OECD. *The Future of Education and Skills: Education 2030 Framework*. Paris: OECD Publishing, 2018.
- PRENSKY, Marc. *Education to Better Their World: Unleashing the Power of 21st-Century Kids*. New York: Teachers College Press, 2012.
- ROSE, David et al. Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, v. 19, n. 2, p. 135-151, 2005.
- THOMAS, John W. *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation, 2000.
- UNESCO. *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Paris: UNESCO Publishing, 2020.
- VAN ROOIJEN, Michael et al. The Impact of Technology Use on the Social and Emotional Well-Being of Adolescents. *Computers in Human Behavior*, v. 107, p. 106271, 2020.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: cómo articular el currículo desde las competencias*. Barcelona: Graó, 2020.0

**A EVOLUÇÃO DA COMPREENSÃO DA INFÂNCIA: UMA PERSPECTIVA
HISTÓRICA E SOCIOECONÔMICA**
**THE EVOLUTION OF UNDERSTANDING CHILDHOOD: A HISTORICAL AND
SOCIOECONOMIC PERSPECTIVE**
**LA EVOLUCIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LA INFANCIA: UNA PERSPECTIVA
HISTÓRICA Y SOCIOECONÓMICA**

Maria Marques da Silva
maria.marquess@hotmail.com

SILVA, Maria Marques da. **A evolução da compreensão da infância: uma perspectiva histórica e socioeconômica**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 146 – 151, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^ª Dr^a Alda Cristina Menezes da Silva - professora.doutoraaldacristina@gmail.com

RESUMO

A Revolução Industrial, por exemplo, trouxe à tona novas questões relacionadas ao trabalho infantil e à educação, desafiando as instituições a repensarem suas abordagens na formação das novas gerações. Além disso, os avanços nas ciências sociais e da saúde têm contribuído para uma visão mais integradora e holística da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e não apenas como objeto de cuidados. O objetivo geral é analisar a evolução da compreensão da infância ao longo da história, considerando suas dimensões sociais e econômicas, para identificar como essas variáveis moldaram as políticas e práticas relacionadas à infância. Justifica-se a necessidade de compreender a infância não apenas como uma fase do desenvolvimento humano, mas como uma construção social que reflete as mudanças nas normas culturais, nas estruturas sociais e nas condições econômicas ao longo do tempo. A investigação bibliográfica, foi organizada a partir de materiais compostos, sobretudo por livros, artigos de revistas científicas, assim como materiais disponibilizados na internet. A análise histórica destaca a necessidade de contínua reflexão sobre as condições sociais contemporâneas e seus impactos na infância, reforçando a importância da implementação de políticas públicas que respeitem e promovam os direitos da criança e do adolescente. Assim, compreender a infância como uma construção social dinâmica não apenas enriquece o debate acadêmico, mas também fundamenta as ações necessárias para garantir um futuro mais justo e igualitário para as novas gerações.

Palavras chave: Revolução Industrial. Infância. Trabalho infantil. Políticas sociais.

SUMMARY

The Industrial Revolution, for instance, brought to light new issues related to child labor and education, challenging institutions to rethink their approaches to the education of new generations. Furthermore, advancements in social and health sciences have contributed to a more integrative and holistic view of the child, recognizing them as subjects of rights rather than mere objects of care. The general objective is to analyze the evolution of the understanding of childhood throughout history, considering its social and economic dimensions, to identify how these variables have shaped policies and practices related to childhood. It is justified that there is a need to understand childhood not merely as a phase of human development, but as a social construction that reflects changes in cultural norms, social structures, and economic conditions over time. The bibliographical investigation was organized from materials primarily composed of books, scholarly articles, as well as materials available on the internet. The historical analysis highlights the need for continuous reflection on contemporary social conditions and their impacts on childhood, reinforcing the importance of implementing public policies that respect and promote the rights of children and adolescents. Thus, understanding childhood as a dynamic social construction not only enriches the academic debate but also grounds the necessary actions to ensure a more just and equitable future for new generations.

Keywords: Industrial Revolution. Childhood. Child labor. Social policies.

RESUMEN

La Revolución Industrial, por ejemplo, sacó a la luz nuevas cuestiones relacionadas con el trabajo infantil y la educación, desafiando a las instituciones a repensar sus enfoques en la formación de las nuevas generaciones. Además, los avances en las ciencias sociales y de la salud han contribuido a una visión más integradoras y holística de la infancia, reconociéndola como sujeto de derechos y no solo como objeto de cuidados. El objetivo general es

analizar la evolución de la comprensión de la infancia a lo largo de la historia, considerando sus dimensiones sociales y económicas, para identificar cómo estas variables han moldeado las políticas y prácticas relacionadas con la infancia. Se justifica la necesidad de comprender la infancia no solo como una fase del desarrollo humano, sino como una construcción social que refleja los cambios en las normas culturales, las estructuras sociales y las condiciones económicas a lo largo del tiempo. La investigación bibliográfica se organizó a partir de materiales compuestos, sobre todo, por libros, artículos de revistas científicas, así como materiales disponibles en Internet. El análisis histórico destaca la necesidad de una reflexión continua sobre las condiciones sociales contemporáneas y sus impactos en la infancia, reforzando la importancia de la implementación de políticas públicas que respeten y promuevan los derechos de los niños y adolescentes. Así, comprender la infancia como una construcción social dinámica no solo enriquece el debate académico, sino que también fundamenta las acciones necesarias para garantizar un futuro más justo e igualitario para las nuevas generaciones.

Palabras clave: Revolución Industrial. Infancia. Trabajo infantil. Políticas sociales.

INTRODUÇÃO

A Revolução Industrial, por exemplo, trouxe à tona novas questões relacionadas ao trabalho infantil e à educação, desafiando as instituições a repensarem suas abordagens na formação das novas gerações. Além disso, os avanços nas ciências sociais e da saúde têm contribuído para uma visão mais integradora e holística da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e não apenas como objeto de cuidados. Nesse sentido, três questões norteiam essa pesquisa: (i) como as concepções sobre infância mudaram ao longo dos diferentes períodos históricos? (ii) de que forma as condições socioeconômicas influenciaram as políticas públicas e a visão cultural sobre a infância em diferentes contextos? (iii) quais são os impactos das mudanças sociais e econômicas contemporâneas na forma como a infância é percebida e tratada na sociedade atual?

Assim, compreender a evolução da infância implica não apenas analisar os discursos e práticas ao longo do tempo, mas também refletir sobre como esses fatores foram moldados por variáveis econômicas e sociais, que por sua vez, impactam as políticas públicas e a vida cotidiana das crianças em diferentes contextos. Este estudo busca explorar essas dimensões históricas e socioeconômicas, lançando luz sobre as complexidades da infância e suas múltiplas representações no tecido social. A compreensão da infância é um tema que tem evoluído significativamente ao longo da história, refletindo transformações sociais, culturais e científicas (Ariès, 1981).

O objetivo geral é analisar a evolução da compreensão da infância ao longo da história, considerando suas dimensões sociais e econômicas, para identificar como essas variáveis moldaram as políticas e práticas relacionadas à infância. Seguido de três objetivos específicos: (i) investigar as transformações históricas nas percepções sobre a infância, desde as práticas familiares até às legislativas; (ii) examinar o papel das condições socioeconômicas na formulação de políticas públicas voltadas para a infância em diferentes momentos históricos e (iii) avaliar o impacto das mudanças sociais contemporâneas na compreensão e proteção dos direitos da criança e do adolescente.

Desde a Antiguidade, as crianças eram frequentemente vistas mais como mini-adultos, cujas necessidades e direitos eram ignorados em prol das exigências familiares e sociais. Com o passar dos séculos, especialmente a partir do Renascimento, começou a emergir uma nova percepção da infância, que enfatizava a vulnerabilidade e a singularidade das crianças, levando à noção de que elas devem ser protegidas e educadas de acordo com suas características

desenvolvimentistas próprias. Esta mudança de paradigma lançou as bases para um entendimento mais rico e multifacetado da infância, que ainda hoje continua a se desenvolver.

Justifica-se a necessidade de compreender a infância não apenas como uma fase do desenvolvimento humano, mas como uma construção social que reflete as mudanças nas normas culturais, nas estruturas sociais e nas condições econômicas ao longo do tempo. Ao explorar essa evolução, podemos melhor abordar os desafios contemporâneos enfrentados por crianças e adolescentes, promovendo políticas públicas mais eficazes e respeitadoras de seus direitos. Além disso, a análise histórica e socioeconômica permite um entendimento mais profundo das desigualdades que ainda persistem e das necessidades específicas de diferentes grupos de crianças em nossas sociedades.

A investigação bibliográfica, foi organizada a partir de materiais compostos, sobretudo por livros, artigos de revistas científicas, assim como materiais disponibilizados na internet.

Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (idem, p.45).

REVISÃO DA LITERATURA

A EVOLUÇÃO DA COMPREENSÃO DA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

O século XX trouxe uma série de inovações teóricas e práticas relacionadas à infância, impulsionadas por correntes como a psicologia do desenvolvimento, a pedagogia e os direitos da criança. Figuras como Jean Piaget e Lev Vygotsky contribuíram para o reconhecimento da infância como uma fase crucial do ciclo de vida, caracterizada por um aprendizado ativo e pela construção de conhecimento. Paralelamente, movimentos sociais e legislações começaram a promover os direitos das crianças, tratando-as como sujeitos de direito.

Essa evolução reflete não apenas o avanço das ciências humanas, mas também uma transformação nas formas de percepção e valorização da infância como um tempo essencial e digno de respeito na vida humana. Assim, analisar essa evolução é fundamental para entender como as concepções contemporâneas influenciam as políticas públicas e as práticas educacionais voltadas para o cuidado e desenvolvimento das crianças.

Na Idade Média, a noção de infância como uma fase distinta da vida não existia. As crianças eram tratadas como miniaturas dos adultos, inseridas rapidamente na vida adulta assim que deixavam de depender do cuidado constante dos adultos. Essa transição geralmente ocorria ao redor dos sete anos, momento em que as crianças eram vistas como substituíveis e suas contribuições eram consideradas essenciais para a economia familiar (Oliveira, 1997).

Essa inserção precoce no mundo adulto era uma característica predominante da época, conforme destaca Ariès (1981), na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento,

ingressaram imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias(Ariès, 1981, p.275).

Assim, a infância era percebida como um breve período de transição antes da vida adulta, sem uma fase intermediária. Os comportamentos racionais e a capacidade de raciocínio eram atribuídos exclusivamente aos adultos, relegando as crianças a um status de seres em desenvolvimento que, de acordo com essa concepção, não possuíam a mesma capacidade de transformação do mundo ao seu redor.

A CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA

No século XVI e XVII, essa ausência de um sentimento de infância ainda era evidente, refletindo a falta de uma compreensão clara do que significava ser criança. Ariès (1981) afirma que a ideia de infância não implicava descaso, mas a inexistência de uma consciência coletiva sobre a particularidade da experiência infantil: O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (Ariès, 1981, p.156).

A compreensão da infância, enquanto fase crucial do desenvolvimento humano, tem passado por significativas transformações ao longo da história. Desde a Antiguidade, onde as crianças eram muitas vezes vistas como "mini-adultos", até os dias atuais, em que se reconhecem os direitos e as particularidades desta etapa da vida, a maneira como a sociedade percebe e valoriza a infância reflete não apenas mudanças nos paradigmas pedagógicos e psicológicos, mas também influências profundas de contextos socioculturais e econômicos (Manacorda, 2004).

As crianças não eram vistas como necessitando de proteção ou uma educação diferenciada. Assim, os adultos designavam tarefas a elas sem considerar a diferença de idade. No Brasil, essa distinção foi ainda mais acentuada, com as crianças de classes sociais diferentes experimentando a infância de maneiras distintas. A situação econômica das famílias era determinante na forma como as crianças eram tratadas: enquanto as crianças consideradas "bem-nascidas" eram afastadas do trabalho, as crianças escravizadas eram frequentemente forçadas a assumir responsabilidades adultas desde cedo (Manacorda, 2004).

A partir de diferentes contextos históricos, como a introdução das Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia, evidencia-se uma mudança gradual na percepção sobre a infância. Contudo, as condições sociais e econômicas do século XIX e início do XX no Brasil ainda apresentavam desafios sérios, particularmente para os mais vulneráveis. Como observa Kramer (1991): Faltava de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre(Kramer, 1991, p.61).

Esse quadro começou a se transformar a partir da década de 1940, quando surgiram iniciativas mais organizadas voltadas ao atendimento das crianças, com criação de órgãos governamentais específicos e programas assistenciais. As políticas públicas foram progressivamente incorporando a educação como uma preocupação central (Oliveira, 1997).

A história da infância é, portanto, uma construção social que reflete os valores e as necessidades do contexto histórico. A evolução da compreensão sobre a infância não apenas

reconfigurou o papel das crianças na sociedade, mas também impactou a forma como as famílias se estruturam e se relacionam.

A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA

A criança é um sujeito e objeto no mundo, recebe as informações, as assimila e as transforma em novas informações. O desenvolvimento cognitivo da criança é resultado de sua interação com o meio e à medida que ela se desenvolve biologicamente, as estruturas mentais, esquemas de ação cognitiva, permitem uma construção do conceito adquirido do objeto de interação. Porém, em diferentes lugares as condições impostas às crianças, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. Mas as desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e enquanto categoria social.

Sabe-se que, mais do que as condições biológicas, a personalidade é uma questão social, é o que mostra estudos realizados sobre o desenvolvimento individual e em grupo, ou seja, as ações de um indivíduo estão estritamente ligadas ao modo de vida que leva. Os estudos de diferentes áreas, ao longo da história, têm permitido pensar a infância sob vários enfoques e os Direitos da Criança, que foram aprovados pelas Nações Unidas, numa Convenção em 1989, têm servido como anúncio e denúncia da situação em que se encontram as crianças dos diferentes contextos sociais, econômicos, religiosos e culturais.

Embora nada disso tenha sido suficiente para garantir uma melhora das condições de vida de muitas crianças, pela inconsistência das políticas para a infância, não se pode desconsiderar esta especificidade. Os direitos fundamentais e inalienáveis das crianças, legitimados no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, podem ser resumidos em três eixos: proteção, provisão e participação. Todo conhecimento acumulado sobre a infância permite entender hoje a importância da brincadeira como um elo de ligação de cada um destes três eixos. Para se desenvolver plenamente e participar ativamente do mundo em que vive, a criança precisa brincar.

Vygotsky (1991) considera a brincadeira uma grande fonte de desenvolvimento que, como foco de uma lente de aumento, contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada. Para o autor, a brincadeira fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Pois, nas brincadeiras, as crianças ressignificam o que vivem e sentem. Uma vez que, socializar é o modo em que o indivíduo adapta ao meio em que vive ao mesmo tempo em que interage sobre ele, pois a socialização é uma “prática” cotidiana em que o meio influencia na formação da pessoa e, por consequência também sofre a influência dela, como afirma Oliveira (2002, p. 126), “ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução da compreensão da infância ao longo da história revela profundas transformações nas percepções sociais, culturais e econômicas sobre as crianças e seu papel na sociedade. Desde a visão de crianças como mini-adultos, que predominou até a Idade Média,

até o reconhecimento da infância como uma fase distinta, merecedora de direitos e proteção, observa-se um processo contínuo de valorização da singularidade e vulnerabilidade infantil.

Os fatores socioeconômicos exerceram uma influência significativa nas políticas públicas e nas práticas familiares, evidenciando as disparidades na experiência infantil entre diferentes classes sociais. Ao longo dos séculos, esses contextos moldaram a forma como as crianças são tratadas e educadas, desde a exploração econômica até a construção de um arcabouço legal que protege seus direitos.

A análise histórica destaca a necessidade de contínua reflexão sobre as condições sociais contemporâneas e seus impactos na infância, reforçando a importância da implementação de políticas públicas que respeitem e promovam os direitos da criança e do adolescente. Assim, compreender a infância como uma construção social dinâmica não apenas enriquece o debate acadêmico, mas também fundamenta as ações necessárias para garantir um futuro mais justo e igualitário para as novas gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIES, P. História social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- KRAMER, S. (Org.). Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- MANACORDA, Mário Alighiero. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de GaetanoLoMonaco. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygostky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygostky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- VELASCO, Calcida Gonsalves, Brincar: o despertar psicomotor, Rio de Janeiro: Sprit, 1996.
- VIGOTSKY, L. S. (2007): A formação social da mente, 5.a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 111. _____A formação social da mente. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NAS TURMAS DE 4 E 5 ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN TEACHING MATHEMATICS IN 4 AND 5 YEAR OLD CLASSES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN CLASES DE 4 Y 5 AÑOS EN EDUCACIÓN TEMPRANA

Tardelle Samuel Leite

tardellesamuel@gmail.com

LEITE, Tardelle Samuel. **Análise das práticas pedagógicas no ensino da matemática nas turmas de 4 e 5 anos da educação infantil.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 152 – 158, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

Infere-se neste artigo uma proposta de investigação e análise de metodologias apresentadas na educação infantil, em especial nas turmas de 4 e 5 anos, com intuito de mostrar como funciona esta parte da educação, e mostrar seus preceitos e objetivos, de ver sua importância tanto para instituição, como para os discentes, apresentamos um contato direto entre professor e aluno, lembrando sempre da grande capacidade que tem o docente para inovar e garantir uma aprendizagem significativa, com respaldo de vários teóricos que contribui para uma educação inovadora, este trabalho vai agregar teoria e prática, metodologias ativas na busca por uma análise crítica construtiva, que demonstre todo o contexto do educandário, de um maneira coerente com a realidade apresentada por aquela instituição.

Palavras-chave: Metodologia ativa. Educação infantil. Prática em matemática. Ludicidade.

SUMMARY

This article infers a proposal for investigation and analysis of methodologies presented in early childhood education, especially in the 4 and 5 year old classes, with the aim of showing how this part of education works, and showing its precepts and objectives, to see its importance for both the institution and the students, we present direct contact between teacher and student, always remembering the great capacity that teachers have to innovate and guarantee meaningful learning, with the support of several theorists who contribute to innovative education, this work will combining theory and practice, active methodologies in the search for a constructive critical analysis, which demonstrates the entire educational context, in a manner consistent with the reality presented by that institution.

Keywords: Active methodology. Early childhood education. Practice in mathematics. Playfulness.

RESUMEN

Este artículo infiere una propuesta de investigación y análisis de las metodologías que se presentan en la educación infantil, especialmente en las clases de 4 y 5 años, con el objetivo de mostrar cómo funciona esta parte de la educación, y mostrar sus preceptos y objetivos, para ver su importancia tanto para la institución como para los estudiantes, presentamos el contacto directo entre profesor y estudiante, recordando siempre la gran capacidad que tienen los docentes para innovar y garantizar aprendizajes significativos, con el apoyo de varios teóricos que aportan a la educación innovadora, este trabajo combinará teoría y práctica, metodologías activas en la búsqueda de un análisis crítico constructivo, que evidencie todo el contexto educativo, de manera coherente con la realidad que presenta dicha institución.

Palabras clave: Metodología activa. Educación infantil. Práctica en matemáticas. Lúdica.

INTRODUÇÃO

Quando iniciamos este trabalho, procuramos utilizar ferramentas de pesquisa para observar a prática pedagógica no ambiente escolar da creche Municipal Balão Mágico, na cidade de Santa Inês – PB. Especificamente nas turmas de 4 e 5 anos, analisar cada ponto da prática metodológica dos professores, como eles apresentam a matemática para sua turma, tendo em vista que a educação infantil é o início do caminho educacional das crianças, assim adianto que este trabalho vai contribuir e analisar práticas de ensino.

Os questionamentos aqui levantados vão ratificar as práticas de metodologias de ensino e comparar de forma positiva e contributiva, para que os professores possam melhorar sua didática em relação ao ensino da matemática, sempre ligadas às recomendações da BNCC e dos normativos vinculantes brasileiros, com embasamento teórico de diversos autores, que de forma geral contribuem com nossa educação, possibilitando o amplo desenvolvimento do tema em questão.

Nosso objetivo geral é garantir uma prática pedagógica da matemática na educação infantil de forma criativa, lúdica, com metodologias ativas e inovadoras, garantindo que seja valorizada a prática de cada educador ao longo desta jornada e a formação do aluno de maneira integral, como ser humano pensante, crítico e criativo, explorando sempre questões relacionadas ao dia-a-dia dos educandos.

Com o intuito de melhorar a apresentação da matemática como disciplina para as crianças, vamos comparar metodologias apresentadas por vários professores que trabalham nesta área, com o objetivo de apresentar recursos metodológicos que melhorem e auxiliem professores na tomada de decisões sobre como trabalhar esta disciplina nesta etapa da educação básica.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, em que vamos apresentar as metodologias trabalhadas pelos professores de educação infantil e fazer um paralelo com metodologias ativas citadas por autores para melhorar a apresentação da matemática na vida escolar e cotidiana dos alunos da referida creche. Esta pesquisa vai contar com entrevista feita com professores de duas turmas de crianças de 4 e 5 anos, levando em consideração todos os seus métodos apresentados em suas respostas.

MATEMÁTICA NA PRÁTICA ESCOLAR INFANTIL

Desde o surgimento da matemática, os seres humanos tentam aprimorar sua maneira de pensar e agir através de pensamentos lógicos quantitativos, sempre buscando o melhor modelo para explicar fenômenos através da física e química, apresentando fórmulas matemáticas para ratificar e referenciar fenômenos destas áreas. Com preceitos significativos e a grande evolução vivenciada pela humanidade, iniciada com a revolução industrial até chegar aos dias atuais, o pensamento matemático fica cada ano mais necessário para fontes de pesquisa e de estudos, em todas as áreas do conhecimento.

Na busca de melhorar o ensino da matemática nas escolas e principalmente da educação infantil, etapa fundamental da educação básica, temos como objetivo fazer uma comparação entre metodologias aplicadas nas salas de aula e apresentar resultados, que melhorem o entendimento do aluno e tornem a aula mais prazerosa.

Ruiz (2002, p. 218) traz a importância da matemática segundo Piaget.

O epistemólogo Jean Piaget identifica a matemática como uma espécie de interface entre o espírito humano e o mundo, sendo um instrumento-chave no intercâmbio entre sujeito e universo. Aprender matemática é adquirir ferramentas cognitivas para atuar sobre a realidade. Para ele, existe o caráter de continuidade entre as estruturas lógico-matemáticas espontâneas do pensamento infantil e os edifícios formais construídos pelos matemáticos.

O ensino da matemática deve ser visto como a descrição do mundo em que vivemos, mas apresentado e formalizado na educação infantil por uma linguagem do cotidiano do aluno, uma linguagem que exponha sua realidade e não frustre o aluno, fazendo com que o mesmo desenvolva um bloqueio neste conteúdo. Pensando nesta gama de fatores que circulam em torno do ensino na educação de 4 a 5 anos, com a observância da BNCC do cuidar e do brincar, presente em todo o currículo desta fase, ressaltamos a citação de Vygotsky (1994).

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido, o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1994, p. 135)

Como o autor ressalta a importância do brincar para que se interaja com o conhecimento da vida real, a matemática traz como uma de suas melhores metodologias para trabalhar nesta etapa, os jogos, este que alegra, contagia e institui no ambiente um aglomerado de pensamentos, de estratégias e consegue tornar a aula mais participativa. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.46) afirma que:

Fazer Matemática é expor ideias próprias, escutar a dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas. Dessa forma, as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções (BRASIL, 1998, p. 2007).

Destacamos esta referência, pois é ponto de partida para o planejamento de todas as atividades educativas presentes nesta etapa. Além dos jogos, a resolução de problemas é uma metodologia ativa bastante utilizada pelos educadores e tem se mostrado uma aliada de grande relevância para crianças nos anos iniciais, fazendo com que elas desenvolvam o pensamento lógico sobre problemas do cotidiano, vivenciado por cada um no seu processo de formação.

Comparamos as funções dos professores da educação infantil, relembramos a sua importância fundamental através do pensamento de Schon, que diz que:

[...] é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam decisões num terreno de grande complexidade,

incerteza, singularidade e conflitos de valores. (SCHON, 1990 apud NÓVOA, 2002. p. 59)

Considerando o grande valor que tem o docente, como mediador da aprendizagem, muitas vezes tem que trabalhar em más condições, sem estrutura física adequada e sem material de apoio pedagógico e logístico, levando este profissional a ter que se superar e ressignificar o trabalho docente, tendo que angariar de seu próprio honorário para garantir uma experiência nova para os seus alunos. Sabemos que uma boa parte do sistema educacional brasileiro é meramente burocrática e cheia de complicações, mas aqui relembremos a importância de bons docentes, que procuram de todas as formas possíveis levar o melhor para a comunidade escolar.

Duarte explica de forma muito sensível como deve ser o comportamento do docente em função dos seus objetivos pedagógicos afetivos:

Uma educação sensível, da sensibilidade inerente à vida humana, por certo constitui o lastro suficiente para que as naus do conhecimento possam singrar os mares mais distantes de nossas terras cotidianas, como os oceanos da matemática ou da mecânica quântica. Inevitavelmente, após viajarmos por tais paragens longínquas, acabaremos sempre por retornar aos nossos portos do dia-a-dia, nos quais convivemos com outros marinheiros e companheiros de jornada, tendo de trocar, com eles, e com a paisagem ao redor, informações e procedimentos que precisam nos tornar mais humanos e menos predadores. (DUARTE JÚNIOR, 2004, p. 181)

Na busca de uma forma de demonstrar o quanto a vivência e a convivência são essenciais para a formação do aluno, o outro relembra da importância da humanização da afetividade e da ludicidade para a construção do indivíduo em sua plenitude, sempre buscando o compartilhamento de saberes e mostrando que somos seres que convivemos em sociedade, e que uma das formas de adquirirmos conhecimento é através da troca de informações, ou seja, da troca de saberes, portanto entramos com o saber e o saber fazer, concepções que marcam a formação e a prática docente.

COTIDIANO NA CRECHE

Nossas observações foram feitas no ambiente escolar, neste caso na creche, um ambiente bastante acolhedor. Percebemos isto através do comportamento dos alunos ao chegarem no local, demonstrando um sentimento de querer permanecer ali. Tanto os funcionários como professores mostram grande receptividade, fica nítido na acolhida dos pequenos, sempre com música, dinâmica e brincadeiras lúdicas do contexto histórico social, que revela a aproximação pela cultura local e brasileira.

Partimos para a aula de matemática, todos os alunos se manifestaram de forma muito positiva, tendo em vista que a docente começou a aula de maneira lúdica e dinâmica, apresentando a eles uma série de perguntas sobre o formato dos objetos que eles já conheciam, como por exemplo o formato de sua TV, o formato da bola de futebol, e em seguida ela entrou com as diferenças das formas e no final apresentou as formas geométricas, e uma pequena atividade para colorir, que apresentava diferentes formas e cada uma com uma cor, os mesmos se deliciavam com esta atividade em suas carteiras.

Ao retornarmos àquele educandário, no outro dia, para observar a aula, nos deparamos com a mesma acolhida, os alunos felizes em participar das aulas, logo na observação da aula, a

professora começou a aula com vários brinquedos (bolinhas pequenas do mesmo tamanho) e com uma brincadeira começou a inserir a ideia de quantidade, deixando que eles percebessem por si mesmos o que estava acontecendo. Após esta brincadeira, ele retomou a associação de quantidade de bolinhas com o seu numeral correspondente, proporcionando a relação de quantidade e grafia dos números.

Nosso contato com os alunos foi através de uma entrevista com 5 educandos de cada turma, todos gostam da disciplina e sentem um carinho enorme pelas professoras, todos são participativos, adoram as brincadeiras e dinâmicas ministradas pelas educadoras em sala. 90% dos discentes já conhecem os números (0 a 10), as formas geométricas básicas, já conseguem distinguir diferentes tipos de pesos e medidas, apresentam-se como crianças que gostam da matemática.

A respeito das brincadeiras e dinâmicas ofertadas pelos profissionais na referida escola, atribuímos o seguinte pensamento de Bruscki et al., (2019):

As brincadeiras oferecem uma maneira de entrar no universo infantil. Através do brincar, a criança se constitui enquanto sujeito. Nessa atividade, ela aprende a fazer, a conviver e, sobretudo, aprende a ser. Além de instigar curiosidade, a autoconfiança e a autonomia proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. (BRUSCKI et al., 2019, p. 2).

O ato de brincar, a ludicidade, a confiança, a dedicação dos docentes em fazer e trazer o melhor para estas crianças, se solidifica neste pensamento, onde o autor consolida o motivo a justificativa do brincar para as atividades escolares, isso aprimora o saber científico, que deve ser mediado em sala de aula, trazendo do mais simples ao mais complicado dos conceitos, e acima de tudo demonstra a arte de conduzir crianças, ou seja, o papel fundamental do pedagogo dentro desta ceara de concepções pedagógicas vigentes.

Ao nos depararmos com todos estes procedimentos metodológicos de interações, afetividade, dinamicidade, jogos e brincadeiras, reafirmo que, segundo Vygotsky.

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (Vygotsky, 1984, p. 9)

De acordo com este teórico, o brincar de forma lúdica vai possibilitar o seu desenvolvimento, como indivíduo independente, crítico e transformador de sua realidade, aprimorando assim seu conhecimento com a orientação de um professor, para que conceitos científicos complexos se transformem em conhecimentos adquiridos dinamicamente através de metodologias que geram prazer em estudar.

Construindo uma ponte com Piaget, afirma-se que:

Os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências [...]. A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorar ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço de uma forma cada vez mais sofisticada (PIAGET, 1976, p.73).

Para este teórico, como visto em sua citação, os primeiros anos de vida são peças fundamentais para o conhecimento matemático, além de considerar a influência que o meio traz para com os educandos, estas influências geram a personalidade e ajudam a formar o indivíduo de forma integral, garantindo o papel social e educacional do docente frente a este processo, levando em consideração que o conhecimento tem que ser iniciado nos primeiros anos de vida das crianças, para termos como referência os primeiros anos escolares, ou seja, a educação infantil.

Para reforçar todo o nosso trabalho e exposição de pesquisa na educação infantil, vamos com o pensamento de Virgulino (2014) que diz que:

Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve atender, por um lado, às necessidades da própria criança de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento e, por outro, precisa corresponder a uma necessidade social de melhor instrumentalizá-la para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (VIRGULINO, 2014, p. 78).

Esta referência nos remete a todo o trabalho desenvolvido pelos professores na escola já citado, como eles compreendem a maneira de interação e de aproximação do conteúdo com a realidade vivenciada pelos alunos em sua comunidade, lembrando que o autor cita dois importantes campos que devem ser preenchidos pelos educadores que são: as necessidades de aprendizagem de cada criança e o lado social dessa aprendizagem, ou seja, o fazer sentido para seu mundo.

Para ratificar o que foi dito anteriormente:

A finalidade da Educação Infantil não consiste em preparar para o Ensino Fundamental ou acelerar a apresentação de conteúdo, mas em ampliar o desenvolvimento das crianças. E, para que isso ocorra, é fundamental considerar as possibilidades da criança, seus interesses, sua curiosidade, lembrando que ela não apenas se prepara para a vida, mas já a vive. Nesse sentido, é essencial que as atividades propostas envolvam o universo infantil e propiciem discussões, ações e reflexões para a solução de problemas relevantes para a classe ou provocadas pelo professor. (ALMEIDA; FERNANDES; MEGID, 2017, p. 99. Artigo 1.)

A proposta dos autores é reviver o que já foi dito, e tem a aprovação de vários teóricos, que é a questão da ludicidade dentro do conteúdo aplicado e a curiosidade dos alunos por esta metodologia, que deixa o ensino mais prazeroso e de fácil compreensão, principalmente na educação infantil. Acrescento que as professoras que participaram desta pesquisa e todas as aulas observadas vivem este momento lúdico de metodologias ativas, dentro da disciplina e vivenciado no dia-dia das crianças que compõem aquele educandário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho, procuramos apresentar o modo como a matemática é ensinada na educação infantil, em especial na creche, onde fizemos nossa pesquisa, com o intuito de mostrar como as metodologias existentes e apresentadas pelos professores são fundamentais no ensino dos alunos. Além disso, observamos os comportamentos e suas práticas diante de cada desafio proposto pelas docentes. Ainda precisamos ressaltar a forma como as

crianças são tratadas por todo o corpo docente da instituição, que de maneira acolhedora e harmoniosa transforma o educandário em uma grande família.

A metodologia apresentada pelos professores garante um ambiente lúdico e acolhedor, que possui regras, disciplinas e organização, mas também apresenta dinamicidade e uma vasta experiência no campo educacional, o que garante um conhecimento inovador e coerente com o que dizem as normas apresentadas na BNCC e nos normativos vigentes neste país. Afirmamos que todos os professores da educação infantil que lecionam procuram cursos de capacitação para inovar seu conhecimento, buscando sempre metodologias ativas para gerar um aproveitamento maior em sua sala de aula.

A gama de conhecimento dos professores da instituição se coaduna com os teóricos da educação infantil, apresentando vários pontos de coincidência e revelando um alto grau de comprometimento e capacidade intelectual dos professores, mostrando assim que as tendências pedagógicas e metodologias ativas como jogos e brincadeiras são postos em prática nesta etapa, se apresentando como mola propulsora deste diálogo entre a ludicidade e o conhecimento, por tanto citamos todos estes argumentos apresentados, todas as ideias propostas neste artigo para garantir que as metodologias ativas são de fundamental importância para qualquer uma das etapas de educação básica, e principalmente na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. R. de; FERNANDES, K. L. da S.; MEGID, M. A. B. A. Vamos ao bosque? Problematisações e tratamento da informação na Educação Infantil. *Educação Matemática em Revista*, v. 22, n. 54, p. 98-105, abr/jun. 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil. vol. 3. Brasília: 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 01 fev. 2013.
- BRUSCKI, Janini Catia; CANEPPELLE, Felipe Brentano; MORAIS, Niquéle Caroline Monteiro Dutra de; CERVI, Taís. O brincar como uma forma de linguagem infantil. In: *Salão do Conhecimento Unijuí*, 2019, Santa Rosa. *Salão do Conhecimento: bioeconomia: diversidade e riqueza para o desenvolvimento sustentável - XX Jornada de Extensão*. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.
- DUARTE JUNIOR, João F. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2004.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.
- PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1976.
- RUIZ, Adriano Rodrigues. A matemática, os matemáticos, as crianças e alguns sonhos educacionais. 2002. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/G8N8zsSg5NLKpknQ8MKMdJM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 maio 2022.
- VIRGULINO, Carina Silvana. O ensino da matemática na educação infantil. Disponível em: Acesso em: 14 out. de 2022.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, Lev. Do ato ao pensamento. Lisboa: Moraes, 1979. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

**FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA
MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA EM INDIAROBA, SERGIPE**
**FUNDAMENTALS OF SOCIOEMOTIONAL EDUCATION AT JOÃO VILA
NOVA MUNICIPAL SCHOOL IN INDIAROBA, SERGIPE**
**FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA ESCUELA
MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA EN INDIAROBA, SERGIPE**

Arivaldo José de Santana Júnior
coordenador.jr@gmail.com

JÚNIOR, Arivaldo José de Santana. **Fundamentos da educação socioemocional na escola municipal João vila nova em indiaroba, Sergipe**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 159 – 167, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Luiz de Lavor Marculino

RESUMO

A busca por uma educação holística e abrangente tem levado as instituições de ensino a reconhecer a importância da Educação Socioemocional (ESE), no desenvolvimento integral dos alunos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº lei nº. 9.394/1996, esclarece a necessidade de as escolas de Educação Básica atuarem na formação integral dos estudantes, contemplando a formação de atitudes e valores humanos. Todavia, três perguntas norteiam o aprofundamento da pesquisa: Como as teorias da Educação Socioemocional são interpretadas e aplicadas na prática pedagógica da Escola Municipal João Vila Nova/Indiaroba/Sergipe? De que maneira as práticas de Educação Socioemocional na Escola João Vila Nova são adaptadas ao contexto local de Indiaroba, levando em consideração as características socioeconômicas e culturais específicas da região? Como a escola avalia e mensura o impacto das práticas de Educação Socioemocional no desenvolvimento integral dos alunos com o lúdico? O estudo tem como objetivo central, investigar e compreender os fundamentos da Educação Socioemocional na Escola Municipal João Vila Nova, em Indiaroba, Sergipe, analisando a interpretação e aplicação das teorias socioemocionais na prática pedagógica, a adaptação dessas práticas ao contexto local e a avaliação do impacto no desenvolvimento integral dos alunos. Ao longo desta pesquisa, analisaremos as teorias e práticas da Educação Socioemocional, explorando como esses fundamentos são interpretados e implementados na rotina da escola. Adicionalmente, examinaremos a adaptação dessas práticas ao contexto local de Indiaroba, considerando as especificidades socioeconômicas e culturais da região, para que seja, protagonista nas construções de seus valores e habilidades. Assim, considera-se a importância de investir na formação continuada dos educadores, incentivando-os a explorar novas estratégias pedagógicas que valorizem o aspecto socioemocional e o uso do lúdico. Somente assim será possível proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva, que prepare os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e se tornarem cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras chaves: Educação Socioemocional. Fundamentos Teóricos.Desenvolvimento Integral

SUMMARY

The search for a holistic and comprehensive education has led educational institutions to recognize the importance of Socioemotional Education (SEE) in the integral development of students. Law No. 9,394/1996, the Guidelines and Bases of National Education, clarifies the need for Basic Education schools to act in the integral formation of students, contemplating the formation of human attitudes and values. However, three questions guide the deepening of the research: How are the theories of Socioemotional Education interpreted and applied in the pedagogical practice of João Vila Nova Municipal School? In what way are the practices of Socioemotional Education at João Vila Nova School adapted to the local context of Indiaroba, taking into consideration the specific socioeconomic and cultural characteristics of the region? How does the school evaluate and measure the impact of Socioemotional Education practices on the integral development of students through play? The study aims to investigate and understand the fundamentals of Socioemotional Education at João Vila Nova Municipal School in Indiaroba, Sergipe, analyzing the interpretation and application of socioemotional theories in pedagogical practice, the adaptation of these practices to the local context, and the evaluation of the impact on the integral development of students. Throughout this research, we will analyze the theories and practices of Socioemotional Education, exploring how these fundamentals are interpreted and implemented in the school's routine. Additionally, we will examine the adaptation of these practices to the local context of Indiaroba, considering the socioeconomic and

cultural specificities of the region, so that it can be a protagonist in the construction of its values and skills. Thus, it is considered important to invest in the continued education of educators, encouraging them to explore new pedagogical strategies that value the socioemotional aspect and the use of play. Only then will it be possible to provide a quality and inclusive education that prepares students to face the challenges of the contemporary world and become critical, creative, and committed citizens to building a fairer and more equitable society

Keywords: Education in Socioemotional. Theoretical Foundations. Integral Development.

RESUMEN

La búsqueda de una educación holística y abarcadora ha llevado a las instituciones educativas a reconocer la importancia de la Educación Socioemocional (ESE) en el desarrollo integral de los estudiantes. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº ley n. 9.394/1996 aclara la necesidad de que las escuelas de Educación Básica actúen en la formación integral de los estudiantes, contemplando la formación de actitudes y valores humanos. Sin embargo, tres preguntas guían el profundizamiento de la investigación: ¿Cómo se interpretan y aplican las teorías de la Educación Socioemocional en la práctica pedagógica de la Escuela Municipal João Vila Nova? ¿De qué manera se adaptan las prácticas de Educación Socioemocional en la Escuela João Vila Nova al contexto local de Indiaroba, teniendo en cuenta las características socioeconómicas y culturales específicas de la región? ¿Cómo evalúa y mide la escuela el impacto de las prácticas de Educación Socioemocional en el desarrollo integral de los alumnos a través del juego? El estudio tiene como objetivo central investigar y comprender los fundamentos de la Educación Socioemocional en la Escuela Municipal João Vila Nova, en Indiaroba, Sergipe, analizando la interpretación y aplicación de las teorías socioemocionales en la práctica pedagógica, la adaptación de estas prácticas al contexto local y la evaluación del impacto en el desarrollo integral de los alumnos. A lo largo de esta investigación, analizaremos las teorías y prácticas de la Educación Socioemocional, explorando cómo estos fundamentos son interpretados e implementados en la rutina de la escuela. Adicionalmente, examinaremos la adaptación de estas prácticas al contexto local de Indiaroba, considerando las especificidades socioeconómicas y culturales de la región, para que los estudiantes sean protagonistas en la construcción de sus valores y habilidades. Así, se considera fundamental invertir en la formación continua de los educadores, alentándolos a explorar nuevas estrategias pedagógicas que valoren el aspecto socioemocional y el uso del juego. Solo así será posible ofrecer una educación de calidad e inclusiva, que prepare a los alumnos para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo y se conviertan en ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Palabras clave: Educación Socioemocional. Fundamentos Teóricos. Desarrollo Integral.

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação holística e abrangente tem levado as instituições de ensino a reconhecer a importância da Educação Socioemocional (ESE), no desenvolvimento integral dos alunos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº 9.394/1996, esclarece a necessidade de as escolas de Educação Básica atuarem na formação integral dos estudantes, contemplando a formação de atitudes e valores humanos.

Nesse contexto, o presente estudo visa explorar os fundamentos da Educação Socioemocional na Escola Municipal João Vila Nova, localizada em Indiaroba, Sergipe. A compreensão e aplicação desses fundamentos tornam-se cruciais para promover um ambiente escolar que não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também nutre as habilidades dos estudantes(Cordeiro, 2021).

Nesse sentido, percebe-se que a Educação Socioemocional abrange uma variedade de competências que vão além do domínio educacional, incluindo habilidades interpessoais, autoconsciência, tomada de decisões éticas e resiliência emocional.

Sendo assim, diante do reconhecimento crescente do papel fundamental dessas habilidades no sucesso pessoal e profissional, é imperativo investigar como a Escola João Vila Nova incorpora e aplica os fundamentos da Educação Socioemocional em seu contexto educacional. De acordo a um relatório da Unesco (2022, p,45), é necessário reforçar a educação

nas escolas como um esforço público, um compromisso social compartilhado, um dos direitos humanos mais importantes e uma das responsabilidades mais importantes do Estado e dos cidadãos.

Todavia, três perguntas norteiam o aprofundamento da pesquisa: Como as teorias da Educação Socioemocional são interpretadas e aplicadas na prática pedagógica da Escola Municipal João Vila Nova? De que maneira as práticas de Educação Socioemocional na Escola João Vila Nova são adaptadas ao contexto local de Indiaroba, levando em consideração as características socioeconômicas e culturais específicas da região? Como a escola avalia e mensura o impacto das práticas de Educação Socioemocional no desenvolvimento integral dos alunos com o lúdico?

O estudo tem como objetivo central, investigar e compreender os fundamentos da Educação Socioemocional na Escola Municipal João Vila Nova, em Indiaroba, Sergipe, analisando a interpretação e aplicação das teorias socioemocionais na prática pedagógica, a adaptação dessas práticas ao contexto local e a avaliação do impacto no desenvolvimento integral dos alunos.

Para versar sobre a eficácia da implementação da educação socioemocional (ESE) na escola municipal João Vila Nova, é crucial estabelecer uma compreensão profunda dos fundamentos e práticas que regem esse processo com os objetivos específicos: Analisar as teorias da educação Socioemocional incorporadas na prática pedagógica da escola municipal João Vila Nova, identificando as abordagens adotadas pelos educadores e como essas teorias são aplicadas no processo de ensino-aprendizagem; Investigar a adaptação das práticas de Educação Socioemocional ao contexto local de Indiaroba, considerando as características socioeconômicas e culturais específicas da região, e avaliar como essas adaptações influenciam a eficácia das iniciativas socioemocionais na escola; Avaliar o impacto das práticas de Educação Socioemocional no desenvolvimento integral dos alunos da Escola João Vila Nova, utilizando métodos de avaliação que permitam mensurar o progresso socioemocional e identificar áreas passíveis de aprimoramento, visando contribuir para a promoção de um ambiente educacional mais enriquecedor e inclusivo com atividades lúdicas.

Dessa forma, a justificativa para este estudo reside na necessidade de contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais na Escola João Vila Nova, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo, equitativo e capaz de preparar os alunos para os desafios do século XXI, pela compreensão dos fundamentos da ESE e sua aplicação na prática são cruciais para moldar um ambiente educacional que vá além do ensino tradicional, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Para a Unesco (2021), é preciso aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, sendo capaz de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos baseando-se no respeito pelos valores do pluralismo e da compreensão mútua e da paz.

Para entender as práticas socioemocionais é preciso medir o sucesso dessas iniciativas na formação integral dos alunos da escola municipal João Vila, assim sendo, este estudo está baseado na metodologia de método indutivo, com caráter qualitativo, a partir de observações locais, que induz o pesquisador a se aprofundar no objeto de estudo. Segundo Dencker-(1998, p.25) “esse método inicia-se pela observação dos fenômenos até chegar a princípios gerais para depois testá-los”.

A pesquisa utilizada também é baseada em técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como instrumentos técnicos/ sites, conceitos e métodos, livros e trabalhos científicos. Foi feito o uso de estudos anteriores sobre o tema: Monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos e informações em fontes genéricas, publicações em jornais e sites da internet.

REVISÃO DA LITERATURA

TEORIAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: UMA ANÁLISE APLICADA NA ESCOLA JOÃO VILA NOVA

Ao longo desta pesquisa, analisaremos as teorias e práticas da Educação Socioemocional, explorando como esses fundamentos são interpretados e implementados na rotina da escola. Adicionalmente, examinaremos a adaptação dessas práticas ao contexto local de Indiaroba, considerando as especificidades socioeconômicas e culturais da região, para que seja protagonista nas construções de seus valores e habilidades.

[...] habilidades que capacitam os estudantes a serem pensadores e agentes autônomos e éticos. Isso implica prepará-los para colaborar com os demais e aprimorar sua aptidão para ação, responsabilidade, empatia, pensamento crítico e criativo, além de uma ampla variedade de competências sociais e emocionais (UNESCO, 2022, p. 45).

A adaptação das práticas de ESE ao contexto local é crucial, considerando as características específicas de Indiaroba. O reconhecimento das nuances socioeconômicas e culturais da região visa garantir que as práticas socioemocionais sejam relevantes e contextualmente apropriadas, fortalecendo assim a sua eficácia.

Segundo Cordeiro (2021, p.7 apud Röhr, 2013), a experiência com pesquisas nesta área leva ao entendimento de que, quanto mais específicas e detalhadas forem as habilidades socioemocionais, mais o educador (a) tem condições de elaborar um plano de trabalho adequado à realidade das suas turmas, considerando tanto a hora-aula quanto a temporalidade pedagógica desse processo de aprender, exercitando a auto observação. Torna-se imprescindível, portanto, uma formação prévia do educador, que requer que o mesmo possa assumir o comprometimento com a autoformação humana ao desenvolver suas habilidades.

Assim, Arsénio, (2023, p.17),

Entende-se por habilidade a capacidade, reconhecimento e plena consciência das aptidões que possui o indivíduo sentindo-se seguro em seus propósitos, capaz para atender expectativas, demonstrando interesse na busca de realizações, de objetivos a serem almejados.

Nesse sentido, é essencial que as instituições de ensino invistam em programas de formação continuada que abordem não apenas os aspectos acadêmicos, mas também as competências socioemocionais dos educadores. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com resiliência, empatia e habilidades de pensamento crítico desde a educação básica.

A educação básica é uma etapa da escolaridade em que se caracteriza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, que promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (Arsênio, 2022, p.01 apud DGE, 2004, p.11)

Sendo assim, permite ao sistema educacional mensurar de maneira concreta o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Dessa forma, pretendemos não apenas compreender os fundamentos da Educação Socioemocional na Escola João Vila Nova, mas também contribuir para a construção de um corpo de conhecimento que possa embasar práticas educacionais mais eficazes e adaptadas às necessidades dos estudantes.

CONTEXTO LOCAL: ADAPTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL ÀS REALIDADES DE INDIAROBA, SERGIPE NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA.

As características socioeconômicas e culturais específicas de Indiaroba influenciam a implementação da educação socioemocional na escola. Esta seção pode explorar a importância da contextualização e como as práticas socioemocionais são adaptadas para atender às necessidades específicas da comunidade local voltando-se para princípios de aprendizagem.

Sendo assim, o socioeducacional na comunidade civil refere-se às atividades, programas ou iniciativas destinadas a promover o desenvolvimento pessoal, social e educacional dos membros da comunidade em geral, abordando questões como saúde, cultura, lazer, entre outras. Já o socioeducacional na comunidade escolar está relacionado às práticas e estratégias adotadas pela escola para promover o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo atividades extracurriculares, projetos pedagógicos, ações de apoio psicossocial, entre outras intervenções direcionadas ao contexto escolar.

Conforme retratado no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, inciso II, ressalta-se que a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e difundir a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento são princípios fundamentais do ensino. Esses princípios desempenham um papel crucial na aprendizagem significativa, uma vez que o exercício da liberdade de expressão, o estímulo e o prazer pelo saber são fatores motivacionais para os aprendizes, gerando significados que se conectam com suas vivências e experiências.

Tratando-se da educação, revisitamos os preceitos da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que institui o Estado Democrático destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social. (Chaves; Regis e Xerez, 2023, p.4).

São essas conexões que enriquecem as trocas entre os diferentes saberes, os ambientes educacionais e suas comunidades. Quando uma pessoa é capaz de manter-se motivada, mesmo diante de contratempos, ela demonstra resiliência e determinação para alcançar seus objetivos. Ao dominar seus impulsos e praticar a paciência, ela desenvolve autocontrole e capacidade de

tomar decisões ponderadas, considerando as consequências a longo prazo. Essas habilidades são fundamentais para enfrentar as adversidades da vida e alcançar resultados duradouros. Portanto, é importante cultivar essas habilidades através da prática regular e do autoconhecimento, visando ao desenvolvimento pessoal e ao alcance de metas significativas

A habilidade de cultivar e sustentar a própria motivação, mesmo diante de obstáculos; de dominar impulsos e exercitar a paciência na busca pela realização dos desejos; de preservar o bem-estar emocional e evitar que a ansiedade prejudique o raciocínio; de demonstrar empatia e confiança em si mesmo. (Adaptado de Cordeiro et al., 2021, p. 05, citado por Goleman, 2007, p. 58)

Nesse sentido, o equilíbrio socioemocional no contexto educativo desempenha um papel fundamental na superação dos desafios da aprendizagem. Por meio da leitura de narrativas, os estudantes são incentivados a investigar uma variedade de sentimentos, compreender dilemas éticos e sociais, e aprimorar suas habilidades de empatia na resolução de conflitos.

PROMOVENDO O EQUILÍBRIO SÓCIO EMOCIONAL POR MEIO DO LÚDICO

A promoção do equilíbrio socioemocional por meio do lúdico é uma abordagem eficaz e cativante para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ao envolver os participantes em atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e dramatizações, é possível criar um ambiente propício para a exploração e expressão das emoções, o fortalecimento das relações interpessoais e o desenvolvimento de habilidades essenciais, como empatia, autocontrole e resolução de conflitos.

O ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogos, músicas e etc. (Carvalho 1992, p. 14).

O caráter lúdico dessas atividades proporciona uma experiência divertida e descontraída, facilitando a abertura para novas aprendizagens e estimulando o desenvolvimento pessoal e social de forma integral. Assim, ao incorporar o lúdico nas práticas educacionais e terapêuticas, é possível promover um ambiente mais acolhedor, inclusivo e favorável ao crescimento emocional e cognitivo dos indivíduos.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indiscutivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhes são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar adaptado a ele e sem ter consciência dele (...). (Freire, 1996, p.16).

Quando a criança se sente verdadeiramente inserida em seu contexto, a aprendizagem se torna mais significativa e prazerosa. Nesse sentido, as situações lúdicas desempenham um papel fundamental, proporcionando bem-estar aos educandos e estimulando o desenvolvimento socioemocional. O professor desempenha um papel crucial nesse processo, precisando estar atento às necessidades individuais de cada criança.

Ao interagir de forma lúdica, seja através de brincadeiras, canções ou atividades divertidas, o professor promove não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento da capacidade de atenção e a habilidade de ouvir os sons do entorno. Essa abordagem integrada, que valoriza o lúdico e o aspecto socioemocional, contribui para um ambiente educacional mais acolhedor e estimulante, favorecendo o crescimento integral dos alunos.

Na Escola Municipal João Vila Nova, o aspecto socioeducacional é fundamental para proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva. No entanto, é comum depararmos com situações em que os jogos são deixados em segundo plano, muitas vezes devido à falta de preparo dos docentes. Reconhece-se que a brincadeira deve ser mediada pelo conhecimento formal do educador, promovendo a interação dos alunos em cada atividade proposta. Tanto o educador quanto o educando desempenham papéis vitais nesse processo, permitindo e promovendo a aprendizagem de forma agradável e responsável.

O brincar é uma ação livre da criança, pode acontecer a qualquer hora e em qualquer lugar, é uma rotina na vida desse sujeito. É através do brincar que a criança se expressa, aprende e se desenvolve. É brincando que ela satisfaz as necessidades que surgem no seu cotidiano, para ela as atividades com brincadeiras, além de serem muito prazerosas, é a forma no qual ela se expressa, como ela ordena seus pensamentos, organiza e desorganiza, constrói e reconstrói seu mundo(Kishimoto, 2010).

Nesse sentido, as atividades lúdicas oferecem uma oportunidade valiosa para os alunos interagirem entre si, expressarem-se e desenvolverem habilidades de cooperação. Ao promoverem ações que estimulam a expressão e a criatividade, essas atividades criam um ambiente propício para a troca de informações e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Dentro dessa temática, para Moraes e Coelho (2021, p.01) aborda que “[...] quando mencionamos o termo "lúdico", imediatamente pensamos em trabalhar com jogos e brincadeiras, que a criança se diverte e adquire conhecimento de forma lúdica”. Ainda de acordo a Rocha (2017), o lúdico desempenha um papel crucial na educação, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a aprendizagem de forma ativa e prazerosa, que estimula a criatividade, a socialização e o bem-estar.

Ensinar por meio desses mecanismos pode representar um desafio para muitos educadores, porém cabe a eles buscar soluções criativas e eficazes para enfrentar esses desafios e transmitir o conhecimento com segurança e confiança. Assim, na Escola Municipal João Vila Nova, o uso de atividades lúdicas pode ser uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento integral dos alunos e tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se neste estudo, a importância do aspecto socioeducacional na formação dos alunos da Escola Municipal João Vila Nova. Ficando evidente que o uso de atividades lúdicas,

quando bem planejadas e executadas, pode ser uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, é fundamental que os educadores estejam preparados e motivados para utilizar esses recursos de maneira adequada, garantindo que os jogos e brincadeiras sejam mediados pelo conhecimento formal e promovam a interação entre os alunos.

Ao reconhecer a importância da educação socioemocional e do lúdico, a escola pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como empatia, cooperação, resolução de conflitos e pensamento crítico. Além disso, ao criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde os alunos se sintam inseridos e motivados, a instituição de ensino pode potencializar o processo de aprendizagem e favorecer o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes.

Assim, considera-se a importância de investir na formação continuada dos educadores, incentivando-os a explorar novas estratégias pedagógicas que valorizem o aspecto socioemocional e o uso do lúdico. Somente assim será possível proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva, que prepare os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e se tornarem cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARSÊNIO. Joana Filipa Nobre. Relação entre a escola e a família: Participação e envolvimento no percurso escolar. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada - Campus Universitário de Almada - Escola Superior de Educação - Jean Piaget de Almada, abr.2023.
- BRACKETT, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. Emotion Regulation: Conceptual and Practical Issues. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-20). The Guilford Press. (2011).
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei das diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jan. 2024.
- CARVALHO, Maria de Lourdes Ramos da Silva. A Formação do Orientador Educacional. São Paulo, Cortez, 1979.
- CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Guide to Schoolwide SEL. (2020).
- CUNHA, 2012. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2585/1/TeseAnaCunha.pdf> Acesso em: 10/01/2024.
- DENCKER, Ada de Freitas Maneti. Métodos e técnicas de pesquisa. São Paulo: 1998.
- DURLAK, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. (2011).
- ELIAS, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. Educação Emocional: A Arte de Educar para a Vida. Artmed Editora (2017).
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- GARDNER, H. Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KISHIMOTO Morchida. Brinquedo e brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. In SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 1997.
- PSICOLOGIA ONLINE: Disponível em: <https://www.psicologia-online.com/> (2022). Acesso em: 16 jan. 2024.
- ROCHA, Pâmella Suzetty Vieira de Sousa. A importância do lúdico na educação infantil: uma análise a partir da concepção de professores – João Pessoa: UFPB, 2017.
- CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício; MARQUES, Morgana Marcelly Costa; COSTA, Mayara Thayana Neves. Educação socioemocional: caminhos para inspirar estudos, pesquisas e práticas - Revista Tempos e Espaços em

- Educação, vol. 14, núm. 33, e13729, 2021, Janeiro-Dezembro Universidade Federal de Sergipe São Cristóvão, Brasil.
- MORAES, S. M.; MALUF, M. F. M. Psicomotricidade no contexto da Peuroaprendizagem: contribuições à ação Psicopedagógica. Revista Psicopedagogia, 32(97): 84-92, 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2024. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec>. Acesso em 12/01/2024.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.
- PORTAL EDUCAÇÃO - Psicologia:Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/psicologia> Acesso em: 02/02/2024.
- PSICOLOGIA. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/> Acesso em: 03/02/2024.
- ROESER, R. W., & Peck, S. C. An Education in Awareness: Self, Motivation, and Self-Regulated Learning in Contemplative Perspective. Educational Psychologist, 44(2), 119-136 (2009).
- SILVA, A. B. Contribuições da Educação Socioemocional para o Desenvolvimento Integral dos Alunos: Um Estudo de Caso na Rede Municipal de Educação.
- VITTUDE - Terapia Online: Disponível em: <https://www.vittude.com/>. Acesso em: 10/02/2024.

**IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA EFICIÊNCIA
DO SOCIOEDUCACIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA**
**IMPORTANCE OF THE PLAYFUL APPROACH IN FUNDAMENTAL EDUCATION
FOR THE EFFECTIVENESS OF SOCIO-EDUCATIONAL STRATEGIES AT JOÃO
VILA NOVA MUNICIPAL SCHOOL**
**IMPORTANCIA DEL ENFOQUE LÚDICO EN LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL
PARA LA EFICIENCIA DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA
ESCUELA MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA**

Arivaldo José de Santana Júnior
coordenador.jr@gmail.com

JÚNIOR, Arivaldo José de Santana. **A importância do lúdico no ensino fundamental para eficiência do socioeducacional na escola municipal João Vila Nova.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 168 – 176, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203
Orientador: Prof. Dr. Luiz de Lavor Marculino

RESUMO

As atividades lúdicas no ambiente escolar promovem benefícios para um ensino eficaz da turma do 6º Ano fundamental da escola municipal João Vila Nova. A inserção do lúdico na escola tem se mostrado uma estratégia bem-sucedida para estimular o desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem dos alunos, sendo uma prática significativa por promover o desenvolvimento de capacidades como atenção, memória, percepção e sensações de prazer, elementos essenciais para a aprendizagem. A escola e professores atuam em parceria para desenvolver atividades que utilizem o jogo como estratégia, livremente, mas com foco nos objetivos pedagógicos, estimulando a interação social entre os alunos e desenvolvendo habilidades intelectuais que os auxiliem em sua trajetória escolar. Os conteúdos trabalhados com ludicidade têm grande importância para a aprendizagem, pois é fundamental inculcar nos alunos a ideia de que aprender pode ser divertido. As iniciativas lúdicas nas escolas promovem a criatividade e contribuem para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Há uma variedade de atividades lúdicas que podem ser inseridas no processo educativo, utilizando esses recursos pedagógicos de forma eficiente.

Palavras chaves: Lúdico. Educação fundamental. Desenvolvimento. Aprendizagem.

SUMMARY

Playful activities in the school environment promote benefits for effective teaching in the 6th-grade class of the municipal school João Vila Nova. The incorporation of playful elements in schools has proven to be a successful strategy for stimulating the cognitive development and learning of students, serving as a significant practice by fostering the development of skills such as attention, memory, perception, and sensations of pleasure—essential components for learning. The school and teachers collaborate to develop activities that utilize games as a strategy, freely, but with a focus on pedagogical objectives, encouraging social interaction among students and developing intellectual skills that assist them in their academic journey. The content addressed through playfulness is of great importance for learning, as it is essential to instill in students the idea that learning can be enjoyable. Initiatives that embrace play in schools promote creativity and contribute to the intellectual development of students. There is a variety of playful activities that can be integrated into the educational process, efficiently deploying these pedagogical resources.

Keywords: Playful. Elementary education. Development. Learning.

RESUMEN

Las actividades lúdicas en el entorno escolar promueven beneficios para una enseñanza eficaz en la clase de 6º grado de la escuela municipal João Vila Nova. La incorporación de elementos lúdicos en las escuelas ha demostrado ser una estrategia exitosa para estimular el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de los alumnos, siendo una práctica significativa al fomentar el desarrollo de capacidades como la atención, la memoria, la percepción y las sensaciones de placer, elementos esenciales para el aprendizaje. La escuela y los profesores trabajan en colaboración para desarrollar actividades que utilicen el juego como estrategia, libremente, pero con un enfoque en los objetivos pedagógicos, estimulando la interacción social entre los alumnos y desarrollando habilidades intelectuales que los ayuden en su trayectoria escolar. Los contenidos trabajados con ludicidad son de gran

importancia para el aprendizaje, ya que es fundamental inculcar en los alumnos la idea de que aprender puede ser divertido. Las iniciativas lúdicas en las escuelas promueven la creatividad y contribuyen al desarrollo intelectual de los alumnos. Existe una variedad de actividades lúdicas que pueden ser integradas en el proceso educativo, utilizando estos recursos pedagógicos de manera eficiente.

Palabras clave: Lúdico. Educación básica. Desarrollo. Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz uma perspectiva inovadora para a melhoria do contexto escolar ao facilitar a sociabilização dos alunos do 6º Ano da escola municipal João Vila Nova. Consequentemente os benefícios alcançados pela prática desse método de ensino tão eficaz e prazeroso facilita o aprendizado do educando.

O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão. O lúdico voltado ao educar pode promover grande eficácia em relação à aprendizagem de conteúdo, sem dúvidas é um método que merece importância e pesquisas a seu respeito na Educação fundamental II para Eficiência do Socioeducacional.

Segundo Silva (2013), desde a educação infantil, o que consiste na primeira etapa da Educação Básica, por lei no sistema de ensino desde 1996 através da LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional 9394/96 é determinado que as crianças até três anos de idade sejam matriculadas em creches e as de quatro e cinco anos sejam matriculadas em pré-escolas ensino fundamental I.

Os conteúdos trabalhados com a ludicidade são relevantes para a aprendizagem, isto porque é imprescindível inculcar nos alunos a noção de que aprender pode ser divertido e proporciona momentos socioeducacionais. As iniciativas lúdicas nas escolas potencializam a criatividade, e contribuem para o desenvolvimento intelectual dos educandos do ensino infantil ao término do fundamental II.

Assim, devido ao caráter sócio histórico de Vygotsky, o qual aponta a brincadeira como uma atividade dominante na infância, em que através dela a criança expressa sua imaginação, conhece seu corpo e até mesmo criar suas próprias regras, verifica-se que a brincadeira tem caráter essencial na formação e no desenvolvimento do indivíduo na sociedade.

As perguntas norteadoras deste estudo são: Quais são os principais benefícios percebidos no desenvolvimento das crianças quando expostas a atividades lúdicas para a aprendizagem? Como os professores da escola municipal João Vila Nova utilizam o lúdico como ferramenta pedagógica e quais são os desafios enfrentados nesse processo? Qual é a percepção dos pais e responsáveis sobre o papel das atividades lúdicas no desenvolvimento educacional e socioemocional de seus filhos?

Por sua vez, as brincadeiras devem ser mediadas pelo conhecimento formal do educador e pelo conhecimento prévio do educando. Dessa forma, o processo de interação entre ambos é fundamental em cada atividade proposta, sendo ambos protagonistas e essenciais para permitir e promover a aprendizagem de maneira agradável e responsável. Isso é especialmente relevante no aprendizado da matemática, muitas vezes percebida como uma disciplina desafiadora.

Para aprofundamento deste estudo o objetivo geral é investigar e analisar a importância do uso de atividades lúdicas na turma do 6º Ano, especificamente na escola municipal João Vila

Nova, visando compreender como essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, tanto em aspectos cognitivos quanto emocionais, sociais e motores.

Por sua vez, os objetivos específicos que versam sobre estudo são: Identificar e descrever as principais atividades lúdicas na escola municipal João Vila Nova, destacando suas características e objetivos pedagógicos; Analisar o impacto das atividades lúdicas na aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores e Investigar as percepções e experiências dos professores, pais e responsáveis sobre a importância e eficácia das atividades lúdicas;

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender experiências que facilitem a aprendizagem dos educandos, especialmente os do 6º ano, e que lhes permitam compreender e superar as dificuldades socioeducacionais. Isso se dá por meio da construção de jogos didáticos utilizando materiais recicláveis e outros recursos, os quais promovem sua compreensão, comunicação e integração social.

Para realizar esse estudo a proposta metodológica esteve centrada na metodologia qualitativa, que para Soares (2019, p. 169), “ [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.)

A pesquisa utilizada também é baseada em técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como instrumentos técnicos/ sites, conceitos e métodos, livros e trabalhos científicos. Foi feito o uso de estudos anteriores sobre o tema: Monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos e informações em fontes genéricas, publicações em jornais e sites da internet.

REVISÃO DA LITERATURA

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA TURMA DO 6º ANO DA ESCOLA JOÃO VILA NOVA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEDUCACIONAL

Essa importância é indiscutível e merece ser abordada com profundidade. O lúdico, entendido como o conjunto de atividades recreativas, jogos e brincadeiras, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças em todas as fases cruciais de suas vidas.

O ato de brincar é uma expressão livre da criança, ocorrendo de forma espontânea em qualquer momento e local, constituindo-se como uma parte essencial de sua rotina diária. Por meio do brincar, a criança manifesta suas emoções, adquire novos conhecimentos e se desenvolve plenamente. É na brincadeira que ela satisfaz suas necessidades do dia a dia, encontrando prazer e satisfação. Além disso, as atividades lúdicas proporcionam à criança um meio de expressão, possibilitando que ela organize seus pensamentos, estruture seu mundo interior e construa novos significados (Kishimoto, 2010).

Primeiramente, é importante ressaltar que o lúdico proporciona ambiente favorável para a aprendizagem, onde as crianças podem explorar, experimentar e descobrir o mundo ao seu redor de maneira ativa e prazerosa. Por meio de jogos e brincadeiras, elas desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais de forma natural e gradual.

O aspecto lúdico também é fundamental para fomentar a criatividade e a imaginação das crianças. Envolvidas em atividades lúdicas, elas são encorajadas a explorar, inventar e dar vazão à sua imaginação, promovendo o desenvolvimento de habilidades cruciais para a vida adulta, como o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

Ainda de acordo com Rocha (2017), o lúdico desempenha um papel crucial, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a aprendizagem de forma ativa e prazerosa, que estimula a criatividade, a socialização e o bem-estar.

Portanto, é fundamental que educadores e instituições de ensino reconheçam e valorizem a importância do lúdico como parte essencial do processo educativo na primeira infância.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. I (Brasil, RCNEI, vol. 1, 1998, p.23).

APRENDER BRINCANDO

As atividades lúdicas são uma oportunidade para os indivíduos interagirem uns com os outros, desenvolvendo suas expressões e criando um ambiente propício para a troca de informações, além de promover a cooperação. No entanto, ensinar utilizando esses mecanismos é um desafio para muitos educadores.

Cabe ao professor buscar soluções para enfrentar cada desafio e transmitir o conhecimento com segurança. Para Ribeiro (2013, p. 1), o lúdico é uma parte essencial do universo da aprendizagem e está presente na vida de todo ser humano. É fundamental compreender que o lúdico não deve ser simplesmente associado à diversão, mas sim reconhecido como um elemento de grande importância no processo de ensino-aprendizagem durante a infância. O lúdico promove uma prática educacional que envolve a exploração do mundo, o desenvolvimento da oralidade, do pensamento e do sentido.

Para incorporar o uso do lúdico na sala de aula, o professor precisa criar estratégias que facilitem a aprendizagem do aluno. O jogo é um instrumento de ensino que permite abordar várias disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade. Isso proporciona aos alunos momentos de diversão, criação e interação entre si.

Nesse sentido, é importante ressaltar a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento e aprendizagem que enfatiza a relevância do caráter construtivo do jogo para o desenvolvimento cognitivo da criança. De acordo com Piaget (1971), existem três formas básicas de atividade lúdica que caracterizam a evolução do jogo na criança, de acordo com a fase do desenvolvimento em que surgem.

Por sua vez, as aulas interativas podem alcançar bons resultados no desenvolvimento da aprendizagem e facilitar a adaptação do aluno no contexto escolar. Portanto, ao introduzir ações educativas lúdicas, é primordial que haja acompanhamento do docente nas atividades propostas. A condução eficaz do processo ensino – aprendizagem com o lúdico só é possível se

houver procedimentos estabelecidos, que tenham como função controlar e coordenar cada atividade.

Para Nicolau (1986), em seus estudos, ressalta que quando a criança está envolvida em brincadeiras ou jogos, ela libera e direciona suas energias, podendo transformar uma realidade difícil em algo mais leve.

Nesse contexto, ela abre espaço para a fantasia, enfrenta desafios, imita e representa interações sociais presentes na sociedade em que vive. Atribui significados diferentes aos objetos, estabelecendo e respeitando as regras que são estipuladas pelo contexto social. Dessa forma, a criança decide sobre o que, com quem, onde, com o que é como brincar, além de determinar o tempo dedicado à brincadeira. Ela constrói o momento de brincar, sem necessariamente ter finalidades ou objetivos explícitos, aprendendo a lidar com suas angústias e permitindo que sua capacidade criativa e liberdade de expressão fluam (GONÇALVES, 2018).

Aprender brincando, pode trazer resultados positivos na formação de conceitos, na criação de valores e na construção do saber, desde que seja desenvolvido respeitando normas, valorizando o espaço e as diferenças.

Segundo Ribeiro (2013, p. 1), o lúdico é uma parte intrínseca do universo da aprendizagem, presente na vida de todo ser humano. É crucial reconhecer que o lúdico não deve ser simplesmente associado à diversão, mas sim compreendido como um elemento de grande importância no processo de ensino-aprendizagem durante a infância. O lúdico promove uma prática educacional que envolve a exploração do mundo, o desenvolvimento da oralidade, do pensamento e do sentido.

Assim, o desenvolvimento do educando pode ser integral, aguçando a sua criatividade, criando laços e desenvolvendo sua autoestima. No entanto é necessário que no decorrer do processo, se foque nas necessidades dos alunos, diagnosticando suas dificuldades, limitações e direitos roubados para procurar entender o seu comportamento. Moraes e Coelho (2021, p.06) aborda que “[...] o lúdico é de suma importância para nosso desenvolvimento na infância de uma forma saudável, agradável e com harmonia no meio em que convivemos”.

Com base nessas premissas, o ato de brincar no dia a dia da escola pode resgatar valores, pois por meio dos jogos, as crianças e jovens aprendem a resolver seus conflitos. O lúdico pode estar presente em todas as disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade.

Por sua vez, com a ludicidade, as crianças adentram um mundo mágico onde o corpo, o ambiente, a infância e a cultura se entrelaçam em uma só realidade. Embora esse universo possa parecer pequeno, é notavelmente coerente, pois o lúdico caracteriza intrinsecamente a cultura, e esta, por sua vez, está intrinsecamente ligada à educação, que representa a própria sobrevivência (ANDRADE, 2013, p. 17).

A brincadeira conquistou espaço na educação como um recurso facilitador da integração entre o fazer e o aprender, de maneira prazerosa e construtiva. Dessa forma, os alunos interagem com o meio e resolvem atividades de matemática, produzem textos desenvolvendo a língua portuguesa na tentativa de expressão escrita e oral.

A LUDICIDADE NO CONTEXTO do 6º ANO

A criança vive um momento único, de interação com as pessoas, e as coisas do mundo, atribuindo significado para suas experiências e para os fatos que a cerca. Esse processo de

experiência, faz com que as crianças vivenciem momentos em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira e as manifestações de caráter que levará por toda a vida.

Se a professora (or) permitir às crianças a construção desses espaços, compartilhando com os alunos as suas normas de funcionamento, certamente vínculos de confiança serão estabelecidos. As possibilidades de múltiplas vivências permitirão o contraponto nas ideias e nas opiniões diferentes entre as crianças, estabelecendo na sala de aula um clima de cumplicidade. Horn (2004, p.87).

Por essas razões, as instituições devem entender que o lúdico é indispensável, por criar espaços educativos para a construção do “ser”, isto é, utilizar de diferentes estratégias que proporcionem a autonomia por meio do trabalho pedagógico, orientando as crianças para fazerem as suas escolhas.

Há muitas inquietações sobre como ensinar os educandos a aprender brincando. As barreiras encontradas são muitas, pois muitos pais ainda esperam que seus filhos sejam ensinados de forma tradicional, no entanto as novas propostas metodológicas através de pesquisas, projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino tentam mudar essa realidade, mostrando a importância do mundo lúdico (CUNHA 2012).

A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que mudam os métodos e descobre que é possível aprender brincando, cantando e jogando. O direito à educação cada vez mais cresce e as crianças vão à escola ainda mais cedo, interagindo com as ciências, os avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação, afinal já cresce envolto com as tecnologias.

A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NOS CANTOS PEDAGÓGICOS

Na prática pedagógica do professor junto aos cantos pedagógicos, é importante que haja intervenções somente em situações em que sejam necessárias para o bom andamento das atividades.

O professor deve observar a movimentação das crianças, e ao mesmo tempo, dos diferentes grupos, a fim de oferecer novos recursos materiais, e ensinar novos procedimentos, bem como oportunizar desafios, situações capazes de enriquecer as experiências e ampliar o conhecimento dos alunos. Na educação de maneira geral, e especialmente na educação, o ato de brincar emerge como um poderoso veículo de aprendizagem experiencial. Por meio do lúdico, as crianças têm a oportunidade de vivenciar a aprendizagem como um processo social.

A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, incorporando o conhecimento por meio das características próprias do mundo disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Além disso, o lúdico não apenas promove o rendimento escolar, mas também contribui para o desenvolvimento da oralidade, do pensamento crítico e do senso de pertencimento (FANTACHOLI, 2011, p. 1).

Os ambientes devem ser ricos em estímulos e qualidade para favorecer diferentes oportunidades para a criança. Professores e professoras vêm expressando a importância em ensinar os educandos a aprender a matemática, português, ciências, história, geografia e outras disciplinas através dos jogos.

De acordo com Rocha (2017), as perspectivas são as melhores, pois vem superando as dificuldades de aprendizagem encontradas nos educandos, é uma nova opção metodológica a ser trabalhada no contexto escolar, ganhando espaço como ferramenta primordial para a superação das dificuldades de aprendizagem.

O jogo no ensino possibilita o professor a ensinar a resolver problemas, os jogos representam uma boa situação-problema, na medida em que o professor sabe propor boas questões aos alunos, potencializando suas capacidades, para compreender e explicar os fatos e conceitos lógicos.

Assim, segundo Piaget (1978), os jogos não se limitam apenas ao entretenimento; eles também contribuem significativamente para o desenvolvimento intelectual, físico e mental dos indivíduos, possibilitando que assimilem o que percebem da realidade.

Há uma diversidade de atividades lúdicas que podem ser inseridas no processo, a utilização desses recursos pedagógicos no desenvolvimento do aprender matemática por exemplo tem sido muito eficaz.

Mas para que haja interação é preciso um bom planejamento com a perspectiva de atender aos desafios propostos, seguindo as orientações e normas vigentes na aplicação de cada ação. Esse tipo de inovação pode reduzir o índice de dificuldade na aprendizagem assim como a violência, criando novas perspectivas e interesse em aprender a fazer, pela autonomia recebida(Freire, 1996).

Estas abordagens pedagógicas levam o educando a ser inserido num mundo de experiências prazerosas e proveitosas para a sua formação escolar, para eles se torna um desafio concluir qualquer atividade proposta, quando esta estar envolta ao lúdico, essas medidas acabam criando laços de afetividade entre todos envolvidos no processo de integração durante o construir e o brincar.

Nesse sentido, Rocha(2017, p.12) ressalta que o uso de atividades lúdicas na educação se destaca como uma das estratégias mais eficazes para estimular o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem das crianças. É por meio dessas atividades que elas desenvolvem diversas capacidades, tais como atenção, memória, percepção, sensação, e todos os aspectos fundamentais relacionados à aprendizagem.

Através das oficinas didáticas com os jogos a criança percebe o ambiente que vive, analisa as relações que são estabelecidas com sua turma, mas a aprendizagem ocorre de forma despercebida ou seja, de forma inconsciente. Por sua vez, as atividades realizadas em sala de aula, no ambiente escolar, podem parecer desestimulantes quando comparadas às experiências que muitas dessas crianças têm com o uso de diferentes tecnologias fora da escola. Essas experiências externas possibilitam que elas desenvolvam um forte senso de autonomia e autoridade, algo que muitas vezes é negado a elas dentro da escola (Buckingham, 2010, p. 4).

No ensino fundamental, ao contrário da Educação Infantil, o educando constrói seus próprios jogos, que na verdade se tornam instrumentos de aprendizagem. Um trabalho que deve ser feito de forma coletiva, um corta, outro faz pintura, outro faz colagem e assim todos são envolvidos no processo.

É necessário salientar que o uso de jogos ou games na educação tem sido motivo de controvérsia e debate entre pesquisadores, professores e pais. Enquanto alguns argumentam que esses jogos enfatizam a violência e podem promover vícios, proporcionando poucas vantagens

aos usuários, outros destacam os benefícios cognitivos, culturais, sociais e afetivos que podem ser obtidos por meio de sua utilização (Mattar, 2010).

O uso dos jogos didáticos é um forte argumento para superar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, se for usado como ferramenta certa, é possível acionar as esferas motoras e cognitivas do educando, pois o aluno que brinca e joga é o mesmo que age, pensa, sente e se desenvolve ao aprender brincando sendo assim os jogos didáticos é um elo que integraliza a relação entre os aspectos motores, cognitivos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo, destaca-se a importância do uso de atividades lúdicas na turma do 6º ano na escola municipal João Vila Nova, especialmente através dos jogos e brincadeiras. Fica evidente que o lúdico proporciona não apenas momentos de diversão, mas também oportunidades valiosas para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando sua criatividade, socialização, resolução de problemas e aprendizagem.

A prática pedagógica do professor junto ao lúdico, mostra-se fundamental para criar um ambiente favorável ao brincar, onde as crianças podem explorar e aprender de forma autônoma e significativa. A interação dos educadores, orientando e mediando as atividades, é crucial para potencializar os benefícios do lúdico no processo educativo.

É importante ressaltar que, apesar dos desafios enfrentados pelos educadores, como a necessidade de adaptar as atividades lúdicas às diferentes realidades e necessidades dos alunos, os resultados obtidos demonstram que vale a pena investir nesse tipo de abordagem pedagógica.

Por fim, recomenda-se que as escolas e os professores continuem explorando e aprimorando o uso de atividades lúdicas, buscando sempre promover um ambiente educativo mais dinâmico, estimulante e eficaz para o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Simeir Santos. O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Buckingham, D. (2010) 'Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização' Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez.
- CUNHA, 2012. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2585/1/TeseAnaCunha.pdf> Acesso em: 10/01/2024.
- FANTACHOLI, F. N. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. Revista Científica Aprender, Minas Gerais. Dez. 2011. Disponível em: ISSN: 2675-4681 - REEDUC - UEG v. 7 n. 2 mai/ago 2021 123 <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78> >. Acesso em 05 Dez. 2023.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra. 1996
- GONÇALVES, Lady Jane; COSTA, Célia Regina Bernardes. O Brincar na Educação Infantil como um Ato de Aprendizagem. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 02, Vol. 01, pp. 175-186, Fevereiro de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/brincar-na-educacao-infantil>.
- HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.
- PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- KISHIMOTO Morchida. Brinquedo e brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. In SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 1997.

- ROCHA, Pâmella Suzetty Vieira de Sousa. A importância do lúdico na educação infantil: uma análise a partir da concepção de professores – João Pessoa: UFPB, 2017.
- RIBEIRO, Sueley de Souza. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013.
- SILVA, D.A. A importância da psicomotricidade na educação infantil. Centro Universitário de Brasília – UNICEUB. Brasília: UNICEUB: 2013. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5857/1/21039360.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2024.
- SOARES, Simaria de Jesus. PESQUISA CIENTÍFICA: UMA ABORDAGEM SOBRE O MÉTODO QUALITATIVO. Revista Ciranda - www.periodicos.unimontes.br/ciranda, Revista Ciranda – Montes Claros, v. 1, n.3, pp. 168-180, jan/dez-2019.

**O EQUILÍBRIO SÓCIO EMOCIONAL NOS DESAFIOS DA
APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA LEITURA DE CONTOS: ESTRATÉGIAS
EFICIENTES DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA EM INDIAROBA,
SERGIPE**

THE SOCIOEMOTIONAL BALANCE IN THE CHALLENGES OF LEARNING
THROUGH READING SHORT STORIES: EFFICIENT STRATEGIES OF JOÃO VILA
NOVA MUNICIPAL SCHOOL IN INDIAROBA, SERGIPE

EL EQUILIBRIO SOCIOEMOCIONAL EN LOS DESAFÍOS DEL APRENDIZAJE
A TRAVÉS DE LA LECTURA DE CUENTOS: ESTRATEGIAS EFICIENTES DE LA
ESCUELA MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA EN INDIAROBA, SERGIPE

Arivaldo José de Santana Júnior

coordenador.jr@gmail.com

JÚNIOR, Arivaldo José de Santana. **O equilíbrio sócio emocional nos desafios da aprendizagem através da leitura de contos: estratégias eficientes da escola municipal João Vila Nova em Indiaroba, Sergipe.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 177 – 184, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Luiz de Lavor Marculino

RESUMO

A promoção do equilíbrio socioemocional no contexto educacional tem se tornado cada vez mais relevante diante dos desafios enfrentados pelos alunos ao longo de sua jornada de aprendizagem. O objetivo geral deste estudo é analisar a leitura de contos, como estratégia educacional na Escola municipal João Vila Nova, contribui para promover o equilíbrio socioemocional dos alunos e enfrentar os desafios de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, para justificar a relevância deste estudo necessita-se compreender, de maneira aprofundada, as dificuldades de aprendizagem. Para a condução da pesquisa, adotou-se uma abordagem metodológica do método indutivo. Esse método, amplamente utilizado em diversas disciplinas, especialmente na pesquisa qualitativa, baseia-se em observações específicas com o objetivo de inferir princípios gerais. No contexto educacional, as dificuldades de aprendizagem referem-se a obstáculos que podem impedir ou dificultar o processo de assimilação e aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Diante do exposto, conclui-se que a leitura de contos apresentam-se como poderosas estratégias para promover o equilíbrio socioemocional dos alunos na escola municipal João Vila Nova. Ao abordar temas diversos, estimular a reflexão sobre emoções e experiências, e proporcionar um espaço seguro para a expressão de sentimentos, os contos se revelam como instrumentos eficazes para enfrentar os desafios da aprendizagem.

Palavras chaves: Leitura de contos. Estratégias educacionais. Desenvolvimento socioemocional. Déficit de aprendizagem. Ensino Fundamental.

SUMMARY

The promotion of socio-emotional balance in the educational context has become increasingly relevant in the face of the challenges faced by students throughout their learning journey. The general objective of this study is to analyze the reading of stories as an educational strategy at the municipal school João Vila Nova, contributing to promote the socio-emotional balance of students and address the learning challenges in the early years of Elementary School. However, to justify the relevance of this study, it is necessary to deeply understand the learning difficulties. For the research, an inductive methodological approach was adopted. This method, widely used in various disciplines, especially in qualitative research, is based on specific observations aimed at inferring general principles. In the educational context, learning difficulties refer to obstacles that can prevent or hinder the process of assimilation and acquisition of knowledge by students. In conclusion, storytelling proves to be a powerful strategy to promote the socio-emotional balance of students at João Vila Nova municipal school. By addressing various themes, stimulating reflection on emotions and experiences, and providing a safe space for the expression of feelings, stories reveal themselves as effective tools to face the challenges of learning.

Keywords: Reading of stories. Educational strategies. Socioemotional development. Learning deficits. Elementary education.

RESUMEN

La promoción del equilibrio socioemocional en el contexto educativo ha cobrado cada vez más relevancia ante los desafíos que enfrentan los alumnos a lo largo de su trayectoria de aprendizaje. El objetivo general de este estudio es analizar cómo la lectura de cuentos, como estrategia educativa en la Escuela Municipal João Vila Nova, contribuye a promover el equilibrio socioemocional de los alumnos y a enfrentar los desafíos de aprendizaje en los primeros años de la Educación Primaria. No obstante, para justificar la relevancia de este estudio es necesario comprender, de manera profunda, las dificultades de aprendizaje. Para la realización de la investigación, se adoptó un enfoque metodológico del método inductivo. Este método, ampliamente utilizado en diversas disciplinas, especialmente en la investigación cualitativa, se basa en observaciones específicas con el objetivo de inferir principios generales. En el contexto educativo, las dificultades de aprendizaje se refieren a obstáculos que pueden impedir o dificultar el proceso de asimilación y adquisición de conocimientos por parte de los alumnos. Ante lo expuesto, se concluye que la lectura de cuentos se presenta como una poderosa estrategia para promover el equilibrio socioemocional de los alumnos en la Escuela Municipal João Vila Nova. Al abordar temas diversos, estimular la reflexión sobre emociones y experiencias, y proporcionar un espacio seguro para la expresión de sentimientos, los cuentos se revelan como instrumentos efectivos para enfrentar los desafíos del aprendizaje.

Palabras clave: Lectura de cuentos. Estrategias educativas. Desarrollo socioemocional. Déficit de aprendizaje. Educación Primaria.

INTRODUÇÃO

A promoção do equilíbrio sócio emocional no contexto educacional tem se tornado cada vez mais relevante diante dos desafios enfrentados pelos alunos ao longo de sua jornada de aprendizagem. Nesse sentido, a leitura de contos surge como uma estratégia eficaz para abordar e superar tais desafios, especialmente quando implementada de forma inteligente e engajadora nas escolas (Cavalcante e Silva 2023).

Além do desenvolvimento cognitivo, é igualmente importante atentar para as dimensões emocional, social, ética, entre outras, dos estudantes.

São diversos os fatores que podem prejudicar a aprendizagem que devem ser levados em consideração: Os fatores do ambiente que podem vir da educação familiar em relação aos estímulos que a criança recebe, manifestação da comunicação se é positiva ou negativa, o meio social onde vive etc; os fatores psicológicos como rejeição, ansiedade, angústia, fantasia, etc; Fatores orgânicos, alimentação inadequada, saúde física comprometida, sistema nervoso alterado, etc (Pereira, 2014).

Por sua vez, a Escola Municipal João Vila Nova, se destaca como um exemplo de instituição que emprega essa abordagem de maneira eficiente, utilizando os contos como uma ferramenta poderosa para promover o equilíbrio socioemocional entre seus alunos.

Sendo assim, três perguntas norteiam este estudo: Como a leitura de contos contribui para o desenvolvimento socioemocional dos alunos nos desafios da aprendizagem? Quais são as estratégias específicas utilizadas pela Escola Municipal João Vila Nova para integrar a leitura de contos ao seu currículo e promover o equilíbrio socioemocional dos estudantes? Qual é o impacto percebido pelos educadores e alunos da escola em relação à eficácia das estratégias de leitura de contos na abordagem dos desafios de aprendizagem e no fortalecimento do bem-estar sócio emocional?

Para aprofundamento deste estudo, o objetivo geral é analisar como a leitura de contos, como estratégia educacional na escola municipal João Vilanova, contribui para promover o equilíbrio sócio emocional dos alunos e enfrentar os desafios de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por sua vez, os objetivos específicos traçados são: Investigar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola municipal João Vila Nova, com foco nas questões socioemocionais; Avaliar como a leitura de contos é utilizada como uma estratégia educacional para abordar e superar as dificuldades de aprendizagem relacionadas ao aspecto socioemocional dos estudantes; Identificar os impactos das estratégias de leitura de contos implementadas pela municipal João Vila Nova no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Todavia, para justificar a relevância deste estudo necessita-se compreender, de maneira aprofundada, as dificuldades de aprendizagem dos alunos na referida escola. Assim, ao analisar conceitos fundamentais, buscamos contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Para a condução da pesquisa, adotou-se uma abordagem metodológica centrada na pesquisa de método indutivo. Esse método, amplamente utilizado em diversas disciplinas, especialmente na pesquisa qualitativa, baseia-se em observações específicas com o objetivo de inferir princípios gerais. Ele possibilita aos pesquisadores a construção de teorias a partir de dados empíricos, sendo uma ferramenta valiosa para a expansão do conhecimento em uma área específica (Freitas, 2013).

Ainda de acordo a Freitas (2013), abordagem metodológica, está baseada também, em uma revisão abrangente da literatura existente, proporcionando uma compreensão aprofundada do estado atual do tema, contribuindo para embasar teoricamente o estudo das dificuldades de aprendizagem na escola. O trabalho encontra-se estruturado por capa, folha de rosto, resumo, introdução, revisão da literatura com tópicos e subtópicos, considerações finais e referências. Em suma, este estudo demonstra como a leitura de contos pode ser uma ferramenta poderosa na promoção do equilíbrio socioemocional e no enfrentamento dos desafios de aprendizagem.

REVISÃO DA LITERATURA

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: ALGUNS CONCEITOS

No contexto educacional, as dificuldades de aprendizagem referem-se a obstáculos que podem impedir ou dificultar o processo de assimilação e aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Após a entrada da criança na escola, ela começa a adquirir conhecimentos que contribuem para sua formação e desenvolvimento (Correia, 2021). No entanto, a presença de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem gera preocupações significativas, levantando questões sobre sua definição, origem, evolução e abordagens de intervenção (Silva et al., 2017).

Estas dificuldades podem manifestar-se de várias formas, abrangendo desde dificuldades na leitura, escrita e cálculo, até desafios relacionados à compreensão de conceitos abstratos ou à organização do pensamento.

É importante ressaltar que as dificuldades de aprendizagem não estão necessariamente ligadas à falta de capacidade intelectual, mas sim a diferenças individuais no modo como os alunos processam e internalizam as informações. A disortografia é caracterizada pela dificuldade na escrita, manifestando-se como uma troca constante na ortografia, como por

exemplo, "ch" por "x", ou "s" por "z", e vice-versa, além de aglutinações (como "de repente" escrito como "de repente"), fragmentações (como "embaraçar" escrito de forma fragmentada), inversões (como "in" escrito como "ni" ou "es" escrito como "se"), e omissões (como "beijo" escrito como "bejo") (Domingos, et al., 2020, p. 8).

Alguns conceitos-chave relacionados às dificuldades de aprendizagem incluem a dislexia, que se caracteriza por dificuldades específicas na leitura e na escrita, a discalculia, que envolve dificuldades na compreensão e manipulação de números e operações matemáticas, e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que pode afetar a capacidade do aluno de manter a atenção e o foco nas tarefas escolares. Esses são apenas alguns exemplos entre uma ampla gama de dificuldades de aprendizagem que podem impactar significativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos (Oliveira, 2017).

O aluno não consegue manter o foco das atividades propostas e a agitação motora que são características da síndrome podendo prejudicar o aproveitamento escolar e ser responsável por rótulos depreciativos que não correspondem ao potencial psicopedagógico dessas crianças.

Essa doença se manifesta de três tipos: 1-TDAH com predomínio de sintomas de desatenção, 2- TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade e 3-TDAH combinado. Em todas as faixas etárias, portadores do transtorno estão sujeitos a desenvolver comorbidades, ou seja, a desenvolver simultaneamente distúrbios psiquiátricos, como ansiedade e depressão (Varella, 2024).

É incumbência do professor manter-se atento aos comportamentos dos alunos durante as aulas, uma vez que certos padrões podem indicar a presença de dificuldades de aprendizagem como a dislexia. As crianças com dislexia não devem ser estigmatizadas como doentes ou menos inteligentes, pois a dislexia é um distúrbio que afeta áreas específicas do cérebro. É importante entender que o cérebro é composto por diferentes partes e funções dedicadas à aprendizagem, e essas crianças podem se beneficiar de estímulos adequados do ambiente para avançarem em seu desenvolvimento (Oliveira, 2017).

Nesse contexto, a atuação do professor torna-se crucial para buscar o suporte necessário. No entanto, essa tarefa torna-se ainda mais complexa quando se considera a responsabilidade atribuída às famílias. Frequentemente, as famílias se veem diante de situações desconhecidas e, conseqüentemente, agem de maneira inadvertida, muitas vezes contribuindo inadvertidamente para a intensificação do problema.

Diante da complexidade das dificuldades de aprendizagem, é fundamental que educadores e profissionais da área da educação estejam atentos e preparados para identificar, compreender e lidar com essas questões de forma eficaz. A abordagem das dificuldades de aprendizagem requer uma compreensão holística das necessidades individuais dos alunos, bem como estratégias diferenciadas e adaptativas para apoiar seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional (Crespo, 2015).

É por meio de uma abordagem inclusiva e sensível às diversidades que se pode promover um ambiente educacional mais acolhedor e igualitário, garantindo oportunidades de aprendizagem significativas para todos os estudantes.

A PSICOMOTRICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR COM ALUNOS COM DÉFICIT DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA

Na literatura científica, é apontado que a psicomotricidade constitui um campo de estudo que analisa a relação entre a motricidade, relacionada aos movimentos corporais, e os aspectos intelectuais e afetivos do indivíduo. Essa abordagem investigativa destaca a interconexão entre o corpo, a mente e as emoções, buscando compreender como os movimentos corporais influenciam e são influenciados pelo desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas (Tavares, 2019).

Por sua vez, a psicomotricidade no contexto escolar refere-se ao estudo e aplicação de princípios que envolvem a interação entre os aspectos motores, cognitivos e emocionais dos alunos. Para Fernandes e Barros (2015, p. 2) a Psicomotricidade é definida como uma ciência que abrange as áreas da Saúde e da Educação, com o objetivo específico de explorar os valores psicomotores, cognitivos, afetivos e experiências compreendidas pelo corpo anatômico de maneira segura e consciente. Assim, no século passado, surgiu como uma nova disciplina, buscando superar a visão fragmentada do ser humano em diversos aspectos da expressão verbal e não verbal.

Nesse sentido, trata-se de uma abordagem pedagógica que reconhece a importância da integração entre o corpo e a mente no processo de aprendizagem. Nesse sentido, os conceitos de psicomotricidade são fundamentais para promover o desenvolvimento global dos estudantes, contribuindo para o aprimoramento das habilidades motoras, a regulação das emoções e o desenvolvimento cognitivo.

É o que aborda a BNCC (2029), que ao incorporar os conceitos de psicomotricidade no ambiente escolar, os educadores têm a oportunidade de criar estratégias de ensino mais eficazes e inclusivas. Por meio de atividades lúdicas, exercícios físicos e jogos cooperativos, os alunos são estimulados a explorar e desenvolver suas habilidades motoras, ao mesmo tempo em que fortalecem a autoestima, a concentração e a capacidade de resolver problemas. Dessa forma, a psicomotricidade no contexto escolar não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também promove o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral dos alunos.

PROMOVENDO O EQUILÍBRIO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VILA NOVA ATRAVÉS DA LEITURA DE CONTOS

Promover o equilíbrio socioemocional no ambiente educacional é fundamental para enfrentar os desafios da aprendizagem. Através da leitura de contos, os alunos são convidados a explorar diferentes emoções, compreender dilemas éticos e sociais, e desenvolver habilidades de empatia e resolução de conflitos através da leitura de contos.

Assim a hora do conto surge em contexto escolar como prática pedagógica, na qual o contador de histórias tem a possibilidade de escolher a narração que melhor se adequa às características do grupo, à variante de interesse da criança, ao estágio de desenvolvimento, às condições específicas e ao resultado que se pretende. Os contos apresentam a particularidade de deixar ao critério do contador o modo de explorar a história como: a leitura, o diálogo, a dramatização ou outras estratégias (Crespo, 2015, p.01 apud Bastos, 1999)

Essa abordagem não apenas enriquece o repertório literário dos estudantes, mas também fortalece sua capacidade de lidar com as complexidades do mundo ao seu redor, preparando-os para um crescimento acadêmico e pessoal mais sólido e bem-sucedido. Sendo assim, na escola municipal João Vila Nova, a prática da leitura de contos com alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem é uma abordagem pedagógica eficaz e inclusiva.

Nesse sentido, os contos são caracterizados por uma estrutura narrativa que oferece uma ampla diversidade de conteúdo, utilizando uma linguagem simples e cenários naturais, frequentemente permeados por elementos mágicos. Essas características tornam os contos especialmente adequados às necessidades da maioria das crianças, pois incentivam a construção de mecanismos conscientes para lidar com o desconhecido e a insegurança do mundo exterior (Crespo, 2015, p.01 apud Carracedo, 1996; Albuquerque, 2000).

Através dessa atividade, os estudantes são convidados a mergulhar em narrativas envolventes que estimulam não apenas o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, mas também a compreensão de diferentes emoções e situações. Ao explorar os personagens e enredos dos contos, os alunos podem identificar-se com as experiências retratadas e desenvolver empatia por outros pontos de vista. Além disso, a leitura de contos oferece uma oportunidade valiosa para trabalhar habilidades linguísticas, ampliando o vocabulário e a compreensão textual, o que pode ser especialmente benéfico para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Para Freire (1996), a autonomia do aluno, é entendida como a capacidade de pensar criticamente, tomar decisões e agir de forma consciente e responsável em relação ao seu processo de aprendizagem. Segundo Freire, a autonomia não se resume apenas à liberdade de escolha, mas sim à capacidade de compreender e transformar a realidade, sendo construída através da prática da reflexão crítica e do diálogo. Ele enfatiza a importância de um ambiente educacional democrático e participativo, no qual os alunos sejam estimulados a expressar suas ideias, questionar o conhecimento estabelecido e colaborar na construção coletiva do saber.

Nesse sentido, na escola municipal João Vila Nova, é incentivada a autonomia dos alunos ao permitir que eles escolham os contos a serem explorados durante as aulas de leitura. Essa abordagem não apenas promove o engajamento dos estudantes, mas também os capacita a exercitar sua autonomia e tomar decisões em relação ao seu próprio processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente que a leitura de contos se apresenta como uma poderosa estratégia para promover o equilíbrio socioemocional dos alunos na escola municipal João Vila Nova. Ao abordar temas diversos, estimular a reflexão sobre emoções e experiências, e proporcionar um espaço seguro para a expressão de sentimentos, os contos se revelam como instrumentos eficazes para enfrentar os desafios da aprendizagem. Através dessa prática, a escola não apenas enriquece o processo educacional, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para uma jornada acadêmica e pessoal mais significativa e bem-sucedida. Para investigar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco nas questões socioemocionais,

seria necessário realizar uma pesquisa qualitativa que envolvesse observações em sala de aula, entrevistas com professores, pais e alunos, além de análise de registros escolares e relatórios de acompanhamento psicopedagógico. Essa abordagem permitiria identificar padrões de comportamento, dificuldades específicas e fatores socioemocionais que influenciam o desempenho acadêmico dos alunos.

Para avaliar como a leitura de contos é utilizada como uma estratégia educacional para abordar e superar as dificuldades de aprendizagem relacionadas ao aspecto socioemocional dos estudantes, seria importante realizar um estudo de caso na municipal João Vila Nova. Isso envolveria análise do planejamento curricular, observações das práticas pedagógicas, entrevistas com professores e alunos, e coleta de dados sobre o progresso acadêmico e socioemocional dos estudantes antes e depois da implementação da leitura de contos como estratégia educacional.

Para identificar os impactos das estratégias de leitura de contos implementadas pela escola, no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos alunos, seria necessário realizar uma pesquisa longitudinal que acompanhasse os alunos ao longo de um período de tempo significativo. Isso permitiria analisar mudanças no desempenho acadêmico, na autoestima, na motivação para aprender e no relacionamento com os colegas, antes e depois da implementação das estratégias de leitura de contos. Além disso, seriam importantes também as entrevistas com os alunos, pais e professores para compreender suas percepções e experiências em relação às estratégias implementadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. BNCC – Base Nacional Comum Curricular: versão final SEE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 08 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, FABIANO SCRIPTORE DE. FRAMEWORK BASEADO EM REDES DE PETRI PARA CONTENÇÃO E MANUTENÇÃO DO ENSINO EM SITUAÇÕES DE CRISE.
- CALVANTI, Andreia Nunes; SILVA, Ana Valeska Siebra. PRINCIPAIS ALTERAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO INTEGRATIVA. file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/9442dd15-ae20-4c77-b885-7a1b8e4b781a/052+FOCO.pdf. 2023.
- CRESPO, Maria Leonor Ruivo da Silva. Na Hora do conto: Entre o Sentir, o Imaginar e o Pensar – Contributos para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-motor. Leiria, 25 de setembro de 2015.
- CORREIA, M. F. B. (2021). Psicologia e atuação em queixas de dificuldades de aprendizagem: reflexões, atualizações e procedimentos para avaliações. Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- DOMINGOS, C. O. et al. (2020). Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. MULTIVIX. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2022/04/dificuldades-de-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental.pdf>. Acesso em 01/02/24.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FREITAS, Ernani Cesar de; PRODAV, Cleber Cristiano. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Editora Feevale - Livro Digital.- 2ª Edição 2013.
- Fernandes, DGD BARROS, CL - Psicomotricidade: Conceito e História Revista Conexão Eletrônica. Três Lagoas. MS, 2015.
- OLIVEIRA, R. M. (2017). A importância de analisar as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: dislexia, disgrafia, disortográfica, discalculia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. 01(16), 1-32.

PEREIRA, André Marcelo Lima. A Ambiente, relações de trabalho e psicopatologias: estudo da saúde do trabalhador– Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Universidade Camilo Castelo Branco, Fernandópolis, 2014.

SILVA, S. L. Z. R., Oliveira, M. C. C., Ciasca, S. M. (2017). Desempenho percepto-motor, psicomotor e intelectual de escolares com queixa de dificuldade de aprendizagem. Revista psicopedagogia. Campinas - SP: 34(103), 1-12.

TAVARES, Sandra Ferreira. O corpo e os fatores psicomotores como agentes intervenientes nas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita em escolares: contribuições da psicomotricidade em uma perspectiva inclusiva. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

VARELLA, Drauzio. Portal Blog UOL. TDAH. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/>. Acesso em: 07 fev. 2024.

**A IMPORTÂNCIA DO ESPORTE DE RENDIMENTO (ATLETISMO) NA
FORMAÇÃO DE CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DE 5 A 11 ANOS**
**THE IMPORTANCE OF PERFORMANCE SPORT (ATHLETICS) IN THE TRAINING OF
CHILDREN IN THE AGE GROUP OF 5 TO 11 YEARS**
**LA IMPORTANCIA DEL DEPORTE DE RENDIMIENTO (ATLETISMO) EN EL
ENTRENAMIENTO DE LOS NIÑOS DEL GRUPO DE EDAD DE 5 A 11 AÑOS**

Arnaldo Alessandro Vila

arnaldoeducacaofisica@hotmail.com

VILA, Arnaldo Alessandro. **A importância do esporte de rendimento (atletismo) na formação de crianças na faixa etária de 5 a 11 anos.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p.185 – 194, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vanessa Sales.

RESUMO

A presente obra apresenta ao leitor uma visão macro da importância do esporte de rendimento na formação de crianças na faixa etária de cinco a 11 anos. O sistema educacional brasileiro, atualmente, desconsidera a obrigatoriedade da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo, o trabalho com o atletismo na escola, pode fomentar o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, desde que seja associado a regras e incentivos, capazes de unificar a busca pelos saberes na escola. Levando em consideração a célebre frase de Nelson Mandela (1995), “O esporte fala uma língua que é entendida por todos, e em todas as partes do mundo”, esta pesquisa objetiva fazer entender que a escola pode ser a promotora de desenvolvimento humano através do esporte. Desse modo, apresenta-se a definição do esporte atletismo, assim como os tipos de modalidades e seu desenvolvimento, perpassando pelos valores morais que podem ser ensinados através dos momentos em treino, enfatizando que os educadores exercem a mesma posição que exercem dentro de uma sala de aula, somando-se a isso o momento recreativo e agradável, dos treinos ao ar livre..

Palavras-chave: Educação Física. Desenvolvimento Humano. Esporte. Atletismo.

SUMMARY

This work presents the reader with a macro view of the importance of high-performance sports in the development of children aged five to 11. The Brazilian educational system currently disregards the mandatory nature of physical education in the early years of elementary school. However, working with athletics in schools can foster children's physical and cognitive development, as long as it is associated with rules and incentives capable of unifying the search for knowledge in school. Taking into account Nelson Mandela's famous phrase (1995), "Sport speaks a language that is understood by everyone, in all parts of the world", this research aims to make it understood that schools can be promoters of human development through sports. In this way, the definition of the sport of athletics is presented, as well as the types of modalities and their development, going through the moral values that can be taught through training moments, emphasizing that educators exercise the same position that they exercise inside a classroom, adding to this the recreational and pleasant moment of outdoor training.

Keywords: Physical Education. Human Development. Sport. Athletics.

RESUMEN

Este trabajo presenta al lector una visión macro de la importancia del deporte de rendimiento en la formación de niños de entre cinco y 11 años. El sistema educativo brasileño actualmente ignora la obligación de educación física en los primeros años de la Escuela Primaria, sin embargo, trabajar con el atletismo en la escuela puede promover el desarrollo físico y cognitivo de los niños, siempre que esté asociado a reglas e incentivos, capaces de unificar la búsqueda del conocimiento en la escuela. Tomando en consideración la famosa frase de Nelson Mandela (1995), “El deporte habla un lenguaje que es entendido por todos, y en todas partes del mundo”, esta investigación pretende dejar claro que las escuelas pueden ser promotoras del desarrollo humano a través del deporte. De esta manera, se presenta la definición del deporte del atletismo, así como los tipos de modalidades y su desarrollo, incluyendo los valores morales que se pueden enseñar a través de las sesiones de entrenamiento, enfatizando que los educadores ejercen la misma posición que ejercen dentro de un clase, sumando a esto el momento lúdico y placentero del entrenamiento al aire libre.

Palabras clave: Educación Física. Desarrollo Humano. Deporte. Atletismo.

INTRODUÇÃO

O esporte tem uma participação importante em nossas vidas, desde a infância até o final delas. Inicialmente nos exercitamos através de brincadeiras na escola e fora dela, o que favorece e fortalece o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida. Em seguida, inicia-se uma vida adulta, onde a prática de esportes é fundamental para manutenção da saúde e, por fim, na terceira idade, os exercícios fortalecem os músculos e proporcionam uma vida mais saudável para quem os pratica.

Levando em consideração a importância que o esporte exerce na vida de todos, Nelson Mandela (1995) a descreve em uma simples declaração, que diz: “O esporte fala uma língua que é entendida por todos, e em todas as partes do mundo”.

Nesse contexto, o presente trabalho busca apresentar o atletismo como o esporte mais antigo e mais presente na vida das crianças, embora não seja identificado e nem praticado formalmente, o que nos motiva a apresentar possibilidades. Objetivamos portanto, através dessa pesquisa, relatar os benefícios que o atletismo oportuniza e como pode ser inserido no ambiente escolar para crianças na faixa etária de 5 a 11 anos.

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e lança a análise tanto de cunho bibliográfico sobre os primórdios do atletismo, como faz referência sobre o trabalho realizado pelo autor, no período de 2017 a 2019, com início na participação de crianças na Liga de Atletismo do Oeste Paulista, em 2017.

ESPORTE DE RENDIMENTO - O ATLETISMO

Segundo o Dicionário Online de Língua Portuguesa (2024), atletismo significa conjunto dos esportes atléticos (corridas, saltos, arremessos, lançamentos etc.). De acordo com a etimologia da palavra, o termo atletismo é originário do latim “*áthlos*“, que significa “luta”.

Considerada a prática esportiva mais antiga, pois suas modalidades envolvem os movimentos mais corriqueiros para todas as pessoas, desde os primórdios de sua existência, pois compreendem corridas, saltos e lançamentos. Esse esporte surgiu na Grécia Antiga, aproximadamente no ano 776 a.C, quando a primeira Olimpíada foi realizada na cidade de Olímpia.

A forma mais moderna de atletismo existe desde o século XIX e surgiu na Inglaterra. Atualmente, o atletismo conta com mais de 40 modalidades, sendo 28 modalidades olímpicas, que se diferenciam pelo tamanho dos percursos e dos equipamentos usados. Como modalidade olímpica, o esporte é responsabilidade da Associação Internacional de Federações de Atletismo, conhecida como World Athletics, fundada em 1912, em Londres e que tem como compromisso, administrar o atletismo no mundo.

MODALIDADES DO ATLETISMO

Dentre os mais de 40 tipos de modalidades do atletismo, existem as principais, que servem como base para as demais, modificando apenas o percurso e os instrumentos que são utilizados, as quais passamos a destacar:

SALTOS - As modalidades das provas de saltos podem ser divididas em salto vertical e salto horizontal.

SALTOS VERTICAIS - Segundo o professor de Educação Física, Maurício Facchini (2024), as provas de salto vertical são divididas em salto em altura e salto com vara.

Figura 01 - Salto em altura



Fonte: SD Dirk, titular dos direitos de autor desta imagem -TODA MATÉRIA, 2024

Neste tipo de salto, os atletas precisam correr e saltar sobre uma barra horizontal, realizando o impulso do salto com apenas um dos pés no chão. Nos dias atuais, os atletas preferem realizar o salto utilizando uma técnica chamada salto estilo Fosbury, que deixou sua marca nessa modalidade:

Antes de Fosbury, o padrão era que o salto fosse executado de frente para a barra. No tradicional estilo "tesoura", um dos mais comuns à época, o atleta se aproximava da barra em diagonal e passava primeiro uma perna pelo sarrafo, depois a outra. Do alto de seu 1,93m, o americano tinha dificuldades para executar o movimento e se dedicou a testar formas alternativas de saltar. Estudante de engenharia, ignorou a descrença dos rivais treinadores da época e aplicou o movimento que ficaria conhecido como "Fosbury flop", arqueando as costas para passar pela barra. (GLOBOESPORTE.COM, 2024, online)

Figura 02 - Salto com vara - Fabiana Murer, vice-campeã em 2015



Fonte: SILVA, 2015

No salto com vara, uma vara flexível com comprimento entre 2,80m e 3,40m é utilizada. Os atletas devem correr por 20m com a vara, que ao chegar perto do sarrafo (nome dado à barra horizontal que os atletas devem ultrapassar), é espetada no chão para auxiliar o impulso e o salto acima do sarrafo, previamente inserido a uma determinada altura. Os atletas são amparados por um colchão, após o saltos.

SALTOS HORIZONTAIS- Segundo o professor de Educação Física, Maurício Facchini (2024), as provas de salto horizontais são divididas em salto em distância e salto triplo.

Figura 03 - Salto em distância

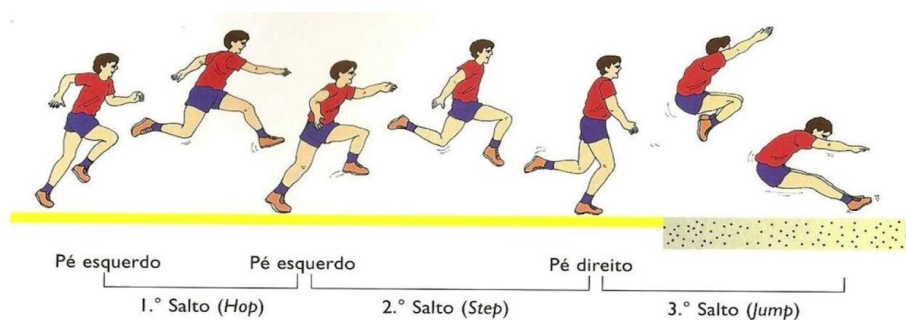


Fonte: todoestudo.com.br, 2024

Nessa modalidade, o atleta salta a maior distância possível, utilizando apenas o próprio corpo como instrumento. Ele deve correr uma distância aproximada de 40m para ganhar impulso, até chegar na marca estabelecida na pista e saltar em uma caixa de areia, onde a distância do salto é medida.

Figura 04 - Salto triplo

Técnica



Fonte: Youtube, 2024

Nessa modalidade, é realizada uma corrida inicial até chegar à marca determinada no solo, onde o atleta deve realizar dois saltos, um com cada pé, antes de realizar o salto final, na caixa de areia. Vence o atleta que conseguir saltar na maior distância.

CORRIDAS

Para conhecermos os tipos de corrida, é necessário conhecermos o lugar onde elas são realizadas, como a pista oficial de atletismo.

Figura 05 - Pista Oficial de Atletismo



Fonte: <https://conceito.de/atletismo>, 2024

A pista oficial de atletismo deve seguir um padrão determinado pela World Athletics, sendo composta por um piso sintético com 8 raia, cada uma delas tendo 1,22m de altura. Os atletas precisam percorrer, cada um, em sua determinada raia. A pista deve conter, no mínimo, 10m de largura e um formato oval.

CORRIDA COM BARREIRAS - São divididas em grupos: as de 100m ou 110m e as de 400m. A figura a seguir mostra o objetivo da corrida, que é o atleta chegar ao final, saltando por barreiras inseridas na pista.

Figura 06 - Esquema e corrida com barreiras



Fonte: Dicionário Olímpico, 2024

CORRIDA COM OBSTÁCULOS - Existem algumas modalidades da corrida com obstáculos. Dentre elas, está a que mede a velocidade dos atletas e a rapidez durante os saltos, elas são conhecidas como as de 100m para mulheres e 110m para homens. Não há problema se os obstáculos forem derrubados nesta modalidade, uma vez que o objetivo é apenas atrapalhar a corrida dos atletas.

Figura 07 - Corrida com obstáculos



Fonte: <https://educacaofisicagizdeourobarueri.blogspot.com/2012/02/conteudoatletismo-1-bimestre-7-ano.html>, 2024

CORRIDAS RASAS - Elas podem acontecer na modalidade de 100m, que acontece na parte reta da pista, as de 200m ocorrem na meia volta da pista e as de 400m, que acontecem com uma volta inteira na pista. Nas corridas de 100m e 200m, a saída dos atletas é feita de forma escalonada, para que a distância entre a partida e a chegada seja igual para todos os atletas. Para vencer essa prova, ganha o atleta que chegar mais rápido.

Figura 08 - No sprint de 200 metros, onde os corredores largam escalonados e fazem uma volta, a pista externa parece ser a mais rápida.



Fonte: Nick Webb/Flickr, CC POR, 2024

MARCHA ATLÉTICA - É uma modalidade que apresenta diferentes distâncias para homens e mulheres, sendo 50 km para o gênero masculino e apenas 20 km para o feminino.

Figura 09 - Marcha atlética



Fonte: Oleg Bhambri (Voltímetro), titular dos direitos de autor desta imagem, 2024

A marcha atlética exige que os atletas percorram a distância pré-determinada, sempre com um dos pés em contato com o solo. A perna de apoio deve ser estendida totalmente, até que o pé da perna contrária esteja no chão. Os árbitros, nessa modalidade do atletismo, estão previamente localizados em todo o percurso, uma vez que é preciso acompanhar os atletas para verificar o cumprimento destas regras. Após a terceira advertência, o atleta é eliminado da prova, caso não cumpra exatamente com a determinação do tipo de marcha.

Além do exposto, existem inúmeras outras modalidades de provas do atletismo, conforme supramencionado, no entanto, apresentamos as principais, para que o leitor possa relacioná-las ao projeto executado com as crianças, que será posteriormente apresentado.

ATLETISMO NO BRASIL

O órgão responsável pela organização nas competições de atletismo brasileiras é a Confederação Brasileira de Atletismo (CBAT). Em nosso país, o esporte ficou conhecido a partir do século XX.

A primeira participação de brasileiros nas olimpíadas, em provas de atletismo, aconteceu em 1924, em Paris. Somente em 1952, o Brasil conquistou a primeira medalha de ouro nos jogos de atletismo olímpicos, quando o atleta Adhemar Ferreira da Silva, chegou em primeiro lugar na modalidade de salto triplo, na Finlândia. Nos jogos olímpicos subsequentes, o Brasil voltou a conquistar o primeiro lugar, no ano de 1956, em Melbourne, propiciando ao Adhemar Ferreira, o primeiro título de bicampeão brasileiro olímpico.

O ATLETISMO TAMBÉM ENSINA VALORES

Diversos valores estão relacionados à prática de esportes, como nos diz sabiamente o atleta Gustavo Borges (2020), nadador brasileiro que conquistou quatro medalhas olímpicas, além de ter batido recordes mundiais sozinho e por equipe, sendo o segundo maior medalhista do Brasil em Pan-americanos:

A prática esportiva também ajuda num mundo melhor com tudo de bom que traz para nós: saúde, auto estima, espírito de equipe, objetivos, entre outros atributos que com certeza, vem junto com o esporte. (BORGES, 2020,online)

Um dos maiores ícones da história do atletismo, o ex-velocista jamaicano, multicampeão olímpico e mundial, Usain Bolt (2017), diz que: “Os campeões não são feitos em academias. Os campeões são feitos de algo que eles têm dentro de si: um desejo, um sonho, uma visão.” Ele ainda menciona que: “O que separa uma pessoa comum de uma extraordinária é o seu esforço.”

Em face ao exposto, pode-se afirmar que o atletismo não é apenas uma modalidade esportiva, mas pode ser a oportunidade de ensinar valores que as crianças não aprendem em casa ou em sua comunidade, como confiança, disciplina, coragem, compreensão, lealdade e, acima de tudo, o respeito. E pensando desse modo, é que desenvolveu-se o trabalho de formação humana através do atletismo, que será relatado no capítulo seguinte.

O ATLETISMO NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DE 5 A 11 ANOS

Para se compreender melhor a fase desenvolvimento humano das crianças de 5 a 11 anos, nos valem da perspectiva de Jean Piaget (1980), que descreve os estágios do desenvolvimento humano, afirmando que tanto o desenvolvimento físico, quanto o cognitivo se dão em paralelo, conforme descreve a tabela a seguir:

Tabela 01 - Estágios de desenvolvimento humano de Piaget

ESTÁGIO	FAIXA ETÁRIA	DESENVOLVIMENTO
Estágio sensório motor	0 a 2 anos	fase onde o bebê compreende o mundo a partir dos sentidos e ações motoras.
Estágio pré-operatório	2 a 6 anos	fase onde a criança começa a usar símbolos, lógica simples e classificar objetos.
Estágio operatório concreto	de 7 a 11 anos	fase onde inicia o desenvolvimento de operações mentais como adição, subtração e inclusão de classes.

Estágio formal	operatório	de 12 anos em diante	fase onde o adolescente organiza ideias, eventos e objetos, imaginando e pensando dedutivamente sobre eles.

Fonte: Instituto Neurosaber, 2024

Levando em consideração as afirmações de Piaget, observa-se que as crianças entre 5 e 6 anos estão começando a desenvolver as capacidades de compreensão de símbolos, lógica simples e a classificação de objetos, e portanto, as regras do atletismo podem ser fundamental no desenvolvimento não apenas físico, mas cognitivo destas crianças, uma vez que a realização das provas visam incentivar o desejo de aprender, de se esforçar e de concluir tarefas divertidas e que, ao mesmo tempo, impulsionam tais crianças a desenvolver o espírito de colaboração, confiança e solidariedade.

De acordo com Vila (2021), as situações ensinadas durante o esporte podem desenvolver mais facilmente os sentimentos de cooperação e competitividade, pois:

[...] É a união da competição e cooperação numa mesma atividade. Assim os jogos cooperativos trabalham a formação de valores através da união dos dois jogos, aprimorando-se a perseverança e a solidariedade. (VILA, 2021, p. 65)

Levando ainda em consideração que as crianças, entre 5 e 11 anos, por compreenderem-se em idade escolar, são capazes de aprender habilidades como a capacidade de pensar sobre o mundo, a partir de suas experiências concretas, o atletismo surge como a possibilidade de engajar o desenvolvimento físico e psíquico em prol de uma formação mais humanizada, mais solidária e mais compreensiva entre as crianças, tendo em vista que os ensinamentos esportivos exigem o cumprimento de uma série de regras, objetivando um único final positivo, em que a criança vai aprender a disputar também consigo mesmo, entendendo-se capaz de ser melhor a cada dia, independente do que se espera dela.

Através das oportunidades durante os treinamentos esportivos, Vila (2021) afirma que é possível ensinar as crianças não apenas a ser competitiva, mas principalmente, a cooperar e auxiliar os que encontram-se com dificuldades:

[...] Ao mesmo tempo em que se você ensina a ela a importância de ser competitiva e se tornar uma vencedora, ela também aprende que mesmo vencendo, pode cooperar com quem está com dificuldade e ajudá-la. (VILA, 2021, p. 66)

Em face ao exposto, pode-se considerar que o uso do atletismo na escola pode desencadear uma experiência única e proveitosa, onde os estudantes aprenderão dentro e fora dela, que cada prova realizada é uma etapa para o desenvolvimento do seu crescimento físico e cognitivo, a fim de culminar com uma formação de qualidade, em que a criança aprende a desenvolver suas habilidades físicas, através de corridas, saltos e arremessos, não apenas como movimentos costumeiros de sua tenra infância, mas a utilizá-los com objetivos mais definidos, traçando metas e estratégias para qualificação do que já se consegue, buscando ser melhor a cada dia, enfrentando os seus próprios medos e desafios.

Ainda de acordo com Piaget, as crianças na fase do desenvolvimento operatório-concreto, ou seja, crianças entre 7 e 11 anos, são capazes de realizar operações mentais, divisão de classes e afins, tornando-se portanto, mais propícias à compreensão dos valores abstratos que nos ensina uma competição. Eles são capazes de desenvolver os sentimentos de solidariedade, cooperação e lealdade, tão necessários para a realização das provas individuais e de equipe, quanto para o seu próprio desenvolvimento pessoal, o que possibilitará a formação de uma personalidade mais centrada, compreensiva e leal, do que aquelas crianças que não têm a oportunidade de desenvolver tais sentimentos, através da prática esportiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os esportes são fundamentais para o desenvolvimento humano, especialmente em crianças na faixa etária de cinco a onze anos, público alvo deste estudo. Desse modo, buscou-se com esta pesquisa, apresentar o esporte de rendimento(atletismo), como uma modalidade possível de ser realizado na escola, priorizando a formação humana como um todo, no que concerne ao cumprimento de normas e regras, a disciplina aplicada no treinamento, assim como o respeito, solidariedade e valorização do auto esforço e do esforço dos colegas, priorizando a compreensão da competitividade como algo positivo, que permite a cada um valorizar suas conquistas e compreender seus fracassos como ponto primordial tanto na busca pelo sucesso como na percepção de seus limites.

Isto posto, é válido mencionar que esta pesquisa apresentou a importância de se compreender os estágios do desenvolvimento infantil para associar aos ensinamentos dos esportes, levando em consideração que o esporte é uma língua universal, que todos os povos, independente da faixa etária, língua, etnia ou religião, compreendem igualmente.

Recomenda-se que os estudos sobre o assunto permaneçam se aprimorando, uma vez que a cada pesquisa, novos horizontes se apresentam e novas perspectivas se mostram, com uma mesma finalidade, priorizar as práticas saudáveis e prazerosas, no desenvolvimento humano, físico e cognitivo, que favoreçam uma vida adulta cheia de conquistas e realizações, mas consciente de que os limites e as frustrações fazem parte da construção da personalidade e da consciência humana que cada qual constrói ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: Do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986
- LEFRANÇOIS, Guy. R. Teorias da aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- PIAGET, J. Epistemologia genética. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RODRIGUES Evandro Luís Corrêa Psicomotricidade o lúdico na elaboração da aprendizagem – 2013
- VILA, Arnaldo A. Educação Física Escolar – Conceitos, práticas e competências, 1ª edição, São Paulo – SP, Editora Supimpa, 2021.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA EVASÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E MELHORIA

THE INFLUENCE OF SCHOOL MANAGEMENT ON SCHOOL DROPOUT: A BIBLIOGRAPHICAL REVIEW ON INTERVENTION AND IMPROVEMENT STRATEGIES

LA INFLUENCIA DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA EVASIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN Y MEJORA

Marcela Lacorte Gelfusa Cocite
marcelacocite@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9438659401115909>

COCITE, Marcela Lacorte Gelfusa. **A influência da gestão escolar na evasão escolar: uma revisão bibliográfica sobre estratégias de intervenção e melhoria.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 195 – 207, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

RESUMO

Este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre a gestão escolar e sua influência direta e indireta na evasão escolar. Considerando a evasão escolar como um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro, o estudo analisa como práticas de gestão eficazes podem reduzir as taxas de abandono escolar, promovendo um ambiente mais inclusivo, motivador e centrado no aluno. A pesquisa revisa artigos, teses, dissertações e relatórios sobre o tema, destacando os principais fatores que retrocedem para a evasão escolar e as intervenções bem-sucedidas rompidas pelos gestores escolares. Ao final, são discutidas as previsões futuras e recomendações para políticas públicas e ações no âmbito das escolas.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Sucesso escolar. Indicadores escolares. Evasão escolar.

SUMMARY

This article aims to conduct a literature review on school management and its direct and indirect influence on school dropout. Considering school dropout as one of the major challenges of the Brazilian education system, the study analyzes how effective management practices can reduce school dropout rates, promoting a more inclusive, motivating and student-centered environment. The research reviews articles, theses, dissertations and reports on the subject, highlighting the main factors that contribute to school dropout and the successful interventions broken by school managers. At the end, future predictions and recommendations for public policies and actions within the scope of the school.

Keywords: School Management. School success. School indicators. school dropout.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo realizar una revisión de la literatura sobre la gestión escolar y su influencia directa e indirecta en el abandono escolar. Considerando la deserción escolar como uno de los grandes desafíos del sistema educativo brasileño, el estudio analiza cómo prácticas de gestión efectivas pueden reducir las tasas de deserción escolar, promoviendo un ambiente más inclusivo, motivador y centrado en el estudiante. La investigación revisa artículos, tesis, disertaciones e informes sobre el tema, destacando los principales factores que conducen al abandono escolar y las intervenciones exitosas implementadas por los gestores escolares. Al final, previsiones futuras y recomendaciones de políticas públicas y actuaciones en el ámbito de las escuelas.

Palabras clave: Gestión Escolar. Éxito escolar. indicadores escolares. abandono escolar.

GESTÃO DE CENTROS EDUCACIONAIS

A gestão escolar, especialmente nas escolas públicas, é tão importante como parte do desenvolvimento e da educação de qualidade que é tema de discussão em conferências e simpósios. A educação escolar é entendida como um meio inovador em facilitar a transformação da sociedade atual em que vivemos, apesar das desigualdades e dos problemas sociais.

No caso de Libâneo (2013), pensar em gerir este espaço porque a gestão escolar é uma tarefa de administração e a escola é um elo e não um conjunto de partes, logo a organização e gestão escolar estão profundamente relacionadas com a identidade, apresentando assim, muitos desafios. Entre eles, a necessidade de incorporar as diretrizes do setor público e considerações pedagógicas na prática cotidiana, regida pelo conhecimento factual e a participação de todas as partes no processo educacional.

Diante das informações expostas, podemos perceber a relação entre a eficácia da gestão escolar e a qualidade da educação. Essa análise procura pesquisa e entender com precisão esta questão de forma para assim analisar a formação inicial e contínua dos administradores com o objetivo de contribuir para a constante melhoria na gestão.

Antes da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDBEN/96), as escolas eram administradas segundo princípios baseados na governança escolar. Este é orientado pelo princípio da racionalidade limitada e encontra-se na assimilação de modelos de gestão científica ou escolas clássicas orientadas pelos princípios da racionalidade limitada; da linearidade; da influência estabelecida de fora para dentro; do emprego repetitivo e propagador de pessoas e de recursos para realizar os objetivos organizacionais de sentido limitado (Campos; Silva, 2009).

A gestão escolar é centrada em torno do diretor, que atua como assistente de ensino da instituição de ensino central e é responsável por garantir o cumprimento das regras, decisões e regulamentos emitidos pela instituição de ensino central. É dever do diretor comunicar informações como administração, supervisão e direção das operações da escola de acordo com os padrões do sistema educacional. De acordo com Lück (2006, p. 35), o “bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior”.

Entende-se que a gestão escolar sob essa nova perspectiva surge como orientação e liderança com a formação necessária, exercida tendo como base princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para a organização e orientação do trabalho em educação.

Os primeiros registros escritos da área (administração escolar) no Brasil são dos anos de 1930, momento onde existia um movimento progressista de educação que estava em oposição à educação tradicional, que já não conseguia atender aos novos ideais de desenvolvimento do período vigente, que se adaptaram para o avanço da industrialização (Drabach & Mousquer, 2009). Nesse cenário, esses primeiros registros escritos mencionaram “a necessidade por maior cientificidade no campo educacional, acompanhada da ampliação da oferta da educação” (Drabach & Mousquer, 2009, p. 260). No entanto, até os primeiros teóricos, como Carneiro Leão (1953), José Querino Ribeiro (1952), e Myrtes Alonso (1988), que se inspiraram na administração geral e acreditam na aplicabilidade desta na administração da escola, realizaram análises a respeito dos aspectos únicos e à importância de sua aplicabilidade à escola.

O autor, assim como Myrtes Alonso (1988), discute a respeito da questão de a administração escolar ser depositada na figura do diretor, mesmo que este seja ajudado pela colaboração de outras pessoas. A direção é quase considerada como um sinônimo de administração escolar.

Após algum tempo, o trabalho de Myrtes Alonso (1988) propõe que se realize uma análise na organização escolar como um sistema social aberto. As relações entre a estrutura formal e informal da escola, bem como com seu exterior, são identificadas como algo significativo para o trabalho do administrador. Na maioria das vezes, salienta-se que os objetivos organizacionais não são estabelecidos pelos gestores que se encontram no ambiente escolar. Dessa forma, estes permanecem responsáveis pelo artifício de tradução dos desígnios em linguagem eficaz e operacional. Porém, ao serem colocados como responsáveis pela implementação e desenvolvimento de um processo educacional, apenas conseguiriam cumprir com esta função na maneira em que reconhecessem importância nos objetivos propostos e sua devida adequação às reais necessidades de uma realidade próxima àquela vivenciada pelos educadores (Alonso, 1988).

É válido afirmar, que todas as práticas discutidas pelos autores continuam sendo utilizadas; no entanto, estes estudos falavam sobre a realidade do séc. XX, diante a escola clássica, e a complexidade diante mundo e, por consecutivo, da escola apresenta um aumento, exigindo que tais tarefas sejam concretizadas de maneira mais dinâmica, flexível e tendo em vista os novos desafios impostos aos gestores. De acordo com Souza (2006), as tradicionais tarefas sociais da escola são somadas às demandas mais contemporâneas do desenvolvimento social e econômico do país.

De acordo com Lück, (2017) um dos problemas apontados pelos teóricos da gestão escolar é a lógica educacional da escola, a filosofia educacional, a finalidade específica, a importância da unidade escolar para a sociedade e o conceito de escola. A educação é de fundamental importância nas atividades de gestão de sala. Portanto, saber se há coerência, concordância ou inconsistência entre o que diferentes gestores da educação básica consideram interessante é, em geral, conforme comenta principalmente, Souza (2006), em geral, as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevalecem sobre as dos demais sujeitos.

Não é por acaso que o debate sobre a gestão escolar em regime mais democrático exacerbou e perpetuou os problemas educacionais da atualidade. Além da situação atual, à gestão atual governo em escolas e outras atividades nunca se baseiam em espaços em branco, mas em torno deles há um pano de fundo histórico vinculado e modificado de acordo com as necessidades de serviço e os interesses das pessoas no poder.

Como já dito por Paro (2005, p.13): “a administração escolar está assim organizada ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seu condicionamento”.

Dessa forma, no processo educacional é extremamente necessário um trabalho eficaz de conhecimento em gestão educacional. Porém, esse conhecimento não deve ser encarado apenas como um regimento instrumental único provedor para uma educação mais consistente. Deve-se ficar claro, portanto, que é somente mais um elemento político, no qual atua como auxílio no surgimento de novos dogmas e estratégias educacionais.

Silva Júnior (2002, p. 202) diz que não é possível “tentar estabelecer na literatura especializada em administração diferenças substantivas entre esse conceito e o de gestão”. Em outras expressões, o autor cita que é imprescindível “refletir sobre as consequências práticas para a administração escolar no Brasil e fora dele do quase abandono do conceito de

administração escolar em favor do conceito de gestão escolar”. O autor ainda complementa dizendo:

Todo o arcabouço teórico da “ciência da administração”, se ela existir, foi construído tomando-se como referência empírica as situações das organizações privadas. E todo projeto “bem-intencionado” de conferir suporte científico à prática da administração pública pretende requalificá-la pela imposição de práticas da administração privada. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 202).

Uma gestão de boa qualidade, neste âmbito, torna-se aquela que faz uso dos mecanismos testados e aprovados pela rigorosa competitividade empresarial, o que não conduz, obrigatoriamente, a uma mudança de comportamento e valores paralelamente à mudança terminológica

Gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula; o diretor como líder da comunidade educativa; o professor como líder dos alunos; a escola como ambiente da satisfação das necessidades de seus membros; ensino baseado no aprendizado cooperativo; participação do aluno na avaliação de seu próprio trabalho; trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma escola de qualidade. (Maia, 2000, p.51).

A efetividade da gestão se constrói somente de forma democrática, com a participação dos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar que são tratados de forma igualitária, respeitando suas diferenças, quem tem o direito de falar e, portanto, o direito de reconhecer. O trabalho administrativo pode ser considerado bem-sucedido se realizado em termos de democratização, participação e inclusão social.

Em suma, a gestão participativa, atenta à diversidade que existe nas escolas, atua em uma perspectiva global e busca construir uma escola justa e acessível a todos.

O ideal é dividir responsabilidades, delegar decisões simples a outros funcionários e estabelecer uma gestão descentralizada. Essa ação simplifica o gerenciamento de recursos e permite que os gestores dediquem mais tempo às atividades estratégicas. Além de proporcionar a muitos colaboradores, o seu papel na concretização desta concretização das respectivas funções educativas e democráticas.

Dada a capacidade de aplicar o gerenciamento de longo prazo para indicar mudanças em atitudes, princípios e valores em um ambiente escolar, é improvável que a adoção de novos termos por si só seja a causa dessas mudanças. Uma mudança importante na organização escolar. As escolas precisam introduzir novos princípios como autonomia, participação, compartilhamento de poder e cooperação.

A diferença entre gerenciamento e administração é que é controverso entender sua verdadeira extensão. Do exposto, pode-se dizer que o gestor planeja, organiza, dirige e gerencia pessoas de forma a atingir os objetivos organizacionais de forma eficaz e eficiente. A gestão, por outro lado, implica a valorização de todas as funções e conhecimentos necessários para atingir os objetivos organizacionais de forma eficaz e por meio das pessoas.

O mundo está na era da globalização econômica e midiática e, nesse contexto, as escolas estão inseridas, atuando onde são crescentes os desafios a serem superados e também a reestruturar a arquitetura do conhecimento. O foco da gestão, dá protagonismo apenas no gestor, mas apesar disso, cria a ideia de gestão inclua todas as pessoas que compõem essa estrutura, direta e indiretamente ligadas ao processo.

Porém, é fundamental que o diretor conheça o tamanho de toda a instituição, ou seja, a escola como realidade global. Assim, será capaz de adaptar novas necessidades de acordo com suas necessidades. Portanto, a gestão escolar deve ser considerada como o meio básico para a sua dinamização, desde que consiga conciliar a realidade da realidade com a rigidez da estrutura organizacional, que advém da aplicação do Estado de Direito com base na burocracia. Ademais, este conceito de burocracia estrita não pode ser aplicado às organizações escolares e não deve orientar as atividades dos administradores escolares de forma abrangente ou exclusiva.

As relações democráticas que se constroem nas escolas públicas são na maioria das vezes, diferentes e imprevisíveis. Assim, é importante considerarmos a democracia como uma construção que não se dá por leis ou padronizações, mas pela ação das pessoas nos diferentes espaços sociais, podendo, portanto, assumir formatos diferenciados, levando das pessoas responsáveis a ter uma atuação criativa e responsável a respeito das dificuldades e problemas encontrados.

Uma das principais dificuldades para implementar mudanças na forma como uma organização é administrada é a resistência de professores e outros profissionais em desenvolver atividades de apoio à organização. Precisávamos mostrar aos funcionários o valor agregado de uma mudança tão grande. Isso pode ser alcançado por meio de treinamento de liderança escolar, diplomas, conferências e eventos.

O erro de muitos administradores de uma instituição educacional é assumir total responsabilidade por todos os assuntos relativos à instituição, desde o conteúdo da educação até reformas específicas do ambiente escolar. No entanto, manter o peso de cada decisão para si mesmo pode ser opressor para um gerente, somando-se ao fato de que ninguém tem o conhecimento para tomar a melhor decisão em cada questão.

O diálogo com as ferramentas de exercício da gestão, deve, portanto, estar bem alinhado com o grupo de colaboradores que vão ajudar a desempenhar essas atividades em sala. Como já dito anteriormente, a gestão não deve se caracterizar como uma maneira “engessada” e padronizada de se atuar, devido à grande constância de problemas aleatórios e situações diversificadas em cada ambiente estudantil. É necessário que os gestores tenham posturas responsáveis e proativas para que possam desenvolver a atuação necessária para que se obtenha um resultado efetivo no ambiente escolar.

GESTORES DEMOCRÁTICOS E PARTICIPATIVOS

A gestão participativa resulta de decisões democráticas, coletivas e selecionadas globalmente com o bem comum. Portanto, esse processo de gestão requer um corpo de liderança, como gestor, que deve ser proativo e envolvido em todos os momentos de tomada de decisão da organização. Essa participação deve ser entendida como um modelo de gestão democrática e deve levar em consideração todos os comentários futuros e propostas de projetos de melhoria institucional.

O diretor da escola desempenha um papel vital na organização de todos os eventos organizados ou discutidos na escola. Sua aparência deve transmitir confiança, confiança e expectativas positivas aos membros da comunidade escolar. É graças a este tripé que alcançou a sua atuação profissional, sempre visando o contexto da comunicação nos processos de tomada de decisão e a construção histórica de uma escola autônoma para a criação de novas ideias, se

tornando participativo e democrático, além de manter o acompanhamento coletivo ao longo da noite para que todos da comunidade escolar se sintam importantes e atuantes neste processo dinâmico e contínuo.

Portanto, a gestão da educação, que é considerada democrática, com base nos princípios da legislação brasileira sobre educação e sua presença nas instituições de ensino, passam a ser considerada essencial. Esse processo no ambiente escolar começa com a pré-seleção de projetos de educação. Dessa forma, é preciso se reunir, analisar o debate, aprender sobre a história política e institucional, formular missões filosóficas e sociais. Eles reivindicam o coletivo para todos aqueles que compõem a instituição.

Portanto, as instituições de ensino não podem perder a autonomia, a capacidade de desenvolver metas e comportamentos que melhorem sua estrutura física, bem como o programa e o processo de avaliação comportamental. Isso leva anos de conhecimento construído a partir de um mapa de potencial de melhoria. De acordo com Gadotti: “Educar significa, então, capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia” (Gadotti, 2010; p.13).

O gestor nesse âmbito desempenhará um papel importantíssimo de organizador das ideias e pautará atribuições necessárias ao cumprimento de tais medidas, sendo uma ponte de mediação positiva entre gerenciamento externo educacional e ambiente interno com suas respectivas peculiaridades preexistente.

Dessa forma, não teríamos a capacidade de acreditar em uma autonomia da instituição educacional sem o pleno reconhecimento da liberdade dos sujeitos que são responsáveis por fazer a manutenção do seu funcionamento. O que está em causa não é “conceder maior ou menor autonomia às escolas”, mas sim reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos (Ferreira, 2011; p.25).

Ao mesmo tempo, a autonomia da escola de notas é um processo contínuo que garante a liderança no processo de tomada de decisão, levando em consideração as especificidades e os resultados de longo prazo da instituição, ao mesmo tempo em que considera claramente a superação de suas fragilidades. Fortalecendo os pontos de energia que existem lá. O mediador responsável pelo processo garante que ele seja um verdadeiro líder em sua área e que tenha a confiança e o respeito pela sua aparência para que outros profissionais possam atuar democraticamente em cenários de educação reforçada.

As pessoas podem confundir democracia com comportamentos que realmente contradizem as exigências da construção coletiva, como o respeito às diferentes opiniões e saberes, e assim continuar a criar igualdade e cultura de desumanidade. Ser líder é ouvir, absorver o que é necessário e útil para a maioria, dirigir o espaço coletivo de forma organizada e harmoniosa, entre os membros da comunidade para a tomada de decisões, engajamento e participação permanente.

No entanto, é preciso reconhecer que o poder de decisão deve advir da escola com seus representantes locais, pessoas que conheçam seus problemas e seus pontos fortes, membros que vejam na escola um lugar de melhorias sociais e um universo de construção da autonomia e da participação. Afirma Ferreira que:

[...] Em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas (reunindo professores, outros funcionários, alunos, pais e outros elementos da comunidade) podem gerir certos recursos melhor que a administração central ou regional(Ferreira, 2011; p.27).

Os(as) diretores(as) têm um papel central nesse espaço de mediação, o consenso de muitas dessas opiniões vem das discussões coletivas, e todos os envolvidos participam dessa atividade social com o objetivo de valorizar e fortalecer a escola.

Portanto, entende-se que os líderes desempenham um papel importante em persuadir o grupo de que o poder de direcionar seu trabalho exerce uma influência inspiradora no processo de tomada de decisão. Portanto, a liderança é exercida com a influência alcançada pela gestão de pessoas, levando em consideração o esforço da equipe e seus respectivos talentos e competências. Levar em consideração o conhecimento das instituições de ensino e seus respectivos projetos de trabalho para garantir uma educação de qualidade (Luck, 2010).

Assim, a educação pode dar um contributo decisivo para a sustentabilidade da sociedade em que está inserida. É claro que as instituições de ensino têm uma importante missão no processo ativo que fundamenta sua direção e prática, está orientado para as necessidades locais e os valores da cultura e intelectuais da sociedade. Seu papel talvez não se limite à educação e ao atendimento à população, mas sim ao democratizar todo o processo seletivo e aprimorar seu funcionamento interno, objetivos e resultados ao longo dos anos.

De acordo com Campos(2010) a compreensão existente entre educação e sociedade, necessita do aprimoramento da visão analítico-reflexivo a respeito das diversas situações e contradições da instituição educacional no âmbito social. A instituição educacional atualmente sofre muita influência da sociedade capitalista advinda das relações de poder hegemônicas da sociedade contemporânea. Como diz Campos:

Talvez o grave problema da educação no Brasil não esteja na escola em si, mas no seu entorno. A pobreza e a miséria que marcam a vida do povo marcam também a escola. Ela é a expressão dos conflitos de interesses que movem as relações sociais na sociedade capitalista (2010; p.27)

Os profissionais da educação têm a vantagem de estar sempre com a missão de demonstrar liderança comunicativa na tomada de decisões e desenvolver trabalhos para a aquisição de saberes e práticas democráticas. As instituições educacionais sabem que são um reservatório para uma infinidade de ideias, portanto, para integrar um ambiente altamente participativo de tomada de decisão e definição de metas, é essencial compreender a dinâmica social.

Portanto, procurando analisar a importância do papel dos administradores na orientação da prática educacional para a democracia e participativa, esse mecanismo é a base para o aperfeiçoamento progressivo das instituições educacionais do sistema territorial brasileiro e tem sido apontado como um fator. É necessária uma pesquisa mais detalhada sobre a implementação da democracia participativa nas escolas para que a tomada de decisões se torne dinâmica e coletiva em geral.

Nesse posicionamento a gestão democrática põe em execução o espírito da Lei, por destacar a forma democrática na qual a gestão dos sistemas e da escola deve ser desenvolvida. É um objetivo, pois trata-se de uma meta que deve ser constantemente aprimorada, já que é

caracterizado como um recurso que a cada dia que se passa de reinventa e se aprimora visando obter sucesso total na gestão a ser desenvolvida. (Gadotti, M. 2014, January).

É necessário, portanto, possuir em si uma postura democrática. Esta postura revela uma forma de entender e avaliar a educação e o ensino, onde o Poder público, o coletivo escolar e a comunidade estudantil, estão totalmente sintonizados para que seja garantido a efetividade do processo estudantil nas escolas.

Neste contexto, é de extrema importância que o trabalho dos gestores seja efetivado e executado com excelência, atendendo a demanda e aos objetivos da comunidade escolar. Esses gestores têm ação direta com a parte estudantil de uma parcela da sociedade e, portanto, devem manter a execução das suas funções de forma democrática a fim de vencer as dificuldades que sempre terão no ensino.

O ato de exercer e praticar o poder por parte dos cidadãos traz consigo a essência da democracia, levando em conta que estes devem ter consciência de que o papel da escola é envolvido em um todo como comunidade escolar, que atende não somente professores e alunos, mas também colaboradores, funcionários e família. Com base nisso, é possível perceber que a escola necessita de uma coerência ao exercitar a democracia e gestão estudantil, pois esta demanda que todas as seções da sociedade estejam alinhadas sobre o mesmo diálogo, para que assim se efetive com excelência o exercício da democracia e consequentemente, do ensino e práticas estudantis.

Para que isso seja concluído, a sociedade deve passar a entender que eles fazem parte do âmbito educacional, para auxiliar no alinhamento das premissas e objetivos que a escola tem em comum com a sociedade – instrução estudantil dos jovens.

A participação ativa dos cidadãos no setor estudantil se caracteriza como um instrumento poderoso e necessário para que a democracia seja alcançada. Além da participação social, a gestão escolar busca atender uma política e filosofia da educação, que deve ser complementada com esta prática. Conforme dito por Barbosa (1999, p. 219):

A gestão democrática, assim entendida, exige uma mudança de mentalidade dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A gestão democrática implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores de serviços educacionais (Barbosa, 1999).

A LDB (Art. 14), tem como objetivo a efetivação da regulamentação da Gestão Democrática do ensino público, oferecendo a autonomia necessária às unidades para, em sintonia, definir a operacionalização de tal processo. Tal processo este que deve levar em consideração o envolvimento dos profissionais de educação, assim como toda a comunidade escolar em geral. Ao mesmo tempo, com esta participação, a escola através da elaboração de seu projeto pedagógico e a atuação em conselhos escolares ou equivalentes deve buscar oferecer igualdade e garantia de acesso ao saber historicamente acumulado e o pleno exercício da cidadania. Batista (2018) menciona que no âmbito da LDB, a Gestão Democrática circunscreve-se sob alguns aspectos da vida acadêmica:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da Gestão Democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios.

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escolar;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

De acordo com Cury apud Pinto e Zainko (2008, p. 18), o termo gestão vem de “gestio”, que, por sua vez, vem de “gerere”, que significa “trazer em si, produzir”. Com as palavras do próprio autor, gestão é mais do que administrar e organizar uma instituição, é ser líder.

Os gestores líderes desempenham um papel importante no desenvolvimento promissor das atividades selecionadas na organização, mas para que essas atividades sejam realmente bem-sucedidas, os gestores precisam estar envolvidos não só profissionalmente, mas também pessoalmente, promovendo e fortalecendo essa gestão democrática. Esta organização escolar deve estar em contacto com os seus professores, alunos e toda a comunidade, centrar as suas ações nos bons resultados da educação, desmembrar tarefas e integrar ações e pensamentos de forma a consolidar um grande compromisso com os verdadeiros significados e valores para nossa sociedade.

Nas unidades escolares, os gestores devem se coordenar com a equipe escolar (professores, alunos, apoio e comunidade). É necessária a participação efetiva de conselhos e secretarias de diferentes áreas.

Nas palavras de Almeida (2017, p. 5),

A formação de gestores [...] não (está) ligada apenas ao papel do gestor escolar, mas sim, a todos os membros que atuam dentro dos espaços escolares e também são líderes: professores em suas salas de aula, inspetores que cuidam dos alunos, equipe das merendeiras, limpeza, enfim, até os nossos educandos, entre os quais sempre temos aquela figura que mais se destaca e lidera os pares.

Embora ainda preocupada com as leis que garantem a educação gerida por gestores democráticos, é importante compreender algumas orientações sobre como realizar este processo de forma eficaz em Sinop, onde se localiza este estudo, de 30 de setembro de 2004, garantida pela lei de nº 815/2004, antes disso, o diretor e o coordenador têm a garantia de serem selecionados.

A composição da gestão democrática escolar é baseada na compreensão da própria finalidade da escola. No Art. 205 C.F., é garantido a todos o direito de "desenvolver plenamente a pessoa, preparar-se para a cidadania e obter qualificação para o trabalho". Por outras palavras, as escolas são obrigadas a disponibilizar e garantir a entrada gratuita e a utilização prolongada dos alunos nos bancos escolares.

Portanto, para garantir o papel social da escola, os administradores devem não apenas proporcionar aos alunos a apropriação indébita de conteúdos acadêmicos, mas também fornecer aos alunos conhecimentos técnicos, éticos, jurídicos e econômicos. No que diz respeito ao papel social da escola, não se pode deixar de referir o papel da escola primária apoiada numa gestão democrática.

A escola é vista como um campo específico da educação, não como um elemento alheio às condições humanas, mas como uma instituição social, necessária à vida, e onde vivem crianças e jovens a maior parte do tempo.

Para Paulo Freire (1993, p. 117) “A educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência

estética”. Por isso, são muitas as tarefas atribuídas à escola; sendo que a principal é educar e formar cidadãos para a vida. Como se isso não fosse o bastante, cabe aos gestores trabalhar para que haja ordem nesse espaço, e para isso é imprescindível uma boa Gestão Democrática e participativa.

EVASÃO ESCOLAR

Discutir a evasão escolar a partir da situação atual da educação no Brasil é perceber o quão desafiador é essa realidade, que afeta a vida de milhares de brasileiros que vivem no sistema de ensino todos os dias, mesmo diante a democratização. Porém, para controlar as ações públicas educacionais, o governo administra a taxa de matrícula por meio de políticas públicas, como por exemplo os programas sociais, que propõem como forma de manter os benefícios concedidos. Embora essas medidas sejam quantitativamente eficazes, na prática precisam de melhorias qualitativas.

Pode-se dizer que a evasão não está apenas relacionada à decisão pessoal de cada aluno que sai da escola, pois existem muitos fatores que influenciam. Fatores estes que apresentam as mais variáveis naturezas, tais como fatores pessoais e/ou institucionais, que podem ser mobilizados por referências e/ou necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais, que culminam no abandono escolar, resultando em evasão escolar do ponto de vista das instituições de ensino.

Em relação aos fatores pessoais, podemos citar, por exemplo, gravidez precoce, trabalho para compor renda familiar, falta de apoio dos pais, desestrutura familiar, ambiente familiar de relacionamentos tóxicos, entre outros. Em relação aos fatores institucionais, podemos considerar alguns fatores do ponto de vista docente como metodologias de ensino que sejam atrasadas e desatualizadas causando a falta de interesse por parte dos alunos, a formação dos docentes no que se refere à metodologias diversificadas e atualizadas, a falta de perspectivas de melhoria de vida por meio da educação formal, a falta de investimentos nas escolas em estrutura física e tecnologias, o comprometimento do interesse pelo ensino e pela qualidade da educação oferecida na escola, entre outros fatores. Portanto, a natureza do abandono não é apenas uma escolha isolada.

Cada aluno, ao invés de vários fatores/motivos que estão relacionados entre si, por exemplo, desigualdade social e dificuldades econômicas e falta de pertencimento. Além disso, como Mendes destacou, o ensino médio é um período de transição. Mendes (2013, p. 264):

O Ensino Médio possui características singulares no processo de escolarização do estudante no Brasil. Pelo fato de ser a última etapa da Educação Básica e a que antecede o acesso ao Ensino Superior, é possível dizer que o Ensino Médio apresenta uma característica transicional: da escola para a faculdade, da escola para o trabalho, ou mesmo da escola para a família. Diversas são as adversidades com as quais os estudantes deste nível de ensino se deparam, fazendo com que, muitas vezes, estas repercutam na motivação dos mesmos.

Portanto, percebeu-se que este caminho a seguir no ensino médio depende muito da motivação de cada aluno. Pois muitos são vítimas de fracasso escolar e dificilmente busca novas fontes de educação e conhecimento porque pensam que não podem aprender e o resolver as dificuldades enfrentadas diante o problema O significado da aprendizagem está neles, não no processo de educação escolar, isso afeta profundamente a autoestima dos alunos e afeta sua

escolha futura. Portanto, podemos dizer que a busca por estratégias de prevenção à evasão depende da gestão.

Abrangência institucional, buscando viabilizar a possibilidade de jovens estudantes e o abandono do ensino médio, o que prometia analisar as dificuldades enfrentadas na escola levaram ao fracasso do ensino dos jovens, assim é necessário um esboço de um projeto de ensino político pedagógico que possa levar essa questão em consideração, como uma forma de discussão e solução de problemas de longo tempo escolar. Libâneo (2012) mencionou que para melhorar o ensino dentro da escola, a gestão escolar deve agir em seis áreas em dialogar e falar um com o outro.

A primeira é mencionar o projeto de planejamento e ensino: o Currículo, incluindo todas as atividades escolares fora do currículo, como o autor defende a gestão democrática, esse tipo de planejamento precisa ser feito coletivamente.

A segunda, é desenvolver autonomia escolar e considerar medidas para melhorar o aprendizado de todos os alunos. Este caminho é muito importante e ter consenso sobre questões sociais, políticas, educacionais e culturais

A terceira é o desenvolvimento do ensino, desde a escola, eles conhecem seus problemas e dificuldades e como superá-los.

A quarta função é a prática de gestão, incluindo técnicas e administrativas (Legislação escolar, infraestrutura escolar e gestão financeira, qualidade da aprendizagem, diálogo com a comunidade e alunos) e métodos de ensino- Currículo (uma questão mais politizada, fala com autoridades superiores assim o sistema escolar deve garantir sua autonomia).

O quinto é o desenvolvimento de carreira, e está relacionado ao desenvolvimento de indivíduos e organizações e finalmente. A sexta ação é a avaliação da escola e do sistema de aprendizagem, que é a avaliação Aprendizagem dos alunos pelos professores e avaliação externa dos alunos Professores, escolas e programas de ensino político destinado a melhorar a qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela melhoria da qualidade da educação deve ser feita por meio das formas organizacionais, currículos e métodos pedagógicos em que a escola se baseia, levando em conta que em seu ambiente interno ela é afetada pelas mudanças políticas, sociais e econômicas da sociedade. Portanto, reconhece-se que é importante realizar esta pesquisa A finalidade é determinar a composição e os procedimentos da gestão escolar no cotidiano das escolas da Rede Municipal de Ensino a fim de determinar a abordagem mais prática e aplicável para uma determinada instituição escolar.

Nesse trabalho, as reflexões aqui apresentadas serão sobre os perfis de gestão escolar, buscando analisar e avaliar as práticas estabelecidas nos centros educacionais, e com base nessas informações adquiridas, apontar os dados de sucesso escolar, sendo que a mesma possibilitou um olhar reflexivo, crítico e atual sobre a organização escolar e os princípios que contribuem para uma organização escolar democrática, inclusiva e com qualidade social.

Ao contextualizar, nesta natureza, a partir do julgamento interpretativo global dos dados, adquire-se o conhecimento para entender o objetivo geral proposto, esperado, de acompanhar um caminho direcional, assim a jurisprudência é ajustada por objetivos específicos.

A qualidade escolar, como um conceito agregado de forma discreta no processo de ensino, exige que existam práticas de gestão capazes de estabelecer relações democráticas e participativas que, ao serem unificadas a metodologias didático-pedagógicas que propiciem melhores implicações de aprendizagem.

Dessa forma, a prática de gestão escolar tem se caracterizado, geralmente, por desenvolver alternativas de organização, percebendo-se que essa gestão, embora estruturada sob a influência dos textos legais e de decisões já estabelecidas pelos órgãos centrais, diante dos diferentes interesses, pode aplicar medidas específicas com base na reinterpretação dessas decisões, visando movimentar o processo de ensino e aprendizagem.

Essa análise nos atenta para a necessidade da adoção de novas abordagens diante aos gestores que estão com dúvidas para auxiliar sua função é auxiliar a co-criar uma cultura direcionada organizacional, tendo novos caminhos e soluções para a gestão escolar da escola pública, que se comprovou ao procurar saber os reais problemas e interesses de diferentes atores escolares. Portanto, considera-se importante a criação de mecanismos que possibilitem se avançar no processo de autonomia das escolas públicas, sem que isto venha a constituir o desligamento do poder público de suas responsabilidades como condutor das políticas públicas.

Entendo, portanto, que os gestores podem desempenhar um papel importante em trazer recursos de tecnologia para o ambiente escolar e atuar como a força motriz por trás do trabalho educacional com tecnologia. E a função de gestor escolar, segue a prerrogativa de uma gestão democrática, entendida como reflexo de uma categoria política, uma construção social baseada na análise situacional da história, projetos políticos e forças existentes no meio ambiente, envolvendo múltiplas dimensões Teoria e conceitos, política e prática, mas também exercem a democracia e Participação

Em última análise, espera-se que essas discussões contribuam significativamente para a prática administrativa nos ambientes escolares e gerem curiosidade sobre possíveis pesquisas sobre o tema, a fim de dialogar e/ou problematizar os resultados apresentados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M.E.B. de. (2005). Tecnologias para a Gestão Democrática. Revista Eletrônica Salto para o Futuro. Ano XVIII – Boletim Nº 5 maio. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145723IntegracaoTec.pdf>
- ALMEIDA, M.E.B; Menezes, L.C.R, O papel do gestor escolar na incorporação das TICs na escola: experiência em construção e redes colaborativa de aprendizagem. São Paulo, PUC-SP, 2004 Disponível em: <http://usuarios.idbrasil.org.br/nte/texto4O%20papel%20do%20gestor%20e%20a%20TICS.pdf>
- ALONSO, M. (1976). O papel do diretor na administração escolar. Difel.
- ALONSO, M. (2002). A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto (Org). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação, Editora Cortez, 3ª edição, São Paulo,
- CAMPOS, M., & Silva, N. D. M. A. (2009, October). Gestão escolar e suas competências: um estudo da construção social do conceito de gestão. In IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA.
- CAMPOS, C. D. M. (2010). Gestão escolar e docência. São Paulo: Paulinas, 37-42. de Diretrizes, L. (1996). bases da Educação Nacional.
- DRABACH, N. P. (2009). Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades.
- DRABACH, N. P., & de Souza, Â. R. (2014). Leituras sobre a gestão democrática e o "gerencialismo" na/da educação no Brasil. Revista Pedagógica, 16(33), 221-248
- FERREIRA, N. S. C. (1999). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.

- FERREIRA, Eva Waisros; Teixeira, Zuleide A. (1997). A educação clássica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iric. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez.
- FONSECA, C .S. (1961). História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Escola Técnica. v.1.
- GADOTTI, M. (2014, January). Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. In Conferência Nacional de Educação.
- LIBÂNEO, J. C.; Oliveira, J. F.; Toschi, M. S. (2012). Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez
- LIBÂNEO, J. C. (2013). Organização e gestão da escola: teoria e prática.–6. ed. rev. e ampl. São Paulo:- Heccus Editora.
- LÜCK, H., Freitas, K. D., Girling, R., & Keith, S. (2005). A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes.
- LÜCK, H. (2009). Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 1.
- MAICHER, A., Lockhart, A., & Luke, B. (2014). Desbravando novos caminhos: cavando na função TERRA. *Biochimica et Biophysica Acta (BBA) -Gene Regulatory Mechanisms* , 1839 (5), 387-394.
- MENDES, M. S. (2013.) Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. *Estudos de Psicologia*, v.30, n.2, Campinas Apr./June,
- PARO, V. H. (2017). Gestão democrática da escola pública. Cortez Editora.
- SILVA JÚNIOR, (2002 p.202). O espaço da administração no tempo da gestão. Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 1, 199-211.
- SILVA, A. P. et al. (2010). Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico, Brasília, 2010.

GESTÃO ESCOLAR DE ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL, DO CEETEPS (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA) E INDICADORES INSTITUCIONAIS

SCHOOL MANAGEMENT OF STATE TECHNICAL SCHOOL, CEETEPS (PAULA SOUZA STATE CENTER FOR TECHNOLOGICAL EDUCATION) AND INSTITUTIONAL INDICATORS

GESTIÓN ESCOLAR DE LA ESCUELA TÉCNICA ESTATAL, CEETEPS (CENTRO ESTATAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA PAULA SOUZA) E INDICADORES INSTITUCIONALES

Marcela Lacorte Gelfusa Cocite

marcelacocite@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9438659401115909>

COCITE, Marcela Lacorte Gelfusa. **Gestão escolar de escola técnica estadual, do ceeteps (centro estadual de educação tecnológica Paula Souza) e indicadores institucionais**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 208 – 218, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

RESUMO

Atualmente, o perfil de gestão escolar se torna significativamente importante na análise das variantes que contribuem para o sucesso escolar, bem como, a falta de dados empíricos sobre a relação existente do perfil de gestão e suas práticas com os resultados de evasão escolar. O estudo da gestão escolar envolve a inclusão de elementos de ordem social e cultural que estão atualizados na configuração da escola. Nesse sentido, a cultura da escola, é demonstrada por meio de crenças e valores divididos na interação dos sujeitos em seu dia-a-dia de trabalho, pode manifestar-se as formas de idealizar e colocar em prática os artifícios de gestão desenvolvidos no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre a importância dos indicadores institucionais na gestão escolar. A pesquisa revisa artigos, teses, dissertações e relatórios sobre o tema, destacando os principais fatores que retrocedem para a gestão de Escolas Técnicas Estaduais e seus indicadores escolares. Ao final, são discutidas as previsões futuras e recomendações para políticas públicas e ações no âmbito das escolas.

Palavras-chave: Gestão Escolar. CEETEPS. Indicadores escolares.

SUMMARY

Currently, the school management profile becomes significantly important in the analysis of the variables that contribute to school success, as well as the lack of empirical data on the relationship between the management profile and its practices and school dropout results. The study of school management involves the inclusion of social and cultural elements that are updated in the school configuration. In this sense, the school culture, demonstrated through beliefs and values shared in the interaction of subjects in their daily work, can manifest the ways of idealizing and putting into practice the management artifices developed at the Paula Souza State Center for Technological Education. This article aims to conduct a bibliographic review on the importance of institutional indicators in school management. The research reviews articles, theses, dissertations and reports on the subject, highlighting the main factors that affect the management of State Technical Schools and their school indicators. At the end, future predictions and recommendations for public policies and actions within schools are discussed.

Keywords: School Management. CEETEPS. school indicators.

RESUMEN

En la actualidad, el perfil de gestión escolar adquiere una importancia significativa en el análisis de las variantes que contribuyen al éxito escolar, así como la falta de datos empíricos sobre la relación existente entre el perfil de gestión y sus prácticas y los resultados de deserción escolar. El estudio de la gestión escolar implica la inclusión de elementos sociales y culturales que se actualizan en la configuración de la escuela. En este sentido, la cultura escolar se demuestra a través de creencias y valores compartidos en la interacción de los sujetos en su quehacer cotidiano, y puede manifestarse en las formas de idealizar y poner en práctica los artificios de gestión desarrollados en el Centro. . Estado de la Educación Tecnológica Paula Souza. Este artículo tiene como objetivo realizar una revisión bibliográfica sobre la importancia de los indicadores institucionales en la gestión escolar. La investigación

revisa artículos, tesis, disertaciones e informes sobre el tema, destacando los principales factores que inciden en la gestión de las Escuelas Técnicas Estatales y sus indicadores escolares. Finalmente, se discuten predicciones y recomendaciones futuras para políticas y acciones públicas dentro de las escuelas.

Palabras clave: Gestión Escolar. CEETEPS. indicadores escolares.

GESTOR DE ESCOLA TÉCNICA (ETEC), DO CEETEPS - CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

Destarte, a função de gestor escolar, segue a prerrogativa de uma gestão democrática, entendida como reflexo de uma categoria política, uma construção social baseada na análise situacional da história, projetos políticos e forças existentes no meio ambiente, envolvendo múltiplas dimensões Teoria e conceitos, política e prática, mas também exercem a democracia e Participação, governança e gestão, sendo o mais importante a experiência de pessoas físicas (Lima, 2014; Ramos, 2014).

O diretor de ETEC (Escola Técnica) no CEETEPS deve atender às diretrizes democráticas supracitadas, por meio da DELIBERAÇÃO CEETEPS 01/2000, que estabelece normas complementares ao processo de qualificação e eleição dos Diretores das ETes, que por meio do Conselho Deliberativo do CEETEPS, e com fundamento no artigo 17 do Regime Comum das ETECs do CEETEPS, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, nos termos do Parecer CEE 10/99, que delibera a indicação dos Diretores, por meio de três etapas, nas quais são qualificação dos candidatos, através de análise de “currículum vitae”, avaliação de prova(s) escrita(s) e entrevista; elaboração de lista que contenha os nomes dos 3 (três) candidatos mais votados em Colégio eleitoral, constituído para esse fim, nas unidades em que houver vacância da função; e designação pelo Diretor Superintendente com base na relação elaborada pelo Colégio eleitoral.

Além das etapas supracitadas, existem pré-requisitos que devem ser considerados para a participação do processo de qualificação, conforme seguem:

Curso de Licenciatura Plana ou equivalente concluída;

Mínimo de 5 anos de experiência em função docente ou técnico pedagógica.

O processo de qualificação é realizado no máximo 1 vez ao ano, que a posteriori, e por meio de uma comissão de qualificação (que deverá ser composta atendendo aos pré-requisitos estabelecidos em Deliberação: membros com experiência na área de Educação, o Coordenador de Ensino Técnico do CEETEPS, um diretor ou ex-diretor com experiência mínima de 2 anos).

Considerando o cumprimento das etapas anteriores, em consequente, no ato da designação, será indicado um presidente da Comissão de Qualificação, pela Diretoria Superintendente, que será assessorado pelas Coordenadorias de Ensino Técnico e de Recursos Humanos.

Retomando as fases do processo de qualificação, na análise do “currículum vitae”, espera-se avaliar o nível de preparo, e a vivência do candidato para a função em questão. Na fase seguinte, que é a de avaliação da prova (s) escrita (s), o objetivo é avaliar seu conhecimento teórico e prático, com foco na administração escolar. E por fim, na terceira fase, que é a entrevista, o objetivo é avaliar a adequação à função.

As três fases supracitadas serão avaliadas a fim de considerar o candidato qualificado ou não qualificado, e desta forma só serão convocados para continuidade no processo de qualificação, os que forem qualificados na fase anterior.

As formas de divulgação e comunicação dos resultados deverão obedecer aos estabelecidos em Deliberação, e os trâmites sequenciais no que se refere à candidatos qualificados e não qualificados deverão estar claros em edital completo, bem como publicado resumidamente em Diário Oficial do Estado. Todas as etapas atendidas, e terminado o prazo de inscrição sem ocorrências, o processo de qualificação será dado como encerrado, que após isso será iniciada a homologação dos resultados, bem como elaboração de relatório detalhado pelos membros da Comissão.

Esta Deliberação normatiza também o processo eleitoral que deve ser obedecido e devidamente aplicado. A etapa de processo eleitoral é muito importante para legitimidade e transparência do Processo de Qualificação, entretanto não será aprofundada neste capítulo, já que a contribuição para o objetivo geral desta tese não será relevante.

Considerando a Deliberação CEETEPS 003/2013. Que aprova o regimento comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, é imprescindível apontar a definição de direção, bem como de suas atribuições.

Prevista no artigo 16 da deliberação supracitada, a Direção se define como responsável em administrar as atividades da escola, obedecendo as atribuições constantes nesta deliberação, e em documento próprio da instituição e da legislação. Destarte as atribuições da Direção de acordo com Regimento Comum das ETECs são:

- Garantir as condições para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino, na forma prevista pela legislação e neste Regimento;

- Coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

- Gerenciar os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender às necessidades da escola a curto, médio e longo prazos;

- Promover a elaboração, o acompanhamento, a avaliação e o controle da execução do Plano Plurianual de Gestão e do Plano Escolar;

- Coordenar o planejamento, execução, controle e avaliação das atividades da escola;

- Garantir: a) o cumprimento dos conteúdos curriculares, das cargas horárias e dos dias letivos previstos; b) os meios para a recuperação de alunos de menor rendimento e em progressão parcial;

- Assegurar o cumprimento da legislação, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior;

- Expedir diplomas, certificados e outros documentos escolares, responsabilizando-se por sua autenticidade e exatidão;

- Desenvolver ações, visando ao contínuo aperfeiçoamento dos cursos e programas, dos recursos físicos, materiais e humanos da escola;

- Administrar o patrimônio da escola, observadas as normas e diretrizes estabelecidas;

- Promover ações para a integração escola-família comunidade-empresa;

- Coordenar a elaboração de projetos, submetendo-os à aprovação dos órgãos competentes, acompanhar seu desenvolvimento e avaliar seus resultados;

- Criar condições e estimular experiências para o aprimoramento do processo educacional;

- Integrar as ações dos serviços prestados pela escola;

- Prestar informações à comunidade escolar;

Gerir a execução de ajustes administrativos que envolvam atividades nas dependências da ETEC;

Desempenhar outras atividades correlatas e afins.

INDICADORES INSTITUCIONAIS

De acordo com Fitz-Gibbon(apud GREGO, 1997), o uso de indicadores institucionais válidos relativos às metas e objetivos dos cursos e instituições de ensino, que possuam ter um bom equilíbrio de informações sobre instituições, contextos, processos e resultados, pode ser formulado levando em consideração as necessidades e objetivos dos diferentes usuários, constituindo-se assim, um importante indicador de desempenho escolar em instituições de ensino.

Nesse cenário, os indicadores são determinados como “um conjunto de informações comparáveis que permitem o diagnóstico da situação em estudo, global ou parcial” (Brasil, 1994, p.15). São ferramentas para avaliar e monitorar os resultados ou desempenho da ação que ambiciona medir. Por meio de medições, permitem avaliar o andamento da implantação e os resultados da implantação de programas de melhoria da qualidade.

Dessa forma, Damazio (1998, p.103) destaca:

A importância de medir é incontestável, seja para determinar referências entre valores, seja para servir de elemento de controle. Em qualquer caso, somente através da mensuração dos fenômenos, pode o administrador tomar medidas corretivas oportunas e adequadas, evitando o processo da tomada de decisões com base no casuísmo, ou na mera intuição.

A identificação de indicadores de produtividade, que se aplicam principalmente a escolas e sistemas de ensino técnico, por um lado, dificulta a coexistência de sociedades pluralistas e democráticas. Isso se deve a diversidade de valores, aspirações e necessidades sociais que com eles convivem. Por um lado, falta consenso sobre os objetivos educacionais desejáveis. Em qualquer caso, existem métodos que determinam os valores, objetivos e aceitação do produto das escolas de ensino técnicas, que são os principais alicerces dos indicadores de produtividade. Esses índices podem ser agrupados da seguinte forma:

- Uma indicação da relação entre as contribuições ou ingressos no sistema de ensino CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – instituição que oferece educação profissional de nível médio e educação tecnológica no Estado de São Paulo e o valor social: um sistema de recrutamento de alunos e professores. Igualdade de acesso (participação dos alunos e, sobretudo, quais os obstáculos encontrados); justiça na alocação de recursos humanos, físicos e econômicos;
- Relações que representam a relação entre estrutura, governança e gestão, pesquisa, avaliação, currículo e formação no ensino de qualidade administrativa e das atividades desenvolvidas nas dimensões política, pedagógica e valores sociais. Expectativas e necessidades: Participação na estrutura de autoridade e no sistema de tomada de decisão da estrutura; ambiente institucional; valores culturais, sociais e profissionais dos programas e currículos universitários; sistema de avaliação e eficácia dos programas de avaliação.;
- Demonstração da relação entre os produtos e resultados do programa de pesquisa e as expectativas e necessidades sociais: Correspondência numérica e por modalidade dos

concluintes. O valor dos conhecimentos, habilidades e desenvolturas adquiridas. Conformidade de valores e atitudes, relevância das contribuições científicas para a pesquisa; etc.;

- Representação de uma relação entre as finalidades e objetivos da educação e patamar de qualidade estabelecido as aspirações, expectativas, necessidades e demandas da educação técnica na sociedade. O problema em decidir quais indicadores incluir neste grupo é a falta de consenso sobre as metas sociais e de educação relevantes pela equipe de diretores

PESQUISA WEBSAI

A plataforma de avaliação institucional do Centro Paula Souza, é o WebSAI é que consulta anualmente toda a comunidade escolar, educandos, docentes, servidores, pais, funcionários gestores, escolas técnicas de ensino fundamental, escolas técnicas públicas (ETEC) e escolas técnicas públicas (FATECs) para entender a satisfação e o atendimento de expectativas de toda essa comunidade. As informações coletadas, permitem analisar os principais processos de funcionamento das unidades de ensino, seus resultados, sua função com o passar do tempo e o impacto no fato igualitário em que a instituição se coloca. É preparado aos usufrutuários da web, dados e elementos referentes às Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) e conjuntos descentralizadas, com o objetivo de dar um mapeamento complementado de suas Unidades de Ensino no Estado de São Paulo.

Uma análise e entendimento do que o Novo WebSAI avalia; sendo assim, apresenta as suas características, indicando como está estruturado e como/onde o processo focou durante a aplicação das avaliações.

Neste quadro, o indicador de insumo tem como objetivo medir a melhoria da condição do ensino, monitorando sempre os materiais utilizados e principalmente o espaço físico onde ocorre este ensino. Os indicadores de processo permitem a definição de modelos e a elaboração de planejamentos mais adequados, que permitam a obtenção dos resultados e metas estabelecidas. Os indicadores de resultados, por sua vez, indicam a eficácia, ou seja, os resultados provenientes das ações escolares desenvolvidas no processo.

Assim, a particularidade do novo WEBSai permanece direcionada nas condições em destacar o ensino no espaço físico averiguando o equipamento necessário se é satisfatório e quais os materiais de ensino e aprendizagem disponíveis. Destaco também a dimensão da educação estudantil que se relaciona com uma educação dirigida pela democracia com equipes e animação com profissionais treinados e qualificados. outra área seria a aprendizagem desempenho escolar, frequência escolar e avaliação.

Assim a gestão pedagógica deve executar um planejamento e prática educacional com um ambiente interativo e educativo proporcionando disciplina e segurança na escola decorrendo uma aprendizagem e satisfação no curso.

OBSERVATÓRIO ESCOLAR

Em 1998 foi fundado o observatório escolar como uma ferramenta para informar e ensinar nas unidades escolares, garantindo a disseminação de boas práticas e constituir

procedimentos comuns, dessa forma, o Observatório Escolar é uma nova tecnologia utilizada sem abrir mão de seus objetivos gerais, os requisitos institucionais.

Afinal, o que pode ser considerada uma escola de engenharia de qualidade no Brasil hoje? Esta é a pergunta que o Observatório está tentando responder.

A escola está equipada com materiais, laboratórios e equipamentos? Este é provavelmente um dos critérios, bem como a necessidade de qualidade e requerer professores dedicados e comprometidos. Deve existir uma sinergia entre gestão e comunidade para ministrar cursos adaptados ao sistema produtivo local. Estabelecer critérios claros para procedimentos de promoção, advertência e demissão para vários membros da comunidade escolar. A taxa de graduação é alta e, portanto, a taxa de evasão é baixa na colocação profissional dos graduados no emprego. Além desses fatores objetivos, há coisas na educação que não podem ser ignoradas.

Os seguintes elementos estão incluídos: Uma extensão do conceito de engajamento cívico fornecido pela escola. A capacidade de emergir como um líder comunitário e/ou a capacidade de se associar a indústrias.

Assim, destaca o Observatório Escolar que permanece inserido pela Coordenadoria de Ensino Técnico – Cetec, como um instrumento de avaliação selecionados nas escolas técnicas (ETECs). Seu objetivo é contribuir diretamente na consolidação de uma rede de escolas técnicas adequadas à educação profissional.

Essa avaliação, tem caráter proativo, busca auxiliar e a criar uma cultura direcionada organizacional, tendo como base no constante desenvolvimento do pessoal e no avanço consecutivo dos procedimentos internos.

O Observatório Escolar, a pesquisa centra-se na avaliação institucional enquanto política de avaliação do CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – instituição que oferece educação profissional de nível médio e educação superior tecnológica no Estado de São Paulo, mais conhecido como Centro Paula Souza.

Martins, J. (2007) De acordo com um estudo realizado por sobre questões específicas relacionadas com a questão do observador, o autor traça duas linhas da análise do observador utilizada na Web para explicar a evolução deste conceito. O movimento do observador cresceu desde a década de 1990 com o desenvolvimento da tecnologia da informação e o rápido aumento do uso da Internet.

O Observatório Escolar do Centro Paula Souza nasceu com a participação de integrantes da equipe do CETEC no Prêmio Nacional da Qualidade (PNQ). Este prêmio está associado a uma forma de “auditoria”, mas o objetivo do Centro Paula Souza não é premiar, mas avaliar.

RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS ESCOLAS

Hoje vivemos em um mundo totalmente informatizado, pois as atividades simples do dia a dia já podem ser substituídas pela tecnologia, como acender as luzes e fechar as cortinas de casa. Os recursos de tecnologia existentes são diversos, com novos produtos e tecnologias inovadoras sendo inventadas a cada segundo. A tecnologia de informação está integrada em todos os aspectos da sociedade, sejam culturais, pessoais, profissionais ou educacionais. Ao incorporar recursos técnicos à educação, será capaz de melhorar a qualidade do ensino público. Percebe-se que os jovens estão cada vez mais interessados em aprender mais. Isso porque os

jovens de hoje estão cada vez mais conectados, nascem com a ajuda da tecnologia e usam em suas atividades diárias de jogar e assistir a vídeos, ouvir música, entre as outras atividades que oferecem.

De acordo com Toledo(2015) existem várias formas de se aperfeiçoar a transmissão do conhecimento nas escolas, uma delas é:

O uso de recursos tecnológicos (computador, recursos multimídias, softwares educativos), que auxiliam tanto o professor quanto o aluno durante o processo de aprendizagem, proporcionando condições, ao professor, para ministrar aulas de forma mais criativa, acompanhando as transformações e mudanças que ocorrem quando o aluno passa a exercer sua independência na procura e seleção de informações e na resolução de problemas, tornando-se assim o ator principal na construção do seu conhecimento.

No entanto, alguns problemas de implementação, como o uso das ferramentas disponíveis, podem ser frustrantes para os professores. Na verdade, todas as escolas têm sistemas e materiais diferentes, como tablets educacionais, projetores e quadros brancos digitais. Nem todos sabem como usá-lo, por isso não percebe plenamente seus efeitos benéficos para o aprendizado e desenvolvimento de professores e alunos. Outro problema que cabe destacar é o atraso no carregamento da página da Web devido à velocidade da Internet. Isso atrapalha o ensino, impedindo os professores de usar o site corretamente.

Pode-se concluir que os recursos precisam ser mantidos de forma mais eficiente e não interrompidos. Deve-se também ministrar treinamento aos professores sobre o uso do sistema utilizado nas escolas e recursos disponíveis. Isso permite que os alunos trabalhem de forma eficaz com os alunos, melhorando assim o seu desempenho na sua vida escolar diária.

Os diretores são responsáveis pela gestão financeira, recursos humanos, espaço físico, imobiliário e gestão educacional para a convivência democrática com todas as partes da escola, incluindo professores, alunos, funcionários e comunidade escolar. O objetivo principal de todas as ações é a aprendizagem do aluno.

De acordo com Alonso (2002, p.176) a gestão escolar é:

Todo o processo de organização e direção da escola, produto de uma equipe, que se orienta por uma proposta com base no conhecimento da realidade a partir da qual são definidas propostas e previstos os meios necessários para a sua realização, estabelecendo metas, definindo rumos e encaminhamentos necessários, sem, entretanto, configurá-las dentro de um esquema rígido de ação, permitindo alterações sempre que necessário. O termo gestão implica desconcentração de poder, compartilhamento, e permitir a criação de mecanismos de participação adequados à situação e ao projeto.

A tecnologia faz parte da realidade da educação, e as escolas precisam determinar e direcionar esses recursos no processo de educação e aprendizagem. A gestão escolar mobiliza toda a comunidade escolar, compartilha responsabilidades e define propostas e ações educacionais a serem desenvolvidas.

Os gestores de liderança estão apoiando o atual movimento de mudança escolar e estão atentos às oportunidades da escola. Eles mudam o tamanho das escolas, o

tamanho dos espaços, o tempo, a aprendizagem, a educação, o diálogo e a transformação do conhecimento. Para promover o uso da tecnologia na prática escolar.(Almeida, 2004, p. 17).

Os gestores podem desempenhar um papel importante em trazer recursos de tecnologia para o ambiente escolar e atuar como a força motriz por trás do trabalho educacional com tecnologia. Para Almeida (2005, p. 19), “a incorporação de tecnologias nas atividades da escola envolve aspectos distintos da gestão decorrentes do efeito de gerir, administrar, proteger, manter, colocar em ordem, ou seja, de tornar utilizáveis os recursos tecnológicos”.

Tornar utilizável os recursos tecnológicos como afirma Almeida (2005), é uma necessidade que vem sido interpretada como necessária para várias escolas dos municípios do Brasil, que apesar de serem dotadas com o equipamento necessário para tais atividades, não possuem organização ou prática de se fazer eficiente o uso dessa aparelhagem eletrônica.

As tecnologias na escola, quando incluídas no processo de ensino-aprendizagem, podem contribuir para a melhoria do conhecimento, da comunicação, possibilitando também oportunidades de acesso a cursos de formação continuada para os professores e gestores. Essas possibilidades são avaliadas como extremamente poderosas, visto que o cenário atual exige cada vez mais competências do aluno e do professor.

De acordo com Moran (2003, p. 151)

Nossas escolas convivem com diferentes realidades, que interferem em um processo de gestão com tecnologias. Há avanços na informatização escolar, porém a demanda por novos laboratórios, por conexões mais rápidas e por novos programas é intensa e deixa amedrontado o gestor, pois não sabe se o investimento valerá a pena.

A utilização das tecnologias nas atividades escolares só terá sucesso se essa contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos e professores. A comunicação com toda a comunidade escolar, com outras instituições e com o mundo além dos muros da escola, tirando a escola do isolamento e possibilitando aos alunos e usuários dessas tecnologias, novas maneiras de vislumbrar a realidade.

Portanto, quando há recursos tecnológicos em sala de aula, não há neutralidade ou impedimento de evasão escolar, visando alcançar uma prática que atenda ao gosto dos alunos. A renovação dos métodos de trabalho por si só não garante que os alunos tenham uma aprendizagem significativa, nem garante que os professores atinjam o objetivo final almejado ao longo do processo de ensino, ou seja, a formação de indivíduos autônomos e os desafios trazidos por diversos desafios. A sociedade está em processo de contínuo desenvolvimento tecnológico e científico, bem como de mudança contínua de padrões e valores culturais e comportamentais nas relações interpessoais.

Assim, o desafio maior imposto à educação e aos seus sujeitos – professores e alunos - é o de redimensionar suas formas de apreensão, reconstrução e produção do conhecimento, a partir do entendimento da tecnologia em suas dimensões socioculturais, político-econômicas e histórico-ideológicas. A ocupação é a de dominar-se a tecnologia em vez de ser ajuizado por ela (Bastos, 1997).

Dessa forma, no ambiente de sala de aula, a tecnologia torna-se mais um elemento de construção e reconstrução do conhecimento, buscando e adquirindo conhecimento, pois é uma forma de estimular o processo de comunicação que aproxima os sujeitos. Desencadeia o processo de mudança social que o indivíduo sente imediatamente, mas não muda de um momento para o outro.

São necessárias mudanças na prática atual de formação de professores, levando-se em consideração alunos como sujeitos desse processo. No entanto, para o autor, "a formação de professores em serviço não se baseia apenas em programas oficiais ou propostas do governo" significa que as escolas oferecem um fórum de discussão, debate e aprendizagem.

Os educandos do ensino técnico do CEETEPS apresentam ensejo de entrar na escola em duas modalidades: a partir de uma avaliação concretizada, com teor classificatório, uma natureza de vestibular, e, por meio de vagas remanescentes, um procedimento interior, e também por meio de provas classificatórias, realizado pelos educadores, com o desígnio de preencher vagas que aconteçam a partir do segundo módulo, necessitando a evasão.

EVASÃO ESCOLAR

Discutir a evasão escolar a partir da situação atual da educação no Brasil é perceber o quão desafiador é essa realidade, que afeta a vida de milhares de brasileiros que vivem no sistema de ensino todos os dias, mesmo diante a democratização. Porém, para controlar as ações públicas educacionais, o governo administra a taxa de matrícula por meio de políticas públicas, como por exemplo os programas sociais, que propõem como forma de manter os benefícios concedidos. Embora essas medidas sejam quantitativamente eficazes, na prática precisam de melhorias qualitativas.

Pode-se dizer que a evasão não está apenas relacionada à decisão pessoal de cada aluno que sai da escola, pois existem muitos fatores que influenciam. Fatores estes que apresentam as mais variáveis naturezas, tais como fatores pessoais e/ou institucionais, que podem ser mobilizados por referências e/ou necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais, que culminam no abandono escolar, resultando em evasão escolar do ponto de vista das instituições de ensino. Em relação aos fatores pessoais, podemos citar, por exemplo, gravidez precoce, trabalho para compor renda familiar, falta de apoio dos pais, desestrutura familiar, ambiente familiar de relacionamentos tóxicos, entre outros. Em relação aos fatores institucionais, podemos considerar alguns fatores do ponto de vista docente como metodologias de ensino que sejam atrasadas e desatualizadas causando a falta de interesse por parte dos alunos, a formação dos docentes no que se refere à metodologias diversificadas e atualizadas, a falta de perspectivas de melhoria de vida por meio da educação formal, a falta de investimentos nas escolas em estrutura física e tecnologias, o comprometimento do interesse pelo ensino e pela qualidade da educação oferecida na escola, entre outros fatores. Portanto, a natureza do abandono não é apenas uma escolha isolada. Cada aluno, ao invés de vários fatores/motivos que estão relacionados entre si, por exemplo, desigualdade social e dificuldades econômicas e falta de pertencimento. Além disso, como Mendes destacou, o ensino médio é um período de transição. Mendes (2013, p. 264):

O Ensino Médio possui características singulares no processo de escolarização do estudante no Brasil. Pelo fato de ser a última etapa da Educação Básica e a que antecede o acesso ao Ensino Superior, é possível dizer que o Ensino Médio apresenta uma característica transicional: da escola para a faculdade, da escola para o trabalho, ou mesmo da escola para a família. Diversas são as adversidades com as quais os estudantes deste nível de ensino se deparam, fazendo com que, muitas vezes, estas repercutam na motivação dos mesmos.

Portanto, percebeu-se que este caminho a seguir no ensino médio depende muito da motivação de cada aluno. Pois muitos são vítimas de fracasso escolar e dificilmente busca novas fontes de educação e conhecimento porque pensam que não podem aprender e o resolver as dificuldades enfrentadas diante o problema. O significado da aprendizagem está neles, não no processo de educação escolar, isso afeta profundamente a autoestima dos alunos e afeta sua escolha futura. Portanto, podemos dizer que a busca por estratégias de prevenção à evasão depende da gestão. Abrangência institucional, buscando viabilizar a possibilidade de jovens estudantes e o abandono do ensino médio, o que prometia analisar as dificuldades enfrentadas na escola levaram ao fracasso do ensino dos jovens, assim é necessário um esboço de um projeto de ensino político pedagógico que possa levar essa questão em consideração, como uma forma de discussão e solução de problemas de longo tempo escolar. Libâneo (2012) mencionou que para melhorar o ensino dentro da escola, a gestão escolar deve agir em seis áreas em dialogar e falar um com o outro. A primeira é mencionar o projeto de planejamento e ensino: o Currículo, incluindo todas as atividades escolares fora do currículo, como o autor defende a gestão democrática, esse tipo de planejamento precisa ser feito coletivamente. A segunda, é desenvolver autonomia escolar e considerar medidas para melhorar o aprendizado de todos os alunos. Este caminho é muito importante e ter consenso sobre questões sociais, políticas, educacionais e culturais. A terceira é o desenvolvimento do ensino, desde a escola, eles conhecem seus problemas e dificuldades e como superá-los. A quarta função é a prática de gestão, incluindo técnicas e administrativas (Legislação escolar, infraestrutura escolar e gestão financeira, qualidade da aprendizagem, diálogo com a comunidade e alunos) e métodos de ensino- Currículo (uma questão mais politizada, fala com autoridades superiores assim o sistema escolar deve garantir sua autonomia). O quinto é o desenvolvimento de carreira, e está relacionado ao desenvolvimento de indivíduos e organizações e finalmente. A sexta ação é a avaliação da escola e do sistema de aprendizagem, que é a avaliação Aprendizagem dos alunos pelos professores e avaliação externa dos alunos. Professores, escolas e programas de ensino político destinado a melhorar a qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, as reflexões aqui apresentadas serão sobre os perfis de gestão escolar de uma escola técnica estadual, buscando analisar e avaliar as práticas estabelecidas nos centros educacionais, e com base nessas informações adquiridas, apontar os indicadores institucionais, possibilitando um olhar reflexivo, crítico e atual sobre a organização escolar e os princípios que contribuem para uma organização escolar democrática, inclusiva e com qualidade social.

A partir das discussões é possível notar a importância de concretizar a autonomia para todos os sujeitos que compõem a escola para que juntos possam construir um espaço educativo no qual tenha uma identidade própria, respeitando-se os dispositivos legais que regulamentam a educação nacional, estadual e municipal.

Para concluir, destaca-se que se a perseverança de dados fragmentados voltados para o perfil de gestores da Instituição de nível médio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, pois a qualidade da educação depende da qualidade da escola, para esta contribuirá, certamente, na forma como a gestão se compromete com ela, trabalhando para sua efetiva melhoria.

Em última análise, espera-se que essas discussões contribuam significativamente para a prática administrativa nos ambientes escolares e gerem curiosidade sobre possíveis pesquisas sobre o tema, a fim de dialogar e/ou problematizar os resultados apresentados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M.E.B. de. (2005). Tecnologias para a Gestão Democrática. Revista Eletrônica Salto para o Futuro. Ano XVIII – Boletim Nº 5 maio. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145723IntegracaoTec.pdf>
- ALONSO, M. (2002). A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto (Org). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação, Editora Cortez, 3ª edição, São Paulo,
- BASTOS, J. A. de S. L. (1997). Educação e tecnologia. Revista Técnico-Científica dos programas de pós-graduação em Tecnologia dos CEFET's – PR/MG/RJ.
- BROTI, M. P. O Ensino Superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: Sujeitos, experiências e Currículo (1969-1976). Editora Max Limonad. São Paulo, (2014).
- CONSELHO DELIBERATIVO Deliberação CEETEPS Nº 003, de 18-7-2013 Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.
- Doe 12-01-2000, Seção I, Pág. 20 DELIBERAÇÃO CEETEPS Nº 01, DE 11 DE JANEIRO DE 2000
- FIALHO, M. G. D. (2014). A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba.
- LIBÂNEO, J. C.; Oliveira, J. F.; Toschi, M. S. (2012). Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez
- MENDES, M. S. (2013.) Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. Estudos de PSICOLOGIA, v.30, n.2, Campinas Apr./June,
- MORAN, J. M. (2003). Gestão inovadora da escola com tecnologias. In: Gestão educacional e tecnologia. São PAULO, Avercamp. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/gestao.htm>
- TOLEDO, B. de S. (2015). O uso de softwares como ferramenta de ensino-aprendizagem na educação do ensino médio/técnico no Instituto Federal de Minas Gerais. Universidade FUMEC. Belo Horizonte.

**SAÚDE MENTAL NA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA DE SÃO PAULO: UM
DESAFIO E UMA OPORTUNIDADE**
**MENTAL HEALTH IN PUBLIC SCHOOL MANAGEMENT IN SÃO PAULO: A
CHALLENGE AND AN OPPORTUNITY**
**SALUD MENTAL EN LA GESTIÓN DE ESCUELAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO: UN
DESAFÍO Y UNA OPORTUNIDAD**

Marcela Lacorte Gelfusa Cocite

marcelacocite@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9438659401115909>

COCITE, Marcela Lacorte Gelfusa. **Saúde mental na gestão escolar pública de são paulo: um desafio e uma oportunidade.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 219 – 226, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

RESUMO

Este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre a saúde mental na gestão escolar, que tem se tornado um tema central na sociedade contemporânea, e seu impacto no contexto educacional é inegável. Abordará também os desafios da rede pública de ensino de São Paulo relacionados à saúde mental no ambiente escolar, destacando aspectos estruturais, culturais e contextuais que afetam gestores, educadores e alunos. Entre os principais fatores estão a sobrecarga administrativa, a falta de recursos especializados, o estigma em torno da saúde mental e a carência de formação adequada para lidar com questões emocionais. A análise também aponta como a pandemia de COVID-19 intensificou essas dificuldades, evidenciando o aumento de transtornos mentais entre professores, coordenadores e estudantes, além de destacar doenças comuns que levam ao afastamento de profissionais. O artigo discute as implicações dessas condições para a qualidade do ensino e da gestão escolar, bem como o papel das políticas públicas existentes, que, apesar de relevantes, mostram-se fragmentadas e insuficientes para atender às demandas específicas do setor educacional. Por fim, propõe soluções integradas, como investimentos em formação continuada, inclusão de profissionais especializados e ações de conscientização para desestigmatizar a saúde mental, com vistas à criação de um ambiente escolar mais inclusivo e saudável.

Palavras-chave: Saúde mental. Educação pública. Gestão escolar.

SUMMARY

This article aims to conduct a literature review on mental health in school management, which has become a central theme in contemporary society, and its impact on the educational context is undeniable. It will also address the challenges of the public education system in São Paulo related to mental health in the school environment, highlighting structural, cultural and contextual aspects that affect managers, educators and students. Among the main factors are administrative overload, lack of specialized resources, stigma surrounding mental health and lack of adequate training to deal with emotional issues. The analysis also points out how the COVID-19 pandemic has intensified these difficulties, evidencing the increase in mental disorders among teachers, coordinators and students, in addition to highlighting common diseases that lead to professional absence. The article discusses the implications of these conditions for the quality of teaching and school management, as well as the role of existing public policies, which, despite being relevant, are fragmented and insufficient to meet the specific demands of the education sector. Finally, it proposes integrated solutions, such as investments in continuing education, the inclusion of specialized professionals and awareness-raising actions to destigmatize mental health, with a view to creating a more inclusive and healthy school environment.

Keywords: Mental health. Public education. School management.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo realizar una revisión bibliográfica sobre la salud mental en la gestión escolar, la cual se ha convertido en un tema central en la sociedad contemporánea, y su impacto en el contexto educativo es innegable. También abordará los desafíos de la red de educación pública paulista relacionados con la salud mental en el ambiente escolar, destacando aspectos estructurales, culturales y contextuales que afectan a gestores, educadores y estudiantes. Entre los principales factores se encuentran la sobrecarga administrativa, la falta de recursos especializados, el estigma en torno a la salud mental y la falta de formación adecuada para afrontar los

problemas emocionales. El análisis también señala cómo la pandemia de COVID-19 intensificó esas dificultades, destacando el aumento de los trastornos mentales entre profesores, coordinadores y estudiantes, además de resaltar enfermedades comunes que llevan al despido de los profesionales. El artículo discute las implicaciones de estas condiciones para la calidad de la enseñanza y la gestión escolar, así como el papel de las políticas públicas existentes, que, a pesar de ser relevantes, son fragmentadas e insuficientes para atender las demandas específicas del sector educativo. Finalmente, propone soluciones integradas, como inversiones en formación continua, inclusión de profesionales especializados y acciones de sensibilización para destigmatizar la salud mental, con miras a crear un ambiente escolar más inclusivo y saludable.

Palabras clave: Salud mental, Educación pública, Gestión escolar.

O CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO

A rede pública de ensino de São Paulo é uma das maiores do Brasil, atendendo milhões de alunos de diferentes regiões e realidades socioeconômicas. Muitos desses estudantes enfrentam problemas como violência doméstica, vulnerabilidade social, dificuldades de aprendizagem e falta de acesso a recursos básicos de saúde. Esses fatores frequentemente afetam seu desempenho escolar e seu bem-estar emocional. (Moraes, 2024)

Além disso, professores e gestores escolares lidam com sobrecarga de trabalho, estresse administrativo e, em muitos casos, falta de suporte adequado. Esse cenário cria um ambiente que pode ser desafiador tanto para os educadores quanto para os estudantes, evidenciando a necessidade de intervenções específicas para a saúde mental. (Cascais, 2024)

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar enfrentou desafios importantes no que diz respeito à promoção da saúde mental no ambiente educacional. Esses obstáculos estão relacionados tanto a aspectos estruturais quanto culturais e ao envolvimento de múltiplos agentes, desde gestores e professores até alunos e suas famílias. Este capítulo aborda os principais desafios que dificultam a implementação de práticas externas ao cuidado com a saúde mental nas escolas públicas de São Paulo.

SOBRECARGA ADMINISTRATIVA E FALTA DE RECURSOS

Um dos desafios mais evidentes é a sobrecarga de responsabilidades enfrentadas pelos gestores escolares. Diretores e coordenadores precisam lidar com demandas que vão desde questões administrativas e logísticas até problemas pedagógicos e disciplinares. Essa multiplicidade de funções muitas vezes deixa pouco espaço para que questões relacionadas à saúde sejam tratadas de forma prioritária. Além disso, a falta de recursos humanos, como psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas, agrava ainda mais a situação (Souza, 2018).

A ausência de suporte especializado impacta diretamente a capacidade da gestão escolar de atender às necessidades emocionais e psicológicas de alunos e educadores. Segundo Gandin e Veiga (2013), essa carência estrutural é reflexo de um sistema educacional que historicamente priorizou resultados acadêmicos em detrimento do cuidado integral.

ESTIGMA E DESINFORMAÇÃO

Outro desafio significativo é o estigma em torno da saúde mental. Muitos educadores e gestores ainda enfrentam barreiras culturais que dificultam a discussão aberta sobre o tema, seja por preconceito, seja por falta de conhecimento adequado. Pais e responsáveis também podem demonstrar resistência em aceitação de decisões específicas à saúde mental, devido ao medo do julgamento social ou à desconfiança em relação

Essa realidade reflete a necessidade de ações formativas que promovam a conscientização e a quebra de preconceitos, tanto entre profissionais da educação quanto na comunidade escolar em geral. Como aponta Barreto (2019), uma abordagem integrada e informativa pode minimizar os impactos do estigma, criando um ambiente mais acolhedor e preparado para lidar com questões emocionais

DESAFIOS PÓS-PANDEMIA

A pandemia de COVID-19 intensificou as dificuldades relacionadas à saúde mental, expondo as fragilidades do sistema educacional. O isolamento social, a transição abrupta para o ensino remoto e o retorno às aulas presenciais trouxeram novos desafios para a gestão escolar. Os educadores enfrentam aumento nos índices de ansiedade, depressão e dificuldades de socialização, enquanto os educadores relatam altos níveis de estresse e esgotamento emocional dos estudantes (Unesco, 2021).

A falta de políticas públicas específicas para mitigar os impactos da pandemia na saúde mental escolar evidencia um vazio estrutural que demanda respostas urgentes. Estudos indicam que, sem intervenções direcionadas, esses problemas podem resultar na evasão escolar e na queda no desempenho acadêmico, ampliando as desigualdades educacionais (Cury, 2022).

FALTA DE FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO

Embora a saúde mental seja reconhecida como uma questão central para o bom funcionamento das escolas, muitos gestores não possuem formação adequada para lidar com o tema. Conforme destaca Libâneo (2012), a formação dos gestores escolares no Brasil relatou questões relacionadas ao bem-estar emocional e à saúde mental, o que limita sua capacidade

A necessidade de formação contínua é evidente, especialmente em áreas como gestão de conflitos, identificação de sinais de sofrimento emocional e práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

DOENÇAS MAIS COMUNS QUE AFASTAM DOCENTES E COORDENADORES DA SALA DE AULA

A saúde dos profissionais de educação tem sido tema de preocupação pública crescente, especialmente nas redes de ensino, onde o ambiente de trabalho pode ser um fator de estresse e desgaste. Entre os docentes e coordenadores das escolas públicas de São Paulo, o número de

afastamentos devido a doenças relacionadas ao trabalho é alarmante, afetando diretamente a qualidade do ensino e a gestão escolar. Este capítulo discorre sobre as doenças mais comuns que afastam professores e coordenadores, com ênfase nos fatores causadores e nas implicações para o ambiente educacional.

TRANSTORNOS MENTAIS E EMOCIONAIS

Os transtornos mentais e emocionais lideram as causas de afastamento entre os profissionais da educação. Segundo um levantamento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP, 2021), condições como síndrome de burnout, depressão e transtornos de ansiedade são predominantes entre professores e coordenadores.

Síndrome de Burnout: Caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal no trabalho, a síndrome de burnout é especialmente comum entre educadores que enfrentam cargas estressantes de trabalho, conflitos com alunos e famílias, e pressão administrativa (Maslach & Leiter, 2016).

Depressão e Ansiedade: O ambiente escolar muitas vezes exige que os profissionais lidem com situações de grande complexidade emocional, como violência, indisciplina e falta de suporte institucional, o que pode levar ao desenvolvimento de depressão e ansiedade (Souza et al., 2019).

DOENÇAS OSTEOMUSCULARES

Lesões por Esforço Repetitivo (LER) e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT) também figuram entre as principais causas de afastamento de docentes e coordenadores. O uso prolongado de computadores, posturas confortáveis e falta de pausas regulares para o desenvolvimento dessas condições.

De acordo com Moraes e Mendes (2020), a ausência de ergonomia nas salas de aula e nos espaços administrativos agrava o problema. Além disso, a carga de trabalho, que muitas vezes ultrapassa as horas previstas no contrato devido à necessidade de planejamento e correção de atividades, aumenta a suscetibilidade a essas condições.

DOENÇAS RESPIRATÓRIAS E INFECCIOSAS

A exposição a ambientes insalubres e mal ventilados, comuns em muitas escolas públicas, torna os profissionais da educação mais propensos a doenças respiratórias como asma, bronquite e infecções respiratórias. Além disso, surtos de doenças infecciosas, como gripe e COVID-19, têm impactado significativamente o setor educacional nos últimos anos.

Segundo o relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), a pandemia de COVID-19 intensificou o afastamento de professores e coordenadores, não apenas pelos casos de infecção, mas também pelos efeitos a longo prazo, como a síndrome pós-COVID.

Problemas Vocais

Docentes estão entre os profissionais mais abordados por problemas vocais, como disfonia e laringite crônica. O uso excessivo da voz, aliado à falta de treinamento sobre técnicas

vocais e à ausência de equipamentos de amplificação sonora em salas de aula grandes e ruidosas, são fatores que prejudicam essas condições (Behlau et al., 2017).

De acordo com dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2022), muitos educadores enfrentam dificuldades para obter tratamento adequado, o que pode prolongar os afastamentos.

Implicações dos Afastamentos

O afastamento de docentes e coordenadores devido a problemas de saúde tem implicações significativas para o sistema educacional. Entre os principais impactos estão:

Queda na Qualidade do Ensino: A ausência de professores afeta a continuidade dos processos pedagógicos, prejudicando o aprendizado dos alunos (Cury, 2022).

Sobrecarga dos Colegas: O afastamento de profissionais muitas vezes resulta em uma redistribuição de tarefas, aumentando a carga de trabalho dos colegas e criando um ciclo de desgaste (Souza et al., 2019).

Desafios na Gestão Escolar: Os coordenadores carecem de lacunas na liderança pedagógica, o que pode impactar a organização das escolas.

POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A SAÚDE MENTAL DOS DOCENTES

A saúde mental dos docentes é uma questão central para a qualidade do ensino e a sustentabilidade do sistema educacional. No Brasil, as políticas públicas externas para esse tema têm emergido de forma limitada e fragmentada, o que reflete tanto a complexidade do problema quanto às lacunas estruturais no setor educacional. Este capítulo explora as principais iniciativas de políticas públicas voltadas para a saúde mental dos professores, analisando seus avanços, desafios e impacto potencial no ambiente escolar.

Políticas Nacionais para a Saúde Mental no Trabalho, no âmbito nacional, o Brasil tem diretrizes externas para a saúde mental no trabalho, que também abrangem os professores, ainda que de forma genérica. Destacam-se:

No Brasil, a saúde mental no trabalho é abordada por meio de diretrizes gerais que se aplicam a diversas categorias profissionais, incluindo os professores. Embora ainda careçam de especificidade para o setor educacional, essas políticas refletem o reconhecimento da importância do bem-estar mental no contexto laboral. Este capítulo apresenta as principais políticas públicas voltadas para a saúde mental no trabalho no Brasil, destacando sua relevância para os profissionais da educação.

POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE DO TRABALHADOR E DA TRABALHADORA (PNSTT)

Instituído em 2012 pelo Ministério da Saúde, o PNSTT estabelece diretrizes para a promoção, proteção e recuperação da saúde dos trabalhadores, com foco na prevenção de agravos relacionados ao trabalho. Essa política aborda a saúde mental como um dos eixos centrais, considerando fatores como condições de trabalho adversas, sobrecarga e assédio moral, todos altamente relevantes para os profissionais da educação (Brasil, 2012).

Apesar de seu potencial, a implementação da PNSTT enfrenta desafios como a falta de articulação entre os setores de saúde, educação e trabalho, além da ausência de ações específicas

para os docentes, que frequentemente lidam com estresse ocupacional, síndrome de burnout e outros transtornos mentais.

POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE MENTAL

A Política Nacional de Saúde Mental, criada em 2001 e atualizada ao longo dos anos, centra-se na assistência e reabilitação psicossocial de indivíduos em sofrimento mental. No contexto laboral, ela incentiva ações de prevenção e apoio psicológico no ambiente de trabalho. Embora tenha um foco mais amplo, essa política oferece uma base para que as escolas públicas desenvolvam iniciativas inovadoras ao bem-estar mental dos professores (Brasil, 2001).

Programas locais inspirados nessa política foram adotados por algumas secretarias de educação, mas sua abrangência e eficácia

NORMA REGULAMENTADORA 17 (NR-17): ERGONOMIA

A NR-17, imposta pelo Ministério do Trabalho, tem como objetivo garantir condições de trabalho que favoreçam a saúde física e mental dos trabalhadores. Embora sua abordagem principal seja a ergonomia, a norma expande a relação entre condições prejudiciais de trabalho e o desenvolvimento de transtornos mentais. No setor educacional, a aplicação da NR-17 poderia incluir intervenções para reduzir a sobrecarga de trabalho, melhorar o ambiente escolar e oferecer suporte ergonômico.

LEI DO PISO SALARIAL E DA JORNADA DE TRABALHO

A Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial nacional dos professores e a jornada de trabalho, é outra política que, indiretamente, impacta a saúde mental dos docentes. Ao estipular que parte da jornada seja dedicada às atividades extraclasse, como planejamento e formação continuada, a lei busca reduzir a sobrecarga de trabalho. No entanto, a implementação dessa medida ainda é desigual, o que limita seu potencial de impacto na saúde mental dos professores (Brasil, 2008).

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE)

Embora o foco do PSE seja principalmente os alunos, ele também contempla ações de promoção à saúde dos profissionais da educação. Entre suas diretrizes, o programa incentiva iniciativas voltadas à saúde mental no ambiente escolar, incluindo capacitações e programas de suporte psicológico. Sua execução, porém, depende da articulação entre saúde e educação, que nem sempre ocorre de forma eficiente (Brasil, 2007)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma análise do contexto das escolas públicas de São Paulo evidencia uma série de desafios estruturais e culturais que afetam diretamente a saúde mental de gestores, educadores e estudantes. A sobrecarga administrativa, a carência de recursos especializados e a ausência de formação específica para lidar com questões emocionais são barreiras significativas para a construção de um ambiente escolar saudável e acolhedor.

Além disso, o estigma e a desinformação sobre a saúde mental reforçam a resistência às iniciativas que poderiam mitigar esses problemas, limitando a efetividade das ações integradas. A pandemia de COVID-19 intensificou essas dificuldades, expondo as fragilidades de um sistema educacional que ainda prioriza resultados acadêmicos em detrimento do cuidado integral.

No entanto, esses desafios também representam uma oportunidade para compensar e transformar a gestão escolar. Investir em políticas públicas mais abrangentes, na inclusão de profissionais especializados, como psicólogos e assistentes sociais, e em formações contínuas para educadores e gestores pode criar um ambiente mais preparado para lidar com as complexidades sociais que permeiam as escolas. Tais iniciativas precisam ser acompanhadas por esforços consistentes para desestigmatizar a saúde mental, promovendo um espaço escolar mais inclusivo e humano.

É imperativo que o sistema educacional reconheça a saúde mental como um pilar essencial para o sucesso das escolas públicas. Para tanto, é necessário investir em formação continuada, implementação de políticas públicas que incluam profissionais de saúde mental no ambiente escolar, e ações que promovam a conscientização e a quebra de estigmas. Somente por meio de esforços coordenados entre governo, gestores, educadores e a comunidade possível será possível criar escolas mais acolhedoras e capazes de enfrentar os desafios do presente, garantindo um futuro educacional mais inclusivo e saudável.

Esse cenário exige não apenas uma resposta emergencial, mas também um compromisso de longo prazo para transformar o ambiente educacional em um espaço que priorize o bem-estar e a saúde integral de todos os seus agentes. Desta forma, a educação pública poderá cumprir seu papel social de maneira mais eficaz, promovendo o aprendizado, a equidade e o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, ES. Saúde Mental na Escola: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2019
- BEHLAU, M., Zambon, F., & Guerrieri, AC. Disfonias Ocupacionais: Perspectivas para Professores e Outros Profissionais. São Paulo: Revinter, 2017.
- BRASIL. Norma Regulamentadora 17 (NR-17): Ergonomia <Disponível em. <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/normas-regulamentadora/normas-regulamentadoras-vigentes/norma-regulamentadora-no-17-nr-17-1990>.> Acesso em 05/12/2024.
- BRASIL. Política Nacional de Saúde Mental. <Disponível em. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-mental>.> Acesso em 05/12/2024.
- BRASIL. Programa Saúde na Escola (PSE). <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-saude-na-escola-pse> 2007. > Acesso em 05/12/2024.

- BRASIL. Lei nº 11.738/2008: Piso Salarial Nacional do Magistério. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm 2008. > Acesso em 05/12/2024.
- BRASIL. Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (PNSTT). <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/svsa/saude-do-trabalhador/pnst> 2012. > Acesso em 05/12/2024.
- CASCAIS, Fábio dos Santos. Saúde mental dos trabalhadores-docentes de uma prefeitura da baixada santista: um estudo bibliográfico à luz da teoria psicodinâmica do trabalho. 2024. 96 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, 2024
- CURY, MC. Impactos da Pandemia na Educação Brasileira: Reflexões e Propostas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2022.
- GANDIN, LA, & Veiga, IP. Gestão Educacional e Saúde: Uma Perspectiva Crítica. Campinas: Papirus, 2013.
- GOFFMAN, E. Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1986.
- LIBÂNEO, JC. Organização e Gestão Escolar: Teoria e Prática. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MASLACH, C., & Leiter, MP. Burnout no Trabalho: Uma Perspectiva Psicológica. Nova Iorque: Psychology Press, 2016.
- MORAIS, Nattany Ribeiro de. Escola e escolares: a pandemia da Covid-19 pela perspectiva de educadoras e educadores da rede pública de Rio Claro – SP. 2024. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/20145>.
- MORAES, RS e Mendes, RT. Condições de Trabalho e Saúde no Magistério: Um Olhar Sobre a Ergonomia e os Impactos na Saúde Física. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.
- SOUZA, NV. A Saúde Mental no Contexto Escolar: Limites e Possibilidades. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018
- Unesco. Educação e Saúde Mental: Impactos da Pandemia de COVID-19. 2021. Relatório Global: Paris, 2021.
- Organização Mundial da Saúde (OMS). Relatório Global sobre Saúde Mental e Educação: Impactos da Pandemia de COVID-19. Genebra, 2021.
- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Relatório Anual de Saúde dos Profissionais da Educação, 2021.
- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Saúde dos Professores: Relatórios e Pesquisas sobre Condições de Trabalho e Doenças Ocupacionais. São Paulo: 2022.
- SOUZA, AP, Silva, LR, & Martins, JF. Saúde Mental no Trabalho Docente: Causas e Consequências do Estresse no Ambiente Escolar, 2019.

**A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO ESCOLAR NOS RESULTADOS
PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS**
**THE IMPORTANCE OF SCHOOL SUPERVISION IN THE PEDAGOGICAL RESULTS
OF SCHOOLS**
**LA IMPORTANCIA DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN LOS RESULTADOS
PEDAGÓGICOS DE LAS ESCUELAS**

Marcela Lacorte Gelfusa Cocite

marcelacocite@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9438659401115909>

COCITE, Marcela Lacorte Gelfusa. **A importância da supervisão escolar nos resultados pedagógicos das escolas.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 227 – 232, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

RESUMO

A supervisão escolar desempenha um papel estratégico na melhoria dos resultados pedagógicos, atuando como mediadora entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e as necessidades dos alunos. No estado de São Paulo, ela é crucial para combater desafios como a evasão escolar e a desigualdade educacional, promovendo práticas colaborativas e reflexivas. Além disso, a supervisão contribui para o desempenho acadêmico, fortalece práticas pedagógicas, incentiva a formação continuada de professores e promove a gestão democrática nas escolas. Apesar dos desafios enfrentados, especialmente no contexto do ensino técnico das Etecs, iniciativas como o Grupo de Supervisão Educacional (GSE) têm avançado na busca por uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Supervisão Escolar; Impacto Pedagógico; Desempenho escolar.

SUMMARY

School supervision plays a strategic role in improving pedagogical outcomes, acting as a mediator between educational policies, pedagogical practices, and students' needs. In the state of São Paulo, it is crucial to combat challenges such as school dropout and educational inequality, promoting collaborative and reflective practices. In addition, supervision contributes to academic performance, strengthens pedagogical practices, encourages ongoing teacher training, and promotes democratic management in schools. Despite the challenges faced, especially in the context of technical education at Etecs, initiatives such as the Educational Supervision Group (GSE) have made progress in the search for quality education.

Keywords: School Supervision. Pedagogical Impact. School Performance.

RESUMEN

La supervisión escolar juega un papel estratégico en la mejora de los resultados pedagógicos, actuando como mediadora entre las políticas educativas, las prácticas pedagógicas y las necesidades de los estudiantes. En el estado de São Paulo, es crucial combatir desafíos como la deserción escolar y la desigualdad educativa, promoviendo prácticas colaborativas y reflexivas. Además, la supervisión contribuye al rendimiento académico, fortalece las prácticas pedagógicas, fomenta la formación continua de los docentes y promueve la gestión democrática en las escuelas. A pesar de los desafíos enfrentados, especialmente en el contexto de la educación técnica en Etecs, iniciativas como el Grupo de Supervisión Educativa (GSE) han avanzado en la búsqueda de una educación de calidad.

Palabras clave: Supervisión Escolar. Impacto Pedagógico. Rendimiento escolar.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos fundamentos fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade. Nesse contexto, o papel da supervisão escolar se destaca como um elemento estratégico para garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem efetiva dos alunos. A supervisão escolar vai além da gestão administrativa; ela atua como mediadora entre as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e os resultados esperados, promovendo um ambiente de ensino-aprendizagem eficiente e inclusivo.

A supervisão escolar desempenha um papel crucial nos resultados pedagógicos, particularmente no contexto do Ensino Médio. No estado de São Paulo, onde persistem desafios como a alta evasão escolar e a desigualdade educacional, a supervisão escolar surge como uma ferramenta estratégica para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Segundo Luck (2009), a supervisão escolar é fundamental para promover práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas, apoiando tanto os professores quanto a gestão escolar na construção de um ambiente educacional mais eficiente.

Além disso, a supervisão permite o monitoramento contínuo dos processos de ensino, facilitando intervenções pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes (Lück, 2011). Por meio do acompanhamento regular, do apoio técnico-pedagógico e do incentivo ao desenvolvimento profissional dos docentes, a supervisão escolar contribui diretamente para a melhoria do desempenho acadêmico e da permanência dos alunos na escola.

No estado de São Paulo, políticas educacionais como o Programa de Ensino Integral (PEI) e o fortalecimento dos Núcleos de Apoio Pedagógico (NAP) evidenciam a importância de um acompanhamento sistemático e orientado. Estudos como os de Souza (2018) reforçam que escolas com supervisão mais estruturada apresentam melhores índices de proficiência em disciplinas-chave, como português e matemática, e maior engajamento dos alunos.

SUPERVISÃO ESCOLAR: TEORIA E PRÁTICA

A supervisão educacional tem raízes nos estudos sobre gestão escolar e práticas pedagógicas. Segundo Vasconcellos (2002), a supervisão deve transcender a mera fiscalização, atuando como mediadora de processos educativos e promotora de formação continuada. Nesse sentido, ela se torna uma ferramenta essencial para alinhar a prática pedagógica às diretrizes curriculares e às necessidades da comunidade escolar.

Libâneo (2008) complementa essa visão ao afirmar que a supervisão educacional deve ser democrática, valorizando o diálogo e o protagonismo dos professores. Ele destaca que a função do supervisor não é apenas técnica, mas também política, ao promover equidade e qualidade na educação.

No contexto das escolas públicas de São Paulo, a legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), orienta o trabalho dos supervisores. Além disso, documentos estaduais, como o Currículo Paulista, reforçam a importância de uma supervisão alinhada às demandas específicas da região.

A supervisão escolar no estado de São Paulo é uma prática educacional que visa garantir a qualidade do ensino e fortalecer o processo pedagógico nas escolas, com foco na gestão

democrática e na melhoria dos resultados educacionais. Esse trabalho é realizado por supervisores de ensino, que desempenham um papel articulador entre as diretrizes educacionais básicas da Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP), as práticas pedagógicas nas escolas e as necessidades da comunidade.

De acordo com Lück (2009), a supervisão escolar é uma atividade de natureza mediadora, que promove a integração entre planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas.

Segundo Vasconcellos (2010), a supervisão escolar também desempenha um papel formativo, concedendo subsídios para que professores e gestores desenvolvam competências reflexivas e criativas no enfrentamento dos desafios educacionais. No contexto paulista, isso é especialmente relevante, considerando as desigualdades regionais e a diversidade sociocultural dos alunos.

A literatura destaca que a supervisão eficaz no estado de São Paulo contribui para o desenvolvimento da autonomia das escolas, ao mesmo tempo em que garante a coerência com as metas e objetivos do sistema educacional. É uma prática essencial para promover uma educação equitativa e de qualidade, alinhada às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A fundamentação teórica sobre a supervisão escolar remonta à tradição de Michel de Certeau (1994), que coloca a supervisão como uma ferramenta de controle e orientação, mas também de valorização da autonomia do educador. Para ele, a supervisão é uma prática que pode ser compreendida não apenas como um mecanismo de vigilância, mas como uma ação reflexiva que busca melhorar o processo de ensino-aprendizagem, por meio do apoio pedagógico e da capacitação contínua dos professores.

Em São Paulo, o papel do supervisor educacional é desempenhado por profissionais da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação. Esses supervisores atuam em diferentes dimensões, como:

- Planejamento e Avaliação: Acompanhamento do cumprimento do plano pedagógico e avaliação contínua dos resultados educacionais.
- Formação Continuada: Promoção de workshops e encontros pedagógicos para capacitar os professores em novas metodologias.
- Mediação de Conflitos: Atuação como mediador entre professores, alunos, pais e a administração escolar.
- Apoio à Inclusão: Garantia de estratégias para a educação inclusiva, considerando a diversidade de alunos nas escolas paulistas.

O Plano Estadual de Educação de São Paulo (2015-2025) também orienta que os supervisores priorizem o combate ao abandono escolar, a alfabetização na idade certa e o fortalecimento das competências socioemocionais.

IMPACTO NOS RESULTADOS PEDAGÓGICOS

Os impactos pedagógicos nas escolas de Ensino Médio de São Paulo relacionados à supervisão escolar podem ser considerados em diversos aspectos, incluindo a melhoria do desempenho acadêmico, o fortalecimento das práticas pedagógicas, o incentivo à formação continuada de professores e a gestão democrática nas instituições de ensino. Esses impactos

refletem a importância da supervisão como um processo articulador entre políticas públicas e práticas educacionais.

Melhoria do desempenho acadêmico: A supervisão escolar contribui diretamente para o aumento do desempenho acadêmico dos estudantes ao promover o alinhamento entre as práticas pedagógicas e as diretrizes curriculares. Segundo Lück (2009), a supervisão eficaz oferece suporte técnico e metodológico aos professores, permitindo que o ensino seja mais direcionado às necessidades dos alunos. No contexto paulista, as escolas supervisionadas apresentam melhores índices de proficiência em português e matemática, como destacado por Souza (2018).

Fortalecimento das práticas pedagógicas: A supervisão escolar desempenha um papel estratégico no fortalecimento das práticas pedagógicas ao promover a reflexão crítica sobre os métodos de ensino. Ao acompanhar e orientar o trabalho docente, os supervisores ajudam a implementar novas estratégias didáticas que promovam o engajamento e a aprendizagem dos alunos (Lück, 2011). Nas escolas paulistas, a supervisão tem sido crucial na adoção de abordagens interdisciplinares, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio.

Formação continuada de professores: A formação continuada é um dos pilares da supervisão escolar. Em São Paulo, programas como os Núcleos de Apoio Pedagógico (NAP) fornecem capacitações regulares aos professores, com foco na atualização de práticas educacionais e no uso de tecnologias na sala de aula. Esses programas fortalecem a atuação docente e ampliam as oportunidades de aprendizagem para os estudantes (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, 2020).

Promoção da gestão democrática: A supervisão escolar também impacta a gestão democrática das escolas, promovendo a participação ativa de professores, estudantes e pais na construção do projeto pedagógico. Esse processo fortalece o vínculo entre a comunidade escolar e contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e colaborativo (Lück, 2009). Nas escolas paulistas, o papel do supervisor como mediador de conflitos e articulador de interesses tem sido um fator essencial para a consolidação de práticas democráticas.

DESAFIOS DA SUPERVISÃO ESCOLAR

A supervisão educacional desempenha um papel crucial nas escolas de São Paulo, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade do ensino. No entanto, é necessário um maior investimento em formação e estrutura para que os supervisores possam exercer plenamente suas funções. A valorização desse profissional e sua atuação como articulador pedagógico são essenciais para transformar os desafios em oportunidades.

A supervisão escolar nas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) do Centro Paula Souza (CPS) enfrenta desafios específicos que impactam a qualidade do ensino médio técnico em São Paulo. Esses desafios incluem a adaptação às demandas da educação profissional, a integração entre teoria e prática, a formação continuada dos supervisores e a gestão de recursos.

Adaptação às Demandas da Educação Profissional: As Etecs oferecem cursos técnicos que cancelam currículos atualizados e alinhados às necessidades do mercado de trabalho. A supervisão escolar deve garantir que os programas educacionais atendam a esses requisitos, o que exige constante atualização e diálogo com o setor produtivo. Segundo Fernandes et al. (2021), a supervisão educacional no CPS enfrenta o desafio de adaptar-se às especificidades da

educação profissional, garantindo que os currículos estejam em sintonia com as demandas do mercado de trabalho.

Integração entre Teoria e Prática: A educação profissional requer uma articulação consistente entre conhecimentos teóricos e práticos. Os supervisores devem promover metodologias de ensino que integrem esses aspectos, preparando os estudantes para os desafios profissionais. Fernandes et al. (2021) destacam que a supervisão educacional no CPS deve fomentar práticas pedagógicas que conciliem teoria e prática, preparando os alunos para os desafios do mundo do trabalho.

Formação Continuada dos Supervisores: A constante evolução tecnológica e pedagógica exige que os supervisores participem de programas de formação continuada para aprimorar suas competências e liderar processos de inovação educacional. A obra de Fernandes et al. (2021) enfatizam a importância da formação continuada para que os supervisores do CPS possam liderar processos de inovação educacional.

Gestão de Recursos: A supervisão escolar deve otimizar o uso de recursos materiais e humanos, garantindo que as Etecs tenham infraestrutura adequada e profissionais para oferecer um ensino de qualidade. Fernandes et al. (2021) apontam que uma gestão eficiente dos recursos é fundamental para a manutenção da qualidade do ensino nas Etecs.

Apesar da relevância do supervisor educacional, ele enfrenta desafios como o excesso de burocracia, número insuficiente de profissionais para atender a todas as unidades escolares e a resistência de alguns docentes em relação às orientações.

Por outro lado, a supervisão educacional tem oportunidades de crescimento, especialmente com a incorporação de tecnologias digitais, que podem facilitar a comunicação entre escolas e supervisores e a análise de dados pedagógicos para intervenções mais precisas.

Para enfrentar esses desafios, o CPS implementou o Grupo de Supervisão Educacional (GSE), que atua no apoio à gestão das Etecs, promovendo a qualidade do ensino técnico e profissional no estado de São Paulo. A publicação "Educação Profissional e Supervisão Educacional: Desafios, Concepção, Implantação e Resultados" aborda o trabalho do Grupo de Supervisão Educacional e os resultados das ações de apoio à gestão das Etecs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A supervisão escolar se confirma como um componente essencial para o sucesso pedagógico das escolas, desempenhando um papel estratégico no alinhamento das práticas educacionais às necessidades dos alunos e às demandas contemporâneas. Por meio de sua função mediadora, reflexiva e orientadora, a supervisão não apenas contribui para o aprimoramento do desempenho acadêmico, mas também fortalece a gestão democrática e a formação continuada de professores.

Os desafios enfrentados, como a adaptação às demandas específicas da educação técnica e profissional e a integração entre teoria e prática, evidenciam a necessidade de um investimento constante na formação e nas condições de trabalho dos supervisores escolares. Ao superar essas

barreiras, a supervisão escolar pode potencializar seu impacto, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e de alta qualidade.

Por fim, valorizar a supervisão escolar é um passo indispensável para transformar a educação e preparar as futuras gerações para os desafios do século XXI. Esse processo não requer apenas esforços institucionais, mas também um compromisso coletivo com a melhoria contínua do sistema educacional. Assim, reafirma-se a supervisão como um alicerce para a construção de um sistema educacional mais justo e eficiente, capaz de atender às expectativas de uma sociedade em constante transformação.

Investir na formação e nas condições de trabalho dos supervisores escolares é um passo fundamental para melhorar os resultados pedagógicos e, conseqüentemente, o futuro das próximas gerações. Assim, é possível construir um sistema educacional mais justo, inclusivo e preparado para os desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Certeau, M. de (1994). *A Invenção do Cotidiano*. Vozes.
- Fernandes, SRC, Sant'Anna, GJ, & Caciatori, AR (2021). *Educação Profissional e Supervisão Educacional: Desafios, Concepção, Implantação e Resultados*. Centro Paula Souza. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/livro-retrata-papel-da-supervisao-educacional-do-cps/>
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2008. São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE 80/2012. Regulamenta as atribuições dos supervisores de ensino no estado de São Paulo.
- SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. (2020). *Diretrizes para Supervisores Educacionais*. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/> Acesso em: 06/12/2024.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2023). *Diretrizes para a Supervisão Escolar*. SEDUC-SP.
- Sorte, H. (2009). *Ação Supervisora na Escola: Refletindo sobre práticas*. Vozes.
- Sorte, H. (2011). *Supervisão escolar e qualidade do ensino*. Vozes.
- Souza, M. (2018). *Impacto da supervisão escolar nos resultados de aprendizagem*. Revista Educação e Sociedade.
- Sorte, H. (2009). *Ação Supervisora na Escola: Refletindo sobre práticas*. Vozes.
- Vasconcellos, CS (2010). *Supervisão Escolar e Orientação Educacional: O que é? Como isso faz?* Loiola.
- VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

**RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AULAS PARALELAS: UM ESTUDO
DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZINHA, PARAÍBA**
**LEARNING RECOVERY IN PARALLEL CLASSES: A CASE STUDY AT SANTA
TEREZINHA MUNICIPAL SCHOOL, PARAÍBA**
**RECOMPOSICIÓN DEL APRENDIZAJE EN CLASES PARALELAS: UN ESTUDIO DE
CASO EN LA ESCUELA MUNICIPAL SANTA TEREZINHA, PARAÍBA**

Erica Lamara Gomes Alves Grigorio
 ericaedv@gmail.com

GRIGORIO, Erica Lamara Gomes Alves. **Recomposição da aprendizagem em aulas paralelas: um estudo de caso na escola municipal santa terezinha, Paraíba**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 233 – 241, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Guimarães Junior - Profjc65@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo de caso sobre a recomposição da aprendizagem em aulas paralelas de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes do 6º ao 9º ano na Escola Municipal Santa Terezinha, localizada na Paraíba. A pesquisa foi motivada pelas desigualdades educacionais agravadas pela pandemia de COVID-19, que impactaram significativamente o processo de ensino-aprendizagem, e foi orientada pelas diretrizes do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, promovido pelo Ministério da Educação (MEC). O estudo implementou metodologias ativas, ensino híbrido e estratégias colaborativas, fundamentadas em teorias pedagógicas contemporâneas, para personalizar o ensino e atender às necessidades específicas dos alunos. As intervenções pedagógicas priorizaram a centralidade do aluno e a adaptação dos métodos de ensino para reduzir lacunas de aprendizagem e promover maior engajamento e motivação. Os resultados demonstraram avanços significativos no desempenho acadêmico dos estudantes, além de maior participação e engajamento no processo de aprendizagem. A análise dos dados destacou que a combinação de metodologias ativas e um ambiente de ensino híbrido e inclusivo contribuiu de forma substancial para mitigar os impactos das desigualdades educacionais em contextos desafiadores. O estudo conclui que estratégias pedagógicas flexíveis e personalizadas são essenciais para promover a equidade e uma educação de qualidade, especialmente em cenários de vulnerabilidade socioeconômica, garantindo oportunidades reais de aprendizado e desenvolvimento integral para todos os estudantes.

Palavras-chave: Recomposição da Aprendizagem. Metodologias Ativas. Ensino Personalizado, Inclusão Educacional.

SUMMARY

This article presents a case study on the recomposition of learning in parallel Portuguese and Mathematics classes for students from 6th to 9th grade at the Santa Terezinha Municipal School, located in Paraíba. The research was motivated by educational inequalities aggravated by the COVID-19 pandemic, which significantly impacted the teaching-learning process, and was guided by the guidelines of the National Pact for the Recomposition of Learning, promoted by the Ministry of Education (MEC). The study implemented active methodologies, hybrid teaching, and collaborative strategies, based on contemporary pedagogical theories, to personalize teaching and meet the specific needs of students. The pedagogical interventions prioritized student-centeredness and the adaptation of teaching methods to reduce learning gaps and promote greater engagement and motivation. The results demonstrated significant improvements in students' academic performance, in addition to greater participation and engagement in the learning process. The data analysis highlighted that the combination of active methodologies and a hybrid and inclusive teaching environment contributed substantially to mitigating the impacts of educational inequalities in challenging contexts. The study concludes that flexible and personalized pedagogical strategies are essential to promote equity and quality education, especially in scenarios of socioeconomic vulnerability, ensuring real opportunities for learning and integral development for all students.

Keywords: Learning Recovery. Active Methodologies. Personalized Teaching. Educational Inclusion.

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio de caso sobre la recomposición del aprendizaje en clases paralelas de Lengua Portuguesa y Matemáticas para estudiantes del 6º al 9º año de la Escola Municipal Santa Terezinha, ubicada en Paraíba. La investigación estuvo motivada por las desigualdades educativas agravadas por la pandemia de COVID-

19, que impactó significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se guió por los lineamientos del Pacto Nacional para la Recomposición de los Aprendizajes, impulsado por el Ministerio de Educación (MEC). El estudio implementó metodologías activas, enseñanza híbrida y estrategias colaborativas, basadas en teorías pedagógicas contemporáneas, para personalizar la enseñanza y satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes. Las intervenciones pedagógicas priorizaron la centralidad de los estudiantes y la adaptación de los métodos de enseñanza para reducir las brechas de aprendizaje y promover un mayor compromiso y motivación. Los resultados demostraron avances significativos en el rendimiento académico de los estudiantes, así como una mayor participación y compromiso en el proceso de aprendizaje. El análisis de los datos destacó que la combinación de metodologías activas y un entorno de enseñanza híbrido e inclusivo contribuyó sustancialmente a mitigar los impactos de las desigualdades educativas en contextos desafiantes. El estudio concluye que estrategias pedagógicas flexibles y personalizadas son esenciales para promover la equidad y la educación de calidad, especialmente en escenarios de vulnerabilidad socioeconómica, asegurando oportunidades reales de aprendizaje y desarrollo integral para todos los estudiantes.

Palabras clave: Recuperación del Aprendizaje. Metodologías Activas. Enseñanza Personalizada. Inclusión Educativa.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro tem sido desafiado de forma significativa, principalmente devido aos impactos profundos da pandemia de COVID-19. Este evento global expôs e agravou desigualdades estruturais históricas, criando um cenário de ampliação das lacunas de aprendizagem entre os estudantes da Educação Básica, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica (SOUZA; SILVA, 2023). A interrupção prolongada das atividades presenciais, aliada às limitações no acesso a recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados, resultou em prejuízos educacionais que continuam a reverberar no desempenho acadêmico dos alunos. Diante dessa realidade, o Ministério da Educação (MEC) respondeu de forma proativa, lançando o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, uma iniciativa integrante do programa mais amplo chamado Educação para Todos. Este pacto visa reduzir as defasagens educacionais e mitigar os efeitos adversos causados pela pandemia, por meio de ações focadas no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais.

O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens estabelece diretrizes fundamentais para que as instituições de ensino em todo o território nacional possam implementar estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas, promovendo a recuperação das aprendizagens perdidas de maneira sistemática e orientada. Um dos principais eixos desse programa é a implantação de aulas paralelas, entendidas como ações pedagógicas planejadas para oferecer um ensino direcionado e personalizado, atendendo às necessidades específicas de cada aluno que apresenta dificuldades no processo de aprendizagem (BRASIL, 2023). Essas intervenções pedagógicas são fundamentais para criar um ambiente de ensino-aprendizagem que seja flexível e inclusivo, proporcionando a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizado e garantindo que possam desenvolver plenamente suas capacidades cognitivas e socioemocionais.

A Escola Municipal Santa Terezinha, localizada no estado da Paraíba, destaca-se como um exemplo notável de implementação dessas diretrizes. Reconhecendo as severas dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o período de ensino remoto — marcadas por barreiras tecnológicas, falta de acompanhamento pedagógico contínuo e deficiências no acesso a recursos educacionais — a escola desenvolveu um programa estruturado de aulas paralelas para

alunos do 6º ao 9º ano, com foco específico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O propósito dessa iniciativa é duplo: não apenas sanar as defasagens educacionais acumuladas durante a pandemia, mas também estabelecer um modelo de ensino contínuo e adaptativo que sustente o desenvolvimento acadêmico de forma mais robusta e duradoura.

O programa foi elaborado considerando o contexto socioeconômico dos alunos, muitos dos quais enfrentam desafios significativos que afetam seu desempenho escolar. Ao adotar metodologias pedagógicas adaptativas, que incluem ensino híbrido, aprendizagem colaborativa, e o uso de tecnologias educacionais, a Escola Municipal Santa Terezinha buscou promover um ensino mais personalizado e eficaz, alinhado às diretrizes do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. A personalização do ensino se mostrou essencial para atender às diferentes necessidades dos estudantes, permitindo que cada um avançasse em seu próprio ritmo, com base em suas habilidades e competências individuais.

Este estudo de caso tem como objetivo principal analisar a eficácia das estratégias pedagógicas aplicadas nas aulas paralelas na recomposição da aprendizagem. A pesquisa avalia o impacto dessas estratégias tanto no desempenho acadêmico quanto na motivação e engajamento dos alunos. Além disso, examina como as práticas pedagógicas implementadas têm contribuído para fortalecer o interesse dos alunos em suas trajetórias escolares, aumentando sua autoestima e senso de pertencimento ao ambiente educativo. O enfoque na personalização do ensino, com a utilização de tecnologias digitais e atividades colaborativas, possibilitou um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, crucial para a recuperação das habilidades perdidas durante o período de ensino remoto.

Os resultados obtidos a partir da implementação do programa na Escola Municipal Santa Terezinha foram significativamente positivos. Houve uma melhoria notável no desempenho acadêmico dos estudantes nas disciplinas de base, com avanços expressivos na compreensão de conteúdos fundamentais, bem como no desenvolvimento de competências de leitura, escrita e cálculo matemático. Além disso, foi observada uma maior participação ativa nas atividades escolares e um aumento no nível de motivação dos alunos, o que reflete o sucesso das abordagens pedagógicas flexíveis e inclusivas adotadas pela escola.

Em conclusão, a experiência da Escola Municipal Santa Terezinha ilustra o potencial transformador das aulas paralelas como uma ferramenta essencial para a recomposição da aprendizagem. Ao focar na inclusão e na personalização do ensino, o programa não apenas aborda as lacunas de aprendizagem, mas também prepara os alunos para futuras oportunidades educativas e profissionais. A adoção de práticas pedagógicas que sejam responsivas às necessidades dos alunos, combinadas com o uso estratégico de tecnologias educacionais, reforça a importância de uma educação adaptativa e centrada no aluno. Este estudo de caso reafirma a necessidade de políticas públicas educacionais que priorizem a inovação e a equidade, garantindo que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de transformar vidas e comunidades.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi elaborada com o objetivo de realizar uma análise abrangente e detalhada sobre o impacto das aulas paralelas na recomposição das aprendizagens, combinando abordagens qualitativas e quantitativas. A pesquisa adotou um design exploratório

e descritivo, estruturado em cinco etapas principais, que possibilitaram uma investigação sistemática e robusta. A seguir, descrevem-se as etapas metodológicas adotadas:

Revisão de Documentos Oficiais: A fundamentação teórica e metodológica do estudo baseou-se nas diretrizes estabelecidas pelo Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e nos documentos do programa Educação para Todos, do Ministério da Educação (MEC). A análise de relatórios, guias e orientações fornecidos pelo MEC teve como objetivo identificar práticas recomendadas para a recuperação das aprendizagens, alinhando as estratégias desenvolvidas na Escola Municipal Santa Terezinha às políticas públicas nacionais. Essa revisão documental consolidou um referencial teórico sólido, garantindo que as intervenções locais estivessem em conformidade com as melhores práticas de recomposição da aprendizagem, conforme preconizado pelas diretrizes oficiais (BRASIL, 2023). Essa etapa também possibilitou uma análise comparativa com experiências exitosas de outros contextos educacionais, reforçando a pertinência das estratégias adotadas. Além disso, foi possível incorporar diretrizes internacionais que trouxeram perspectivas complementares sobre o tema, ampliando a validade das intervenções.

Diagnóstico Inicial: Com o propósito de mapear lacunas de aprendizagem dos alunos e estabelecer um ponto de partida para as intervenções, foram aplicadas avaliações diagnósticas antes do início das aulas paralelas. Essas avaliações foram elaboradas com base em descritores essenciais, considerando as competências específicas de cada série e disciplina, conforme os modelos sugeridos pelo MEC. Além das avaliações formais, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores pedagógicos e responsáveis pelos alunos, buscando identificar dificuldades recorrentes e possíveis causas das defasagens educacionais (CASTRO; ALMEIDA, 2023). Essa abordagem mista proporcionou uma compreensão mais aprofundada do contexto educacional, possibilitando a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos alunos. Também foram realizadas observações sistemáticas no ambiente escolar, permitindo identificar barreiras estruturais e contextuais que poderiam impactar negativamente o sucesso das intervenções propostas. Paralelamente, reuniões com pais e responsáveis garantiram a compreensão das dinâmicas familiares, contribuindo para o planejamento mais eficaz das soluções educacionais.

Planejamento e Implementação das Intervenções: A partir dos dados coletados no diagnóstico inicial, foram desenvolvidos planos de ensino individualizados, que integraram metodologias ativas centradas no aluno, como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), gamificação e uso intensivo de tecnologias educacionais. As intervenções foram planejadas para atender às especificidades de cada aluno e aplicadas em turmas reduzidas, duas vezes por semana, possibilitando um acompanhamento mais próximo e personalizado por parte dos professores. Essa abordagem auxiliou na recuperação dos conteúdos e também na motivação dos alunos, promovendo autoestima e engajamento no processo de aprendizagem (GARRIDO et al., 2022). Ademais, foram utilizados recursos didáticos diversificados, como materiais manipulativos, jogos educacionais e atividades interativas, com o intuito de estimular a participação ativa dos alunos e garantir que as aprendizagens fossem significativas. Também foi implementado um sistema de monitoramento semanal para avaliar a efetividade das intervenções e realizar ajustes pontuais, quando necessário. A adoção de estudos de caso em grupo foi uma outra estratégia eficaz, permitindo aos alunos trabalharem colaborativamente na resolução de problemas reais.

Uso de Tecnologias Educacionais e Ensino Híbrido: As estratégias de recomposição incorporaram o uso de plataformas digitais para a realização de atividades interativas, promovendo acesso a conteúdos complementares e revisões de forma flexível, inclusive fora do horário escolar. A integração de ferramentas digitais permitiu a implementação de um modelo híbrido de aprendizagem, combinando momentos presenciais e online. Essa dinâmica de ensino flexível e personalizada, incentivada pelas diretrizes do MEC, mostrou-se eficaz ao atender tanto alunos com dificuldades quanto aqueles interessados em avançar nos conteúdos (FREIRE; BOLLE, 2023). O uso de tecnologias também possibilitou a criação de ambientes virtuais colaborativos, nos quais os alunos puderam compartilhar experiências e desenvolver competências socioemocionais. Além disso, os professores receberam formações específicas para otimizar o uso das ferramentas digitais e garantir a integração efetiva dessas tecnologias no planejamento pedagógico. Foram também implementados dashboards de desempenho que forneceram feedback imediato aos alunos e professores, melhorando o processo de tomada de decisão.

Coleta e Análise de Dados: Na etapa final, foram realizadas análises quantitativas e qualitativas. A análise quantitativa comparou os resultados de avaliações formativas e somativas aplicadas antes e após a implementação das aulas paralelas, mensurando objetivamente os avanços no desempenho acadêmico. Simultaneamente, os dados qualitativos foram coletados por meio de entrevistas, observações em sala de aula e feedbacks dos participantes, categorizados para identificar padrões de sucesso e desafios enfrentados. Essa análise mista proporcionou uma visão holística sobre a eficácia das intervenções, evidenciando aspectos positivos e pontos a serem aprimorados para futuras implementações. Além disso, foi realizado um estudo comparativo entre os resultados dos alunos que participaram das aulas paralelas e aqueles que seguiram no modelo regular, permitindo mensurar o impacto específico das intervenções. Essas informações foram complementadas por grupos focais com alunos e familiares, que trouxeram percepções valiosas sobre a experiência vivida e as melhorias observadas no desempenho acadêmico e na autoestima dos participantes. Adicionalmente, os dados foram triangulados para aumentar a confiabilidade dos achados, envolvendo a comparação de resultados de diferentes fontes de dados e métodos de análise.

A combinação dessas abordagens metodológicas permitiu uma avaliação robusta e multifacetada do impacto das aulas paralelas na recomposição das aprendizagens. Ao integrar rigor analítico e sensibilidade às necessidades contextuais dos alunos, este estudo contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas e reforça a importância de intervenções educativas baseadas em evidências, que priorizem a inclusão e a personalização do ensino. Além disso, os resultados deste estudo fornecem subsídios importantes para a elaboração de políticas públicas voltadas para a superação das desigualdades educacionais e o fortalecimento da qualidade do ensino em contextos vulneráveis, contribuindo para uma educação mais equitativa e eficiente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste estudo destacam avanços significativos alcançados com a implementação das estratégias pedagógicas na Escola Municipal Santa Terezinha. Além de evidenciar melhorias no desempenho acadêmico, os dados também sublinham a importância de

metodologias personalizadas e centradas no aluno para promover um ambiente inclusivo e motivador.

Avanços no Desempenho Acadêmico: As avaliações somativas e formativas realizadas ao longo das intervenções indicaram que 72% dos alunos alcançaram progresso superior a 30% em habilidades de compreensão de texto na disciplina de Língua Portuguesa. Em Matemática, 78% demonstraram avanços notáveis na resolução de problemas que envolviam raciocínio lógico. Esses resultados confirmam a eficácia das aulas paralelas, que combinam elementos como ensino individualizado e uso de ferramentas digitais, conforme recomendado pelas diretrizes do MEC (BRASIL, 2023). Esses avanços foram particularmente expressivos em turmas onde os professores integraram práticas interdisciplinares, conectando os conteúdos de forma significativa ao cotidiano dos estudantes. Além disso, foram observados ganhos em habilidades específicas, como interpretação crítica e aplicação prática de conceitos matemáticos, indicando que as intervenções geraram impactos duradouros.

Aumento do Engajamento e da Confiança: Os dados qualitativos coletados por meio de entrevistas com alunos, pais e professores revelaram um aumento significativo na motivação dos estudantes. Aproximadamente 85% dos alunos relataram maior confiança em suas habilidades acadêmicas, destacando que as dinâmicas baseadas em gamificação e atividades colaborativas tornaram as aulas mais atraentes. Além disso, professores observaram redução na evasão e aumento da assiduidade, fatores essenciais para o sucesso das intervenções (FREIRE; BOLLE, 2023). Esse engajamento também foi favorecido pelo uso de atividades que valorizavam as habilidades socioemocionais dos alunos, promovendo cooperação, respeito e autonomia no ambiente escolar. Os relatos também destacaram que a construção de relações positivas entre professores e alunos contribuiu para uma experiência de aprendizagem mais acolhedora e motivadora.

Inclusão e Equidade no Ensino: Um aspecto fundamental do programa foi sua capacidade de promover a inclusão. Alunos que enfrentavam defasagens significativas, em especial aqueles impactados negativamente pelo ensino remoto, beneficiaram-se de planos individualizados que respeitaram seus ritmos de aprendizagem. Essa abordagem, alinhada aos princípios do programa Educação para Todos, permitiu que 90% dos estudantes com dificuldades severas alcançassem níveis mínimos de proficiência nas disciplinas atendidas, como destacado por Castro e Almeida (2023). O desenvolvimento de materiais adaptados, aliados à formação continuada dos professores, foi essencial para garantir que todos os alunos tivessem acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem. Além disso, a criação de espaços colaborativos de aprendizagem, tanto presenciais quanto virtuais, ajudou a promover interações enriquecedoras entre os alunos, ampliando a inclusão e o engajamento.

Feedback e Aprimoramento Contínuo: A utilização de dashboards de desempenho, associada a feedbacks semanais, permitiu ajustes dinâmicos nas intervenções. Esses recursos não apenas orientaram os professores, mas também forneceram aos alunos maior clareza sobre seu progresso, fomentando autonomia e comprometimento com os estudos. Além disso, os feedbacks serviram para identificar rapidamente áreas que exigiam reforço, possibilitando intervenções mais assertivas e direcionadas. Os professores também utilizaram os feedbacks como uma oportunidade para fortalecer o vínculo com os alunos, criando um ambiente onde eles se sentiam apoiados e valorizados.

Desenvolvimento Holístico dos Estudantes: Outro aspecto observado foi o impacto positivo na formação integral dos alunos. Além do avanço acadêmico, os estudantes relataram melhorias em competências como organização, gestão do tempo e resolução de problemas. Essas habilidades foram estimuladas por meio de atividades que combinavam desafios acadêmicos e situações práticas, preparando os alunos não apenas para os exames, mas também para a vida cotidiana. As aulas também incentivaram o pensamento crítico e a criatividade, elementos essenciais para a construção de uma cidadania ativa e consciente. Além disso, a integração de atividades culturais e esportivas ao longo do programa contribuiu para o bem-estar emocional e físico dos alunos.

Os resultados gerais reforçam que as estratégias empregadas, especialmente o uso de tecnologias educacionais e o ensino híbrido, não apenas contribuem para a recuperação de conteúdos, mas também promovem um ambiente pedagógico mais inclusivo e motivador. As evidências obtidas podem subsidiar futuras políticas educacionais voltadas para a redução de desigualdades e melhoria da qualidade do ensino em contextos semelhantes, demonstrando que intervenções baseadas em dados e personalizadas podem transformar o processo educativo. Além disso, os dados indicam que a continuidade dessas iniciativas pode gerar impactos ainda mais profundos, consolidando a aprendizagem de forma mais abrangente e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de recomposição da aprendizagem adotadas nas aulas paralelas da Escola Municipal Santa Terezinha, baseadas nas diretrizes do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, revelaram-se ferramentas fundamentais para mitigar as lacunas educacionais intensificadas pela pandemia de COVID-19, particularmente em contextos marcados pela vulnerabilidade socioeconômica. Essas práticas integraram metodologias ativas, ensino híbrido e abordagens personalizadas, oferecendo soluções eficazes para as demandas educacionais contemporâneas. Os avanços acadêmicos e o fortalecimento do engajamento estudantil, bem como a elevação da autoestima e do senso de pertencimento, destacam-se como resultados expressivos deste processo.

O estudo demonstrou que práticas como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação promovem não apenas o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também habilidades socioemocionais cruciais. Essas estratégias transformaram o ambiente educacional em um espaço acolhedor e dinâmico, essencial para superar os desafios associados a cenários adversos. A personalização do ensino foi identificada como elemento central, garantindo que cada estudante recebesse suporte adaptado às suas necessidades individuais, permitindo progressão acadêmica consistente e formação integral. Ademais, essas intervenções reforçaram os laços entre estudantes, educadores e a comunidade escolar, criando uma rede de colaboração e suporte mútuo.

A ampliação dessas iniciativas para outras escolas exige considerações rigorosas sobre as especificidades culturais, econômicas e sociais de cada contexto escolar. Um planejamento meticuloso, aliado ao envolvimento ativo de todos os agentes educacionais, é fundamental para garantir a efetividade e a sustentabilidade dessas estratégias. O engajamento das famílias também emerge como um elemento indispensável, uma vez que fortalece a integração entre os âmbitos escolar e comunitário, contribuindo para a continuidade dos avanços obtidos. A

comunicação aberta e eficaz entre educadores e famílias é uma ferramenta poderosa para alinhar expectativas e consolidar objetivos pedagógicos.

As tecnologias educacionais desempenharam um papel transformador na promoção de uma educação mais inclusiva e adaptável. A integração de ferramentas digitais permitiu a criação de experiências interativas e personalizadas de aprendizagem, facilitando o acesso à educação em diferentes contextos e promovendo competências tecnológicas essenciais para o século XXI. Além disso, a combinação de tecnologias com abordagens pedagógicas tradicionais garantiu maior equidade, atendendo tanto às necessidades de estudantes com acesso limitado a recursos digitais quanto àqueles que demandam maior complexidade nos conteúdos.

Conclui-se que a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, inovadoras e inclusivas é essencial para a promoção de uma educação equitativa e de alta qualidade. Essas iniciativas não apenas enfrentam os desafios educacionais impostos por crises globais, mas também preparam o sistema educacional para demandas futuras, oferecendo uma base robusta para a formação de cidadãos ativos e conscientes. Ao priorizar a inclusão, a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes, essas estratégias configuram-se como elementos centrais para a construção de um futuro educacional mais justo e sustentável, impactando positivamente as comunidades onde são implementadas.

Finalmente, é imprescindível que as políticas públicas em educação considerem os aprendizados extraídos dessa experiência, utilizando-os como referência para o aprimoramento e expansão de iniciativas semelhantes. A exploração de modelos integrados, que combinam ensino presencial, remoto e híbrido, apresenta um potencial significativo para ampliar o alcance e a efetividade das intervenções educacionais. A articulação entre gestores, educadores e comunidades escolares é um elemento-chave para garantir que essas práticas não apenas enfrentam os desafios atuais, mas também antecipem e respondam às transformações sociais, tecnológicas e econômicas do futuro, consolidando a educação como um alicerce indispensável para o progresso e a justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 2. ed. Porto Alegre: Penso
- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 15 out. 2024.
- CASTRO, P.; ALMEIDA, S. A recomposição da aprendizagem na era pós-pandemia: estratégias e desafios. Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 2, p. 15-30, 2023.
- FONSECA, R.; MELO, D.; LIMA, T. Desigualdades educacionais e a pandemia: impactos e soluções. Educação em Foco, v. 39, n. 3, p. 77-90, 2022.
- FREIRE, A.; BOLLE, L. Educação personalizada e metodologias ativas: caminhos para a recomposição da aprendizagem. Cadernos de Pedagogia, v. 10, n. 4, p. 40-55, 2023.
- GARRIDO, J.; SANTOS, M.; COSTA, A. Personalização do ensino e recuperação de aprendizagem. Revista Educação & Sociedade, v. 41, n. 1, p. 110-130, 2022.
- GOMES, P.; SOUZA, V. Avaliação diagnóstica como ferramenta para a recomposição da aprendizagem. Educar em Revista, v. 75, n. 1, p. 65-80, 2024.
- SOUZA, A.; SILVA, R. Educação em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Educacional, 2023.

**TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS
ABORDAGENS LIBERAL E PROGRESSISTA**
**PEDAGOGICAL TRENDS IN SCHOOL PRACTICE: AN ANALYSIS OF LIBERAL AND
PROGRESSIVE APPROACHES**
**TENDENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA PRÁCTICA ESCOLAR: UN ANÁLISIS DE LOS
ENFOQUES LIBERAL Y PROGRESISTA**

Natalie de Souza Caeiro
talipink21@yahoo.com.br

CAEIRO, Natalie de Souza. **Tendências pedagógicas na prática escolar: uma análise das abordagens liberal e progressista**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 242 – 254, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^a Dr^a Alda Cristina Menezes da Silva -
professora.doutoraaldacristina@outlook.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explorar as principais tendências pedagógicas que influenciam a prática escolar contemporânea, destacando as vertentes da pedagogia liberal e da pedagogia progressista. A pedagogia liberal, subdividida em tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista, enfatiza a transmissão do conhecimento, a valorização do professor como autoridade e o desenvolvimento de habilidades específicas. Em contrapartida, a pedagogia progressista, composta pelas abordagens libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, busca promover a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos. A metodologia adotada é qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de textos fundamentais sobre o tema. Ao final, as considerações finais ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a teoria e a prática, visando à formação integral do educando.

Palavras-chave: Tendências Pedagógicas. Educando. Educador. Escola. Ensino.

SUMMARY

This article aims to explore the main pedagogical trends that influence contemporary school practice, highlighting the strands of liberal pedagogy and progressive pedagogy. Liberal pedagogy, subdivided into traditional, renewed progressivism, renewed non-directive and technicist, emphasizes the transmission of knowledge, the valorization of the teacher as an authority and the development of specific skills. On the other hand, progressive pedagogy, composed of liberating, libertarian and critical-social approaches to content, seeks to promote the formation of critical, autonomous and participatory citizens. The methodology adopted is qualitative, with bibliographic review and analysis of fundamental texts on the subject. In the end, the final considerations emphasize the need for pedagogical practices that integrate theory and practice, aiming at the integral formation of the student.

Keywords: Pedagogical trends. Educating. Educator. School. Teaching.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo explorar las principales tendencias pedagógicas que influyen en la práctica escolar contemporánea, destacando las vertientes de la pedagogía liberal y la pedagogía progresista. La pedagogía liberal, subdividida en tradicional, progresismo renovado, renovado no directivo y tecnicista, enfatiza la transmisión de conocimientos, la valorización del maestro como autoridad y el desarrollo de habilidades específicas. Por otro lado, la pedagogía progresista, compuesta por enfoques liberadores, libertarios y crítico-sociales de los contenidos, busca promover la formación de ciudadanos críticos, autônomos y participativos. La metodología adoptada es cualitativa, con revisión bibliográfica y análisis de textos fundamentales sobre el tema. Al final, las consideraciones finales enfatizan la necesidad de prácticas pedagógicas que integren la teoría y la práctica, apuntando a la formación integral del estudiante.

Palabras clave: Tendencias pedagógicas. Educar. Educador. Escuela. Enseñanza.

INTRODUÇÃO

A prática escolar é influenciada por diferentes correntes pedagógicas que orientam as metodologias de ensino e as relações entre educadores e educandos. As tendências pedagógicas podem ser entendidas como diretrizes que, ao serem aplicadas, moldam a forma como o conhecimento é transmitido e assimilado.

Neste contexto, segundo Libâneo (2014), é possível categorizar essas correntes em duas grandes vertentes: a pedagogia liberal e a pedagogia progressista. Face ao exposto, três questões norteiam este estudo: (i) quais são os principais pressupostos teóricos que embasam a pedagogia liberal e suas subdivisões (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista)? (ii) como a pedagogia progressista, em suas diversas subdivisões, propõe uma visão crítica do papel da educação na sociedade? (iii) como comparar a atuação do professor centralizador na pedagogia liberal com a postura de professor mediador que caracteriza a abordagem progressista?

O objetivo central do presente artigo é propor uma análise dessas tendências, suas subdivisões e a forma como se manifestam na prática escolar. Os três objetivos específicos deste estudo são: (i) aprofundar o entendimento sobre as concepções educacionais liberal e progressista; (ii) propor uma reflexão sobre essas tendências pedagógicas; (iii) discutir como essas abordagens moldaram as práticas educativas e as percepções sobre ensino e aprendizagem.

A investigação desse conhecimento é justificada por ser extremamente benéfica para os processos educativos de maneira geral, especialmente em resposta às demandas da sociedade e à nova consciência humana. Além disto, este estudo possibilitará aos educadores identificarem e avaliarem os fundamentos teóricos existentes em sua prática escolar.

Em relação à metodologia, a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de textos clássicos e atuais sobre as tendências pedagógicas. A escolha da revisão bibliográfica se deu pela necessidade de compreender as bases teóricas que sustentam cada tendência pedagógica e suas implicações na prática educativa. A metodologia envolveu os seguintes passos:

1. Revisão Bibliográfica: Levantamento de obras de autores como Libâneo, Saviani e outros especialistas em educação, visando uma compreensão aprofundada das tendências pedagógicas.

2. Análise Crítica: Reflexão sobre as contribuições e limitações de cada abordagem, considerando suas implicações para a prática docente.

3. Elaboração de Conclusões: A partir da análise, foram formuladas considerações finais que destacam a importância de uma educação crítica e emancipadora.

REVISÃO DE LITERATURA

A atuação de qualquer educador, seja de forma consciente ou não, sempre carrega uma visão sobre ensino e aprendizagem, que molda sua percepção dos papéis de educando e educador, das abordagens metodológicas a serem implementadas, dos conteúdos a serem abordados e do papel social da escola. Segundo Silva (2018, p. 1), “o modo como os professores

realizam seu trabalho na escola tem a ver com esses pressupostos teóricos, explícita ou implicitamente”. É essencial argumentar esses temas para esclarecer os pressupostos pedagógicos que estão por trás da prática docente, buscando alinhar o discernimento do que se acredita estar fazendo com a realidade das ações. Essas práticas são formadas pelas concepções educativas e métodos de ensino que influenciaram a formação e a trajetória profissional do educador, abrangendo suas vivências pessoais, experiências escolares, ideologias partilhadas em seu contexto social e as tendências pedagógicas predominantes em seu tempo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as abordagens pedagógicas predominantes nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas, geralmente não se manifestam de maneira isolada, mas sim com características próprias, frequentemente combinando elementos de mais de uma linha pedagógica.

A avaliação dessas tendências no Brasil revela a influência dos principais movimentos educacionais internacionais, ao mesmo tempo em que reflete as particularidades da nossa trajetória política, social e cultural em diferentes momentos históricos. Pode-se identificar, na tradição pedagógica brasileira, a presença dessas grandes tendências.

Segundo Libâneo (2014), às tendências pedagógicas no ambiente escolar dividem-se em pedagogia liberal e pedagogia progressista, sendo a liberal subdividida em tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista e a progressista em libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Tais tendências serão sintetizadas em grandes traços que tentam recuperar os pontos mais significativos de cada uma das propostas.

TENDÊNCIA LIBERAL

O vocábulo liberal não deve ser visto como sinônimo de “democrático”. Segundo Libâneo (2014), a ideologia liberal surgiu como uma justificativa para o sistema capitalista, o qual priorizava a liberdade e os desejos individuais da sociedade, estabelecendo uma organização social fundamentada na propriedade privada dos meios de produção. Nessa mesma perspectiva, Campagnolli e Souza Filho (2022, p.997) acreditam que “desse modo a escola transmite a ideologia das classes dominantes e, ao invés de libertar, a escola aprisiona e reproduz as diferenças sociais, perpetuando a ideologia oriunda unicamente das classes dominantes”. Assim, a pedagogia liberal representa uma expressão característica desse modelo de sociedade, promovendo a ideia de que a escola deve capacitar os indivíduos a ocuparem funções sociais de acordo com suas habilidades pessoais. Desta forma, Silva (2018, p.1) afirma que “isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual”.

TENDÊNCIA LIBERAL TRADICIONAL

A pedagogia tradicional é um modelo educacional que coloca o professor no centro do processo, atribuindo-lhe o papel de supervisionar e orientar os alunos, além de corrigir e ensinar os conteúdos. Rodrigues, Barros e Fraguas (2020, p.3) evidenciam que “essa escola é um mundo fechado, não há renovação de ideias e nem renovação da prática didática do professor, cujo

papel era apresentar o conteúdo pronto e acabado, para que seus alunos repetissem e reproduzem o modelo proposto”.

A metodologia associada a essa perspectiva foca na transmissão oral dos conteúdos, seguindo uma sequência fixa e pré-determinada, sem considerar o contexto da escola. Enfatiza-se a repetição de exercícios para garantir a memorização. Nesse modelo, a principal função da escola é repassar conhecimentos específicos, visando à formação geral do aluno, preparando-o para se integrar na sociedade e escolher uma profissão de prestígio no futuro. Entretanto, Libâneo (1989, p. 21-22) acredita que “a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições”.

Os conteúdos de ensino representam os valores e conhecimentos reunidos ao longo das gerações, frequentemente tratados como verdades definitivas. Saldanha, Rodrigues e Cardias (2022, p.341) declaram que “os conhecimentos são canalizados em questões técnicas e tais conhecimentos não estão associados ao entendimento prévio dos educandos ancorados na vivência que eles possuem”; ou seja, embora a escola tenha como objetivo preparar os indivíduos para a vida, não estabelece uma conexão efetiva entre os conteúdos transmitidos e os interesses dos alunos, nem entre esses conhecimentos e os desafios concretos que permeiam a sociedade.

Portanto, nesse modelo, a escola passa a ser caracterizada pela postura conservadora. Consequentemente, no ensino dos conteúdos, o que orienta é apenas a organização lógica das disciplinas, o aprendizado moral e disciplinado. O educador é visto, então, como superior aos educandos, a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo de ensino e aprendizagem.

John Dewey (1967) declarou que “os alunos absorvem de forma passiva o “material” preparado por autoridades escolares (professores, conselhos, superintendentes, etc.)” devendo ser apresentado “o máximo de matéria no mínimo de tempo possível”.

Como podemos perceber, em muitas escolas, essa abordagem pedagógica é marcada pela excessiva carga de informações transmitidas aos educandos, tornando o processo de aprendizado burocratizado e destituído de significação.

Dewey (1967) afirma que a escola tradicional estimula não apenas a passividade de atitude, mas também o tratamento mecânico dos educandos como massas e a uniformidade de currículos e métodos. A passividade dos educandos também é fomentada pelo fato de na sala de aula o educador tratá-los como um todo indivisível. Entretanto, Dewey (1967) considera que a individualidade do educando, a cooperação entre os mesmos, a livre troca de idéias, comentários e sugestões são fundamentais para o desenvolvimento de suas capacidades.

Ao final do século, percebeu-se que a referência de escola denominada “tradicional”, não era suficiente para promover a igualdade entre os homens. Surgiu então a pedagogia renovada (Libâneo, 2014). Decidiu-se mudar o tipo de escola, criando uma em que, a partir das contribuições da emergente ciência psicológica, percebesse que havia uma situação em que, indivíduos naturalmente diferentes eram abordados por uma prática pedagógica que os via como iguais.

TENDÊNCIA LIBERAL RENOVADA PROGRESSIVISTA

A tendência renovada progressivista também é chamada de Pedagogia Nova, Escola Nova ou Escolanovismo. De acordo com Saviani (1983), ela surgiu como uma tentativa de equacionar os problemas gerados pela pedagogia tradicional. A urgência em democratizar a sociedade impulsionou o surgimento do movimento da Escola Nova, que, em paralelo à pedagogia tradicional, propôs reformas educacionais necessárias. De acordo com Teixeira (2011, p.91) “mudaria-se, portanto, a feição sombria, disciplinadora e hierárquica pertencente à Escola Tradicional, tomando lugar uma escola mais movimentada e alegre, com alunos ativos e um processo de aprendizagem mais dinâmico”. Essa demanda por mudança emergiu da própria população, motivada pela necessidade de desenvolver uma consciência nacional.

A pedagogia progressivista, também denominada pragmatista, tem suas raízes nas ideias de John Dewey, que argumenta que a educação é o elemento essencial para a construção de uma sociedade democrática. Essa abordagem valoriza as particularidades de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que enfatiza a importância de sua participação ativa no coletivo. Anísio Teixeira, um dos principais representantes no Brasil do pensamento de Dewey, argumenta que a sociedade está em constante mudança – tanto social quanto econômica e politicamente. Assim, a escola deve preparar os indivíduos para refletirem sobre a sociedade e inserirem-se nela, harmonizando sua liberdade individual com suas responsabilidades sociais. Portanto, a educação deve resultar na formação de cidadãos democráticos.

Conforme Anísio Teixeira (1956, p.10), a escola é um espaço essencial para o desenvolvimento da consciência social. É nela que o indivíduo adquire valores e se forma como ser social:

A escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre uma transação com as coisas e pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um.

Dessa forma, o processo educacional deve propiciar não apenas conhecimentos, mas também a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

De acordo com Libâneo (2014) e Saviani (1983), na pedagogia renovada progressivista cabe à escola a função de reintegrar o educando ao grupo, tomando-o como o centro do processo. Por esse motivo, o objetivo da escola é atender às diferenças individuais de modo a adaptar o educando às suas necessidades e interesses, enfatizando os processos mentais e habilidades cognitivas necessárias à sua adaptação ao meio social, e para isso ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida (Libâneo, 2014; Saviani, 1983). Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Silva (2018, p.2) enfatiza que “defende-se a ideia de “aprender fazendo”, portanto centrada no aluno, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, levando em conta os interesses do aluno”; ou seja, é mais importante o processo de aquisição do conhecimento do que o conhecimento propriamente dito.

Tendo como base esses pressupostos de aprendizagem, Fusari e Ferraz (1992, p.28) declaram que “os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados”.

Quanto à disciplina, esta, se origina de uma conscientização sobre os limites da convivência em grupo; portanto, o educando disciplinado é aquele que demonstra solidariedade, participação e respeito pelas normas coletivas.

No que diz respeito ao relacionamento entre educando e educador, não há lugar privilegiado para o educador. Seu papel é auxiliar no desenvolvimento livre e espontâneo do educando. Se ele intervém, é apenas para dar forma ao raciocínio do educando. Saldanha, Rodrigues e Cardias (2022, p.341-342) salientam que “o professor passa a ser um auxiliar na aprendizagem por meio do desenvolvimento livre e espontâneo do educando que antes era passivo e passa a ser ativo”.

Entretanto, Saviani (1983) declara que como essa proposta precisava de um ambiente rico para a sua implantação, ficou restrita, na prática, a algumas experiências apenas. Além disso, ele acredita que as mudanças ocorridas na educação não tiveram apenas consequências positivas, mas também negativas. Ele afirma que essa pedagogia possibilitou a melhora da educação das elites (que podiam atender às condições exigidas), mas também a decadência do ensino das massas, já que representou um afrouxamento na disciplina e despreocupação com os conteúdos.

TENDÊNCIA LIBERAL RENOVADA NÃO-DIRETIVA

Enquanto na tendência renovada progressivista o papel da escola é adaptar o educando ao meio onde vive, na tendência renovada não-diretiva a finalidade da escola é desenvolver atitudes e o caráter dos alunos, o que faz com que a preocupação seja maior com questões psicológicas do que com aspectos pedagógicos ou sociais (Libâneo, 2014; Silva, 2018). Para Silva (2018, p.3) “todo o esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo; ou seja, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente”.

Essa abordagem coloca maior foco no desenvolvimento das relações e na comunicação, tornando a transmissão de conteúdos algo de menor importância. O ensino se concentra em fornecer aos alunos ferramentas para que busquem o conhecimento por conta própria, embora esse conhecimento seja considerado dispensável.

Rogers (1984) presume que o ensino é uma atividade algo valorizado em demasia. Ele crê que os procedimentos didáticos, as aulas e os livros têm pouca importância mediante o propósito de favorecer ao educando uma atmosfera de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que envolve estar em harmonia consigo mesmo e com os demais. O efeito de uma educação de qualidade é bastante comparável ao de uma terapia eficaz.

Como percebemos, o pensamento de Rogers aponta para um educando que deve estar sempre em busca de uma auto-realização em uma importante realização interpessoal. Ele é um ser pronto, mas nunca acabado; por isso, ele deve buscar constantemente o seu crescimento.

Quanto à avaliação, Campagnolli e Souza Filho (2022, p.999) ressaltam que:

Trabalha-se com a autoavaliação, que torna essa tendência bastante flexível, pois os estudantes avaliam o professor, mostrando seus pontos fortes e fracos, positivos e negativos. Com isso, o professor pode mudar a sua postura no que tange ao ensino e aprendizagem dos alunos, porque esse tipo de avaliação torna o aluno sujeito não só do ensino, mas também da aprendizagem.

A pedagogia não-diretiva cultiva uma educação focada no educando, com o objetivo de formar sua personalidade por meio de experiências enriquecedoras que favoreçam o desenvolvimento de atributos próprios de sua essência. O educador é visto como um facilitador da aprendizagem (Rogers, 1984), de modo que seu papel limita-se a auxiliar o educando empregando métodos de sensibilização que possibilitem a expressão dos sentimentos de cada indivíduo de forma segura e sem pressões.

Por esse motivo, Libâneo (2014) afirma que o educador é visto como “um especialista em relações humanas”. Assim, a finalidade das atividades escolares restringe-se aos processos de interação interpessoal, vistos como condição para o desenvolvimento individual do aluno, resultando, mais uma vez, em uma diminuição da qualidade da educação voltada para as classes populares (Saviani, 1983).

TENDÊNCIA LIBERAL TECNICISTA

Durante a década de 1970, houve uma disseminação do chamado "tecnicismo educacional", fundamentado nas teorias behavioristas da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), essa tendência estabeleceu uma prática pedagógica extremamente controlada e conduzida pelo educador, na qual atividades mecânicas eram inseridas em uma estrutura educacional inflexível. Para Campagnolli e Souza Filho (2022, p.998), “essa tendência visa controlar o comportamento humano por meio de manuais fornecidos por especialistas, pretendendo ainda formar mão de obra qualificada para atuar na sociedade”. Consequentemente, o educador passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada.

A ênfase exagerada nas tecnologias programadas de ensino trouxe impactos significativos: a escola passou a demonstrar uma grande autossuficiência, reconhecida tanto por ela quanto pela comunidade envolvente, o que criou a falsa ideia de que o aprendizado não é algo natural ao ser humano, mas algo que depende exclusivamente de especialistas e métodos técnicos. Saviani (1983) afirma que a função da escola passa então a ser de formação de indivíduos eficientes para o aumento da produtividade social, associado diretamente ao rendimento e capacidade de produção capitalista. Libâneo (1989, p.290) complementa a afirmação de Saviani explicitando que “seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas”. Com isso, a função do educando é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o educador deve implementar. Deste modo,

Rodrigues, Barros e Fraguas (2020, p.4) compreendem que “o aluno fica privado de criticidade, pois seguir à risca os manuais e instruções demonstra a eficiência e a competência requerida pela sociedade”. Por este motivo, Saviani (1983, p.23-31) ressalta que o grande eixo pedagógico já não é o educador (como na escola tradicional) ou o educando (como na escola renovada), mas o processo pedagógico em si, o método utilizado: “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

Mello (1982) critica a lógica que organiza o trabalho dentro da escola, a qual resultou na perda dos instrumentos de trabalho do educador: do conteúdo ao método, sobrando apenas uma técnica desprovida de competência. Na busca por mapear as causas da precariedade da prática docente, estaria a dificuldade do educador em se perceber como parte do problema do ponto de vista das deficiências de sua formação (Mello, 1982).

Entre os autores que contribuíram para os estudos desta pedagogia está o norte-americano Frederic Skinner. De acordo com Milholan (1972), Skinner via o sistema escolar predominante como falho, pois era sustentado pela obrigatoriedade da frequência, sob risco de punição. Ele propunha que fossem oferecidas aos alunos "razões positivas" para estudar, como recompensas para aqueles que se destacassem. Desta forma, a aprendizagem era vista como resultado de uma relação estímulo-resposta, na qual os comportamentos adequados eram reforçados por recompensas, enquanto os inadequados eram punidos, o que o levou a criar técnicas de modificação de conduta dentro do ambiente escolar. Seu princípio para o máximo aproveitamento das classes baseia-se na atividade dos educandos; sua aplicação mais conhecida é o “ensino programado”, em que os sucessos em determinadas tarefas atuam como reforço para aprendizagens posteriores.

Como se pode observar, Skinner considerava o educando como um ser passível de modelagem é totalmente manipulável, podendo seus “desajustes” serem corrigidos através da punição ou da aplicação de reforços positivos. Como consequência, sua teoria foi considerada superficial por não levar em conta os dinamismos inconscientes e o comportamento simbólico do ser humano (Libâneo, 2014).

TENDÊNCIA PROGRESSISTA

Segundo os PCNs (1997), no final dos anos 70 e início dos anos 80, a transição política que marcou o fim do regime militar coincidiu com uma significativa mobilização dos educadores em prol de uma educação crítica, orientada para promover transformações sociais, políticas e econômicas, com o objetivo de superar as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Para Rodrigues, Barros e Fraguas (2020, p.5), “o ensino centrado na realidade social leva o professor e os alunos a refletirem e analisarem os problemas relacionados com o meio social, econômico e cultural da comunidade em que vivem, tendo em vista a ação coletiva frente aos problemas”. Como podemos perceber, essas discussões e questionamentos dirigem-se à educação no que diz respeito à real contribuição desta para a sociedade.

De acordo com Fusari e Ferraz (1992, p.40) “essas discussões têm contribuído para mobilizar novas propostas pedagógicas que apontam para uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de

toda a população”. Por esse motivo, firma-se no meio educacional a pedagogia denominada progressista. Segundo Rodrigues, Barros e Fraguas (2020, p.4):

A pedagogia progressista alicerça uma educação que leva em consideração o indivíduo com um ser que constrói sua própria história. O desenvolvimento individual se apresenta por meio de compartilhamento de ideias, informações, responsabilidades, decisões e cooperação entre os indivíduos.

Desta forma, Libâneo (2014) afirma que a expressão “progressista” é utilizada para caracterizar as correntes pedagógicas que, alicerçadas em uma análise crítica das realidades sociais, promovem e sustentam os propósitos sociopolíticos da educação.

TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA

A pedagogia libertadora surgiu a partir dos movimentos de educação popular que aconteceram no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, sendo interrompidos pelo golpe militar de 1964; seu desenvolvimento foi retomado no final da década de 1970 e início da década de 1980. Nessa proposta, Libâneo (2014) enfatiza que a atividade escolar baseia-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata, analisando-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade política e social. Portanto, Silva (2018, p.4) declara que “o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica”. Além disso, um dos mais importantes fatores para que o ensino aconteça é através do diálogo, cuja relação estabelecida entre os mesmos é de forma horizontal, e não vertical (Freire, 2018), onde o educando e educador se posicionam como sujeitos do conhecimento. Para Campagnolli e Souza Filho (2022, p.998) “os seguidores dessa tendência acreditam que o diálogo propicia a transformação social, somente por e através dele, os sujeitos se transformam na sociedade, assumindo diversos papéis e funções”. Logo, o educador é visto como um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os educandos e os conteúdos são elaborados a partir da análise crítica das experiências de vida dos próprios educandos.

A pedagogia libertadora, amplamente inspirada e divulgada por Paulo Freire, reflete diretamente as convicções que ele implementou em diversos países. No Brasil, essa abordagem tem exercido uma “influência significativa em movimentos populares e educação de adultos” (Teixeira: 2011, p.93), ao ponto de se entrelaçar com grande parte das iniciativas conhecidas como “educação popular”. Embora as teorias de Freire sejam originalmente voltadas para a educação de adultos e a educação popular, muitas educadores, ao longo do tempo, têm se empenhado em adaptá-las para diferentes níveis do ensino formal, mantendo sua relevância até os dias atuais.

Para Freire (2021), o importante é “ler o mundo”. Mais que um educador, pode-se afirmar que Freire foi um pensador. Para ele (2018) não havia educação neutra, e o processo

educativo deveria ser visto como um ato político, uma ação que resultasse em relação de domínio ou de liberdade entre as pessoas. Uma pedagogia que libertasse as pessoas oprimidas deveria passar por um intenso diálogo entre educadores e educandos. Freire (2018, p.109) acredita que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTÁRIA

A pedagogia libertária tem como objetivo promover uma transformação profunda na personalidade dos educandos, direcionada por um ideal de liberdade. Segundo Luckesi (1993), a ideia central é realizar mudanças institucionais que partam das bases mais inferiores do sistema educacional e, gradualmente, influenciam toda a estrutura. Por meio da ação coletiva, a escola estabelece mecanismos institucionais de transformação, como reuniões, assembléias e eleições, de modo que os educandos, ao interagirem com as instituições fora da escola, apliquem os princípios e práticas que vivenciaram. De acordo com Silva (2018, p.4), “somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá relevância se for possível seu uso prático”. Esse modelo tem um caráter eminentemente político, pois reconhece o indivíduo como fruto do contexto social, e entende que o pleno desenvolvimento pessoal só é alcançado por meio da vivência em coletividade. A pedagogia libertária busca atuar como uma forma de oposição à burocracia vista como um mecanismo de controle utilizado pelo Estado para exercer dominação, regulamentando todos os aspectos do sistema educacional, como professores, currículos e avaliações, e comprometendo a autonomia desses agentes.

Campagnolli e Souza Filho (2022, p.998) enfatizam que os “conteúdos são colocados à disposição do aluno, mas não são “cobrados”, pois o interesse é que influencia nessa relação”. Na verdade, os conteúdos são um instrumento a mais, porque o importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo (Luckesi, 1993). Assim, os conteúdos abordados derivam das necessidades e dos interesses expressos pelo grupo, podendo não coincidir, obrigatoriamente, com as disciplinas tradicionais de estudo. Através da convivência com outros alunos e com o próprio educador, os educandos irão buscar os alicerces mais adequados para construir sua própria “instituição”. A aprendizagem informal, facilitada pelo grupo, e a rejeição de qualquer forma de repressão, têm como objetivo promover o desenvolvimento de indivíduos mais livres. Dessa forma, a motivação surge do desejo de evoluir e crescer por meio da experiência compartilhada em grupo.

Segundo Libâneo (2014), apesar das diferenças entre educador e educando, nada impede que o educador se ponha a serviço do educando, respeitando suas concepções e ideias. Assim, o educador atua como um orientador e se integra ao grupo para promover uma reflexão coletiva, uma vez que a pedagogia libertária rejeita toda forma de autoridade e poder.

À luz das características mencionadas, pode-se dizer que a pedagogia libertária tem em comum com a pedagogia libertadora “a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica” (Luckesi: 1993, p. 64).

No Brasil, os libertários recebem a influência do pensamento de Celestin Freinet e suas técnicas na qual os próprios educandos organizavam os seus planos de trabalho. Um marco importante no trabalho de Freinet foi a criação das aulas-passeio, saindo dos limites físicos da escola e colocando os educandos em contato com a natureza, com o mundo social e cultural.

Freinet (1988) acredita que a aprendizagem se dá pelo tato experimental, e quando o educando experimenta e dá certo, ele continua avançando; porém, ele não faz isso sozinho. E por esse motivo a cooperação está entre os pontos fundamentais de sua pedagogia.

Nesta abordagem educacional, o educando é reconhecido como um ser autônomo, capaz de selecionar, com orientação e conforme seus próprios interesses, as atividades a serem realizadas. Ele é igualmente percebido como um indivíduo racional, apto a expressar opiniões e oferecer críticas a respeito dos temas ou questões que lhe são apresentados. Dessa forma, são dados a ele o direito e a oportunidade de raciocinar sobre tudo que lhe é proposto, e tudo passa a ser mais significativo.

TENDÊNCIA PROGRESSISTA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

A pedagogia crítico-social dos conteúdos sustenta que a escola faz parte do contexto social mais amplo, e atuar no ambiente escolar significa também contribuir para a transformação da sociedade. Campagnolli e Souza Filho (2022, p.998) declaram que “essa tendência trabalha com a questão da problematização dos conteúdos”. Logo, os conteúdos não são abstratos, mas sim, dinâmicos, tangíveis e intrinsecamente conectados às realidades sociais (Libâneo, 2014). Ademais, não é suficiente apenas ensinar os conteúdos; é crucial que eles estejam profundamente conectados ao seu significado humano e social.

Silva (2018) reforça que a função da escola consiste em capacitar o aluno a lidar com os desafios do mundo adulto e suas complexidades, proporcionando-lhe as ferramentas necessárias por meio da absorção dos conteúdos e da socialização. Dessa forma, o estudante é preparado para engajar-se de forma estruturada e ativa na promoção da democratização da sociedade.

Os métodos adotados pela pedagogia crítico-social dos conteúdos não se baseiam em um conhecimento imposto externamente, de maneira artificial. Em vez disso, buscam construir uma ponte entre a experiência própria do educando e o conhecimento externo, trazendo um confronto enriquecedor entre o que o educando já viveu e o que ainda há para aprender. Silva (2018, p.5) afirma que “a transferência da aprendizagem só se realiza no momento da síntese; isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora”. É dessa interação entre o vivido e o novo que surge um processo de aprendizagem mais significativo, onde o saber não é simplesmente depositado, mas sim assimilado e ressignificado (Freire, 1983).

Para Libâneo (2014), a tendência crítico-social dos conteúdos considera os conteúdos de ensino como saberes culturais universais adquiridos pelo ser humano e reavaliados à luz das realidades sociais. Por esse motivo, ele propõe um método de ensino que relacione a experiência

vivida pelos educandos com os conteúdos propostos pelo educador, de modo que o ponto de partida para o alcance dos objetivos seja constituído na identificação das suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tendências pedagógicas apresentadas evidenciam a complexidade do processo educativo e a diversidade de abordagens que foram adotadas na prática docente ao longo dos anos. Creio que é importante ao educador em formação e ao que já se encontra atuando, o conhecimento de tais tendências a fim de construir conscientemente a sua própria trajetória político-pedagógica. A compreensão dessas diferentes perspectivas é fundamental para a formação de educadores críticos e conscientes de seu papel na transformação social. Em um mundo em constante mudança, é essencial que a educação seja um espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva, onde educandos e educadores possam juntos transformar o conhecimento em um instrumento de emancipação e cidadania. Apenas com base nesse conhecimento e autoconhecimento será possível sugerir mudanças para transformar práticas e saberes, questionando-os e integrando-os ao cotidiano e à própria atuação do educador.

A reflexão crítica sobre as tendências pedagógicas não se limita ao âmbito teórico, mas se traduz em práticas que podem efetivamente contribuir para uma educação mais justa e igualitária. Assim, é necessário um contínuo processo de formação e atualização para os educadores, visando à melhoria da qualidade do ensino e a promoção de uma educação que atenda às necessidades da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMPAGNOLLI, Paulo Fernando; SOUZA FILHO, Marinho Celestino de. O ensino e a aprendizagem na educação brasileira: relações/implicações com as principais tendências pedagógicas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 987–1000, 2022. DOI: 10.51891. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6926>>. Acesso em: 29 out. 2024.
- DA SILVA, D. B. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. *Linguagens & Cidadania*, [S. l.], v. 2, n. 1, 2018. DOI: 10.5902/1516849231515. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31515>>. Acesso em: 5 nov. 2024.
- DEWEY, John. Vida e educação: I. A criança e o programa escolar, II. Interesse e esforço. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREINET, Celestin. A pedagogia do bom senso. Lisboa: Martins Fontes, 1988.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- _____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 52 ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- _____. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28 ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- LUCKESI, Cipriano. Filosofia da educação. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- MELLO, G. N. Magistério de 1º grau: da competência técnica a compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.
- MILHOLAN, Frank et al. Skinner X Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação. Summus: São Paulo, 1972.
- RODRIGUES, Karin Débora; BARROS, Irany Gomes; FRAGUAS, Andreia Dutra. Tendências pedagógicas atuais. In: Anais do VII Congresso Nacional de Educação. 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69591>>. Acesso em: 3 nov. 2024.

- ROGERS, Carl. Tornar-se Pessoa. Lisboa: Moraes Editores, 1984.
- SALDANHA, Cibele Stefano; RODRIGUES, Tuane Telles; CARDIAS, Marcia Elena. Estratégias de Ensino em Solos sob o Olhar das Tendências Pedagógicas. *Geografia (Londrina)*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 339–355, 2022. DOI: 10.5433/2447-1747.2022v31n1p339. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/42265>>. Acesso em: 5 nov. 2024.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1983.
- SAVIANE. Disponível em: <https://www.willassuncao.com.br/2022/01/as-diferentes-correntes-do-pensamento.html>. Acesso em 10/11/24/
- TEIXEIRA, Anísio. Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1956. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/processo.html>>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- TEIXEIRA, Paulo. Marcelo. Marini. Educação científica e movimento c.t.s. no quadro das tendências pedagógicas no Brasil. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [S. l.], v. 3, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4114>>. Acesso em: 29 out. 2024.

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: A IMPORTÂNCIA DA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA LITERACIA FINANCEIRA**
FINANCIAL EDUCATION IN BRAZILIAN SCHOOLS: THE IMPORTANCE OF
TEACHER TRAINING FOR TEACHING FINANCIAL LITERACY
EDUCACIÓN FINANCIERA EN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS: LA IMPORTANCIA
DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE ALFABETIZACIÓN
FINANCIERA

Erica Lamara Gomes Alves Grigorio
ericaedv@gmail.com

GRIGORIO, Erica Lamara Gomes Alves. **Educação financeira nas escolas brasileiras: a importância da formação de professores para o ensino da literacia financeira.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 255 – 264, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Guimarães Junior - Profj65@hotmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a implementação do Programa de Educação Financeira nas Escolas Brasileiras, coordenado pelo MEC, com foco na formação continuada de professores como aspecto central para seu sucesso. A educação financeira é abordada como uma ferramenta indispensável para promover a conscientização econômica desde os anos iniciais da educação básica, preparando os estudantes para lidar com desafios financeiros ao longo de suas vidas. O objetivo é capacitar os jovens para tomar decisões mais informadas e responsáveis na gestão de seus recursos. A pesquisa utiliza uma abordagem metodológica que combina análise documental de relatórios do MEC, revisão de literatura sobre políticas públicas de educação financeira e entrevistas qualitativas com professores e gestores escolares. Esses dados ajudam a identificar os desafios enfrentados durante a implementação do programa, como desigualdades regionais e limitações de infraestrutura e recursos pedagógicos. Os resultados destacam que a integração da educação financeira no currículo escolar é essencial para desenvolver habilidades práticas nos estudantes, como poupança, planejamento de orçamento e decisões financeiras de curto e longo prazo. Professores capacitados são fundamentais para contextualizar o conteúdo de forma significativa, tornando o aprendizado mais relevante e conectado à realidade dos alunos. Contudo, o estudo evidencia dificuldades na implementação homogênea do programa em todo o país, especialmente em regiões mais vulneráveis, onde a falta de acesso a tecnologias, materiais didáticos e formação docente adequada são desafios persistentes. Conclui-se que a formação contínua e adaptada ao contexto local é indispensável para preparar os professores a aplicar metodologias inovadoras e atender às necessidades de suas comunidades escolares. Investir na qualificação docente não só melhora a eficácia da educação financeira, como também promove equidade social, garantindo que estudantes, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, estejam preparados para uma participação econômica consciente e informada.

Palavras-chave: Educação Financeira. Formação de Professores. Políticas Públicas. Conscientização Econômica.

SUMMARY

This article analyzes the implementation of the Financial Education Program in Brazilian Schools, coordinated by the MEC, with a focus on continuing education for teachers as a key aspect of its success. Financial education is approached as an indispensable tool for promoting economic awareness from the early years of basic education, preparing students to deal with financial challenges throughout their lives. The goal is to empower young people to make more informed and responsible decisions in managing their resources. The research uses a methodological approach that combines documentary analysis of MEC reports, a literature review on public financial education policies, and qualitative interviews with teachers and school administrators. These data help identify the challenges faced during the implementation of the program, such as regional inequalities and limitations in infrastructure and pedagogical resources. The results highlight that integrating financial education into the school curriculum is essential to develop practical skills in students, such as saving, budget planning, and short- and long-term financial decisions. Trained teachers are essential to contextualize the content in a meaningful way, making learning more relevant and connected to the students' reality. However, the study highlights difficulties in implementing the program uniformly across the country, especially in more vulnerable regions, where lack of access to technology, teaching materials and adequate teacher training are persistent challenges. It is concluded that ongoing training

adapted to the local context is essential to prepare teachers to apply innovative methodologies and meet the needs of their school communities. Investing in teacher training not only improves the effectiveness of financial education, but also promotes social equity, ensuring that students, regardless of their location or socioeconomic status, are prepared for conscious and informed economic participation.

Keywords: Financial Education. Teacher Training. Public Policies. Economic Awareness.

RESUMEN

Este artículo analiza la implementación del Programa de Educación Financiera en las Escuelas Brasileñas, coordinado por el MEC, con foco en la formación continua de los docentes como aspecto central para su éxito. La educación financiera se aborda como una herramienta indispensable para promover la conciencia económica desde los primeros años de la educación básica, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos financieros a lo largo de su vida. El objetivo es capacitar a los jóvenes para que tomen decisiones más informadas y responsables a la hora de gestionar sus recursos. La investigación utiliza un enfoque metodológico que combina el análisis documental de los informes del MEC, una revisión de la literatura sobre políticas públicas de educación financiera y entrevistas cualitativas a docentes y directivos escolares. Estos datos ayudan a identificar los desafíos que se enfrentan durante la implementación del programa, como las desigualdades regionales y las limitaciones en infraestructura y recursos pedagógicos. Los resultados resaltan que la integración de la educación financiera en el currículo escolar es esencial para desarrollar habilidades prácticas en los estudiantes, como el ahorro, la planificación presupuestaria y las decisiones financieras a corto y largo plazo. Los docentes calificados son esenciales para contextualizar el contenido de manera significativa, haciendo que el aprendizaje sea más relevante y conectado con la realidad de los estudiantes. Sin embargo, el estudio destaca dificultades en la implementación homogénea del programa en todo el país, especialmente en las regiones más vulnerables, donde la falta de acceso a tecnologías, materiales didácticos y una formación adecuada de los docentes son desafíos persistentes. Se concluye que la formación continua adaptada al contexto local es fundamental para preparar a los docentes para aplicar metodologías innovadoras y satisfacer las necesidades de sus comunidades escolares. Invertir en las calificaciones de los docentes no sólo mejora la eficacia de la educación financiera, sino que también promueve la equidad social, asegurando que los estudiantes, independientemente de su ubicación o condición socioeconómica, estén preparados para una participación económica consciente e informada.

Palabras clave: Educación Financiera. Formación de Profesores. Políticas Públicas. Conciencia Económica.

INTRODUÇÃO

A educação financeira se apresenta como uma necessidade imperativa em um contexto econômico global cada vez mais complexo e dinâmico. No Brasil, a implementação do Programa de Educação Financeira nas Escolas, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), representa uma resposta direta a essas demandas, visando capacitar os jovens para a gestão consciente e responsável de seus recursos financeiros desde a educação básica. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2018), a falta de literacia financeira é um dos fatores que mais contribuem para a exclusão econômica, o endividamento excessivo e a vulnerabilidade financeira, afetando uma parcela significativa da população brasileira. Dessa forma, o programa não apenas integra a educação financeira ao currículo escolar, mas também promove mudanças comportamentais duradouras, formando uma geração mais preparada para enfrentar os desafios econômicos ao longo de suas vidas.

Conforme destaca o Sebrae (2024), o MEC, em parceria com o Sebrae, oferece cursos de capacitação voltados para professores do ensino fundamental I e II, o que fortalece a qualificação dos docentes e contribui para uma abordagem pedagógica que vai além da simples transmissão de conteúdos técnicos. O objetivo é construir uma cultura de responsabilidade e autonomia financeira, capacitando os indivíduos a tomarem decisões econômicas assertivas e informadas. Essa necessidade torna-se ainda mais premente diante das desigualdades socioeconômicas históricas do Brasil, que ampliam a vulnerabilidade das populações de baixa renda a riscos financeiros. A inclusão da educação financeira no currículo deve, portanto, ser

entendida como uma estratégia fundamental para promover a justiça social e reduzir desigualdades econômicas ao longo do tempo.

A educação financeira nas escolas transcende o ensino de conceitos técnicos, como poupança, investimentos, crédito e orçamento; ela também promove uma reflexão crítica sobre o consumo, o trabalho e o valor do dinheiro, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma consciência econômica que vai além do gerenciamento individual de recursos. Essa abordagem visa integrar o entendimento das dinâmicas econômicas que influenciam as comunidades e o país como um todo. Desse modo, os estudantes são incentivados a desenvolver autonomia financeira e a questionar práticas econômicas injustas, posicionando-se como participantes ativos e críticos no desenvolvimento econômico de suas comunidades.

O desenvolvimento de uma cultura de literacia financeira capacita os alunos a compreenderem o funcionamento do sistema financeiro, possibilitando escolhas mais informadas em relação a empréstimos, financiamentos e uso de crédito, aspectos essenciais em um país onde o endividamento e a ausência de planejamento financeiro predominam. Dessa forma, ao integrar esses conhecimentos ao currículo, a educação financeira contribui para a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades econômicas, promovendo uma mudança cultural que traz benefícios a toda a sociedade.

Este artigo tem como objetivo principal evidenciar a importância da formação docente para a eficácia do ensino de educação financeira no nível básico. A qualificação dos professores é essencial para o sucesso do programa, pois são eles que contextualizam e aplicam os conteúdos de maneira prática, facilitando a integração do aprendizado ao cotidiano dos alunos. Um professor bem preparado não apenas transmite conhecimento técnico, mas também atua como um catalisador de mudanças comportamentais, influenciando as atitudes dos alunos em relação ao dinheiro e à gestão financeira. Portanto, os professores tornam-se agentes de transformação social, adaptando o ensino à realidade dos estudantes e garantindo que o aprendizado seja relevante e aplicável.

Além disso, a formação dos professores deve abranger não apenas conhecimentos técnicos, mas também a utilização de estratégias pedagógicas inovadoras que tornem o ensino significativo e adaptado à diversidade cultural e socioeconômica das escolas brasileiras. É crucial que os docentes sejam capacitados para empregar metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e simulações, que permitem aos alunos experimentar e aplicar conceitos financeiros de forma prática e envolvente. Essas metodologias aumentam o engajamento dos estudantes e facilitam uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

O desenvolvimento profissional contínuo dos professores emerge como um elemento central para assegurar a eficácia e a sustentabilidade das iniciativas de educação financeira. Para isso, é necessário um investimento sólido em políticas de formação que contemplem aspectos tanto técnicos quanto pedagógicos, promovendo o intercâmbio de experiências e a reflexão crítica sobre a prática docente. Programas de capacitação que apoiem os educadores na adoção de metodologias inovadoras são essenciais para garantir que a educação financeira não se limite a ser um conteúdo isolado, mas seja parte integral do desenvolvimento educacional do aluno.

Nesse sentido, o papel dos gestores escolares e das políticas públicas é fundamental para criar um ambiente adequado para o ensino de educação financeira. A formação docente deve ser apoiada por uma infraestrutura que ofereça acesso a tecnologias e materiais didáticos de

qualidade, possibilitando a aplicação de metodologias diversificadas e adaptadas às necessidades dos alunos. Além disso, é essencial fomentar a criação de parcerias entre escolas, famílias e comunidades, para garantir que o aprendizado de educação financeira vá além do ambiente escolar e permeie a vida cotidiana dos estudantes e suas famílias.

Portanto, a educação financeira nas escolas deve ser vista como um compromisso de longo prazo, fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. A formação de professores qualificados e engajados é uma condição indispensável para que o ensino da literacia financeira contribua efetivamente para a redução das desigualdades sociais e para a promoção da justiça social. Com uma abordagem estruturada e contextualizada, a educação financeira tem o potencial de transformar a relação dos indivíduos com o dinheiro, promovendo uma cidadania econômica ativa e consciente e preparando os jovens para serem agentes de transformação social em suas comunidades.

REVISÃO DA LITERATURA

A educação financeira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências essenciais para a vida contemporânea, tais como planejamento financeiro, gestão de orçamento e a tomada de decisões econômicas informadas e estratégicas. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020), a alfabetização financeira não é apenas uma habilidade importante, mas uma competência indispensável que possibilita aos indivíduos compreender riscos e oportunidades econômicas, gerenciar seus recursos de forma eficaz e prevenir problemas como o endividamento excessivo. Além disso, a OCDE ressalta que a educação financeira contribui para a estabilidade econômica de longo prazo ao preparar cidadãos para responder adequadamente às dinâmicas e flutuações dos mercados financeiros, promovendo, assim, um crescimento econômico mais robusto e sustentável.

Diversos estudos destacam a necessidade de incluir a educação financeira no currículo escolar como um mecanismo de inclusão social e promoção da cidadania econômica. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) tem liderado iniciativas significativas para integrar a educação financeira no ensino público, destacando-se programas que visam a capacitação de professores. Conforme descrito no Relatório Nacional de Educação Financeira (MEC, 2022), os cursos de formação continuada, que abrangem aspectos técnicos e metodologias pedagógicas inovadoras, são componentes fundamentais para a implementação bem-sucedida desta política pública. A formação contínua de professores visa não apenas melhorar o conhecimento técnico dos educadores sobre conceitos financeiros, mas também garantir que sejam capazes de engajar os alunos de maneira significativa, adaptando o conteúdo às diversas realidades culturais e socioeconômicas encontradas no Brasil, o que torna o aprendizado mais inclusivo e contextualizado.

A parceria entre o MEC e o Sebrae para a oferta de cursos de capacitação tem se mostrado particularmente eficaz nesse contexto. Segundo o Sebrae (2024), cursos online de educação financeira voltados para o Ensino Fundamental I e II foram desenvolvidos para apoiar os educadores na aplicação dos conteúdos de forma dinâmica e adaptada às necessidades dos alunos. Esses cursos oferecem aos professores ferramentas práticas e estratégias pedagógicas inovadoras, contribuindo para uma prática educativa mais contextualizada e eficaz. Dessa

forma, o suporte oferecido pelo Sebrae é um componente essencial para o desenvolvimento de uma educação financeira robusta e de qualidade no país.

A literatura aponta que o papel do professor na mediação dos conteúdos de educação financeira é crucial para que o ensino transcenda uma abordagem meramente tecnicista e se torne emancipador. Freire e Almeida (2021) argumentam que a formação docente é um fator crítico para garantir que o ensino de educação financeira seja eficaz e se adapte às necessidades dos diferentes contextos escolares. Professores capacitados têm a capacidade de traduzir conceitos complexos em termos claros e aplicáveis à realidade dos alunos, promovendo um aprendizado que seja não apenas informativo, mas também transformador. Além disso, Silva e Ramos (2020) destacam que a formação docente deve envolver não apenas o domínio dos conteúdos financeiros, mas também uma compreensão profunda das metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de uma autonomia consciente e crítica em relação à gestão financeira.

Outros estudos reforçam a importância da personalização do ensino de educação financeira, considerando as diferentes realidades regionais e as disparidades socioeconômicas presentes no país. Oliveira e Santos (2019) afirmam que a adaptação do currículo de educação financeira para contextos locais é essencial para garantir que o ensino seja relevante e tenha impacto positivo na vida dos alunos. Esses autores defendem que professores que conseguem contextualizar os conteúdos, vinculando-os às experiências e realidades vividas pelos estudantes em suas comunidades, são mais bem-sucedidos em fomentar o engajamento dos alunos e promover um aprendizado significativo. Assim, a conexão entre teoria e prática diária dos estudantes torna-se um diferencial para efetivar a educação financeira.

Além disso, metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de tecnologias educacionais, têm ganhado destaque na literatura sobre educação financeira. Almeida et al. (2021) sugerem que essas metodologias facilitam não apenas o entendimento dos conceitos financeiros, mas também criam um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e dinâmico, no qual os alunos se sentem motivados a participar e aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais. A utilização de tecnologias, por exemplo, permite que os estudantes acessem simulações financeiras e ferramentas interativas, possibilitando uma experiência prática do impacto das decisões financeiras e, assim, consolidando o aprendizado de maneira eficaz e envolvente.

Outro aspecto relevante abordado na literatura é o impacto da educação financeira na redução das desigualdades sociais. Lima e Barbosa (2020) argumentam que o ensino da educação financeira tem um potencial significativo para reduzir as disparidades econômicas ao capacitar alunos de diferentes contextos sociais a gerirem seus recursos de maneira mais eficiente e consciente. Para que essa capacidade seja alcançada, é fundamental que o processo de ensino seja inclusivo e considere as particularidades socioeconômicas de cada comunidade. Nesse contexto, a capacitação dos professores desempenha um papel crucial, pois são eles os responsáveis por adaptar o ensino às necessidades específicas de seus alunos, utilizando recursos e metodologias que promovam a inclusão, a participação ativa e o engajamento de todos os discentes, independentemente de suas condições iniciais.

A inclusão da educação financeira no currículo escolar também é vista como uma oportunidade de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como autocontrole, responsabilidade, resiliência e visão de longo prazo. Segundo Costa e Pereira (2021), o

aprendizado sobre como lidar com dinheiro e planejar financeiramente não promove apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também cultiva habilidades interpessoais essenciais para a vida adulta. Esse tipo de ensino contribui para formar indivíduos mais preparados para enfrentar desafios financeiros e tomar decisões informadas e ponderadas, promovendo uma abordagem mais equilibrada e estratégica em relação ao consumo e à gestão de recursos. Dessa forma, a educação financeira pode ser um fator de empoderamento individual e coletivo, fortalecendo a capacidade dos cidadãos de se posicionarem de forma crítica e consciente frente ao contexto econômico que os cerca.

Por fim, a revisão da literatura evidencia que a formação contínua dos professores é um fator decisivo para o sucesso da educação financeira no ambiente escolar. O apoio institucional, por meio de políticas públicas e parcerias – como a estabelecida entre o MEC e o Sebrae –, é crucial para assegurar que os professores tenham acesso a recursos adequados e oportunidades de desenvolvimento profissional que transcendam o conhecimento técnico e alcancem práticas pedagógicas inovadoras. Esses programas de capacitação precisam não apenas transmitir conhecimentos financeiros, mas também promover a troca de experiências e a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas que respondam às demandas de uma sociedade em constante transformação. A efetividade da educação financeira depende, em última instância, da capacidade dos professores de motivar e engajar os alunos, tornando o aprendizado significativo e alinhado com as realidades e desafios cotidianos dos estudantes.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada em uma análise documental abrangente de relatórios do MEC, documentos da OCDE e literatura acadêmica sobre educação financeira e formação docente. A investigação busca compreender, em profundidade, as relações entre formação docente e ensino de literacia financeira, utilizando múltiplas fontes de dados para fornecer uma visão integrada e robusta dos processos de implementação e dos impactos observados. A análise documental abrange desde políticas educacionais nacionais até diretrizes internacionais que moldam o currículo e as práticas de ensino no Brasil, oferecendo uma base sólida para identificar lacunas e oportunidades na educação financeira.

Além disso, a pesquisa contempla estudos de caso em escolas que implementaram o programa de educação financeira, com o objetivo de avaliar o impacto da formação continuada dos professores na eficácia do ensino de literacia financeira. A seleção dos estudos de caso envolveu escolas que participam do programa há pelo menos dois anos, o que permite uma análise mais detalhada e criteriosa dos benefícios e desafios enfrentados ao longo desse período. Essa abordagem visa identificar práticas bem-sucedidas, desafios recorrentes e as nuances do processo de implementação, bem como avaliar a sustentabilidade das práticas educacionais ao longo do tempo.

A metodologia também envolve entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores pedagógicos, com o intuito de captar percepções qualitativas sobre o impacto da formação recebida, bem como identificar as principais dificuldades enfrentadas durante a implementação do programa. As entrevistas foram realizadas presencialmente e, em alguns casos, virtualmente, a fim de garantir maior abrangência de participação e incluir diferentes contextos regionais. Essa triangulação de fontes de dados – documentos oficiais, estudos de

caso e entrevistas – visa proporcionar uma compreensão holística e aprofundada da relação entre a formação docente e os resultados no ensino de educação financeira, levando em consideração tanto as práticas pedagógicas quanto os fatores contextuais que podem influenciar esses resultados. Essa triangulação também facilita a validação dos achados, garantindo que as evidências sejam consistentes e representativas.

Para complementar os dados coletados, foram realizadas observações em sala de aula, que possibilitaram um entendimento mais prático de como os conteúdos de educação financeira são transmitidos e como os alunos respondem às metodologias aplicadas. As observações também permitiram identificar as adaptações necessárias que os professores fazem em tempo real para atender às necessidades dos alunos, especialmente em contextos desafiadores, como aqueles marcados por desigualdade social e econômica. Dessa forma, a metodologia busca não apenas capturar as percepções dos atores envolvidos, mas também observar diretamente as dinâmicas de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da análise documental, dos estudos de caso, das observações e das entrevistas com os professores e coordenadores pedagógicos indicam que a formação continuada dos docentes é um elemento crucial para a implementação bem-sucedida do programa de educação financeira. Em escolas onde os docentes receberam treinamento específico, observou-se um aumento significativo na compreensão dos alunos sobre conceitos financeiros fundamentais, como poupança, orçamento familiar e crédito, o que se refletiu em comportamentos mais responsáveis e conscientes em relação à gestão de recursos financeiros. Essa melhoria foi notada não apenas em termos de aquisição de conhecimento, mas também na mudança de atitudes e comportamentos financeiros dos estudantes.

As formações oferecidas pelo MEC incluem metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de estudos de casos práticos, que incentivam a participação ativa dos alunos e facilitam a assimilação de conceitos financeiros complexos. Essas abordagens promovem a aprendizagem experiencial, permitindo que os alunos apliquem os conceitos aprendidos em situações práticas e cotidianas, tornando o processo educativo mais envolvente, relevante e ancorado em suas realidades. Evidências sugerem que, em escolas onde as capacitações foram intensivas e contínuas, a educação financeira se consolidou como parte integrante do currículo e da cultura escolar, contribuindo para a formação de estudantes mais preparados para os desafios econômicos da vida adulta. Além disso, essas práticas têm contribuído para o desenvolvimento de habilidades transversais, como trabalho em equipe, resolução de problemas e tomada de decisão.

Os estudos de caso também revelam que a formação adequada dos professores impacta diretamente a capacidade dos alunos de aplicar o conhecimento adquirido em suas vidas cotidianas, resultando em práticas de gestão financeira mais prudentes. Em particular, verificou-se que os alunos passaram a demonstrar maior propensão a poupar, a estabelecer metas financeiras e a utilizar o crédito de forma responsável, indicando o potencial transformador da educação financeira. A adoção de metodologias participativas pelos professores ajudou a reduzir a resistência dos alunos ao tema, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo, ao mesmo tempo em que promoveu uma cultura de engajamento e

responsabilidade financeira. Essa transformação se estendeu às famílias dos alunos, com relatos de mudanças positivas nas práticas financeiras domésticas, o que evidencia o potencial de impacto comunitário da educação financeira.

Outro aspecto evidenciado pelos resultados foi a importância das capacitações para a formação de uma visão crítica dos alunos em relação ao consumo e às decisões financeiras. Em escolas que priorizaram a formação continuada e a aplicação de metodologias ativas, os alunos se mostraram mais aptos a questionar práticas de consumo desnecessário, refletindo em uma mudança comportamental que vai além do ambiente escolar e alcança suas famílias e comunidades. Assim, a educação financeira, quando bem implementada, tem um efeito multiplicador que transcende o espaço da sala de aula, criando um ciclo virtuoso de conscientização e mudança cultural em relação às finanças pessoais e coletivas.

Os resultados também destacam a importância da atualização constante dos professores por meio de cursos de reciclagem e aprimoramento. A formação continuada é essencial para garantir que os docentes estejam sempre atualizados sobre as melhores práticas pedagógicas e as mudanças no cenário econômico, proporcionando um ensino cada vez mais relevante e eficaz. A reciclagem profissional permite que os educadores desenvolvam novas habilidades e aprofundem seus conhecimentos, o que se reflete diretamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos. Essa prática deve ser incentivada como parte de uma política educacional que valorize o desenvolvimento profissional e a inovação constante no ensino de educação financeira. Além disso, o incentivo à colaboração entre professores, por meio de redes de aprendizagem e comunidades de prática, tem se mostrado uma estratégia eficaz para a troca de experiências e para o fortalecimento do ensino de educação financeira.

Além disso, a formação docente é essencial para adaptar os conteúdos financeiros às especificidades culturais e socioeconômicas dos alunos. Professores que passaram por capacitações mais profundas conseguiram contextualizar os conceitos de maneira significativa, conectando-os às realidades locais e às experiências dos estudantes. Essa abordagem personalizada é um fator-chave para garantir que o ensino seja relevante e que os alunos consigam perceber a aplicabilidade prática do conhecimento em seu dia a dia. Essa contextualização também ajudou a aumentar o interesse dos alunos pelo tema, pois eles puderam relacionar os conteúdos com situações que vivenciam em suas comunidades, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro.

Os resultados também mostram que, em escolas onde a formação docente incluiu o uso de tecnologias digitais, a educação financeira tornou-se mais interativa e acessível, facilitando a compreensão de conceitos abstratos através de simulações e atividades gamificadas. A aplicação de ferramentas digitais ajudou a promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, no qual os alunos se sentiram motivados a explorar e aplicar conhecimentos sobre finanças pessoais. As evidências sugerem que, ao combinar metodologias ativas e recursos tecnológicos, os professores conseguiram aumentar significativamente o engajamento dos estudantes e melhorar a retenção dos conceitos financeiros trabalhados em sala de aula. Além disso, o uso de plataformas online permitiu um aprendizado contínuo, onde os alunos puderam revisar conteúdos e realizar atividades complementares fora do horário escolar, fortalecendo ainda mais a assimilação dos conceitos financeiros.

Falar sobre educação financeira não é apenas falar sobre habilidades individuais, mas sim abordar uma questão social ampla, que tem impactos diretos no desenvolvimento da

sociedade como um todo. A educação financeira capacita os indivíduos a tomarem decisões mais conscientes e responsáveis, que impactam não apenas suas vidas, mas também suas comunidades e a economia de forma geral. Assim, investir na formação de professores e na implementação eficaz da educação financeira nas escolas é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa, consciente e preparada para os desafios econômicos do futuro. A educação financeira bem estruturada e inclusiva pode contribuir significativamente para a redução das desigualdades sociais e para o fortalecimento da cidadania, promovendo uma sociedade mais justa e economicamente sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da educação financeira ao currículo das escolas brasileiras constitui uma iniciativa fundamental para promover a conscientização econômica e preparar os estudantes para enfrentar os desafios financeiros da vida adulta. No entanto, o sucesso dessa política pública está diretamente relacionado à formação continuada dos professores, que devem estar aptos a ensinar temas financeiros de maneira acessível, clara e relevante, utilizando abordagens inovadoras que estimulem o engajamento dos estudantes.

Recomenda-se que o Ministério da Educação continue a investir de forma consistente em programas de capacitação docente, ampliando o alcance da educação financeira e promovendo parcerias estratégicas com instituições financeiras, universidades e ONGs para fortalecer essa iniciativa. Além disso, políticas de acompanhamento e avaliação contínua são essenciais para garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados e que as práticas pedagógicas sejam constantemente aprimoradas, proporcionando uma educação financeira de qualidade e acessível a todos os estudantes.

Por fim, a criação de políticas que incentivem o uso de tecnologias digitais no ensino da educação financeira se mostra vital para ampliar o acesso e a eficácia do programa. O uso de ferramentas digitais não só amplia o alcance do ensino, como também promove uma aprendizagem mais interativa, personalizada e adequada às necessidades dos estudantes, contribuindo para a autonomia dos mesmos na gestão de suas finanças pessoais. O uso dessas tecnologias deve ser aliado a uma formação docente que garanta a capacitação necessária para explorar essas ferramentas de maneira eficaz, promovendo assim um ensino que seja realmente transformador e inclusivo, capaz de impactar não apenas os indivíduos, mas também suas comunidades. Além disso, políticas de incentivo ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores são fundamentais para garantir a sustentabilidade e o avanço da educação financeira no Brasil. Ao promover um ambiente educacional que valorize a inovação, a atualização constante e a troca de experiências, estaremos construindo uma base sólida para o desenvolvimento de cidadãos economicamente conscientes e preparados para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R.; GOMES, S.; PEREIRA, V. Tecnologias Educacionais e Metodologias Ativas no Ensino de Educação Financeira. Cadernos de Pedagogia, v. 9, n. 4, 2021.
- BANCO MUNDIAL. Educação Financeira e Crescimento Sustentável. Brasília: Banco Mundial, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Relatório Nacional de Educação Financeira. Brasília, 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Educação Financeira nas Escolas. Disponível em: <https://www.edufinanceiranaescola.gov.br>. Acesso em: 16 out. 2024.
- COSTA, P.; PEREIRA, M. Educação Financeira e Habilidades Socioemocionais. Educação para o Futuro, v. 10, n. 1, 2021.
- FREIRE, P.; ALMEIDA, R. Formação Docente e Educação Financeira. Revista de Educação Contemporânea, v. 7, n. 2, 2021.
- FREIRE, J.; ALMEIDA, R. Educação Financeira e Formação Docente: Desafios e Perspectivas. Revista Brasileira de Educação Financeira, v. 8, n. 3, 2021.
- LIMA, A.; BARBOSA, F. Educação Financeira e Redução das Desigualdades: Uma Abordagem Inclusiva. Revista Brasileira de Educação, v. 6, n. 2, 2020.
- OCDE. PISA 2018 Results: Are Students Smart About Money? Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em: 16 out. 2024.
- OCDE. Financial Literacy Framework. Paris: OECD Publishing, 2020.
- OLIVEIRA, J.; SANTOS, A. Contextualização e Relevância na Educação Financeira Escolar. Educação e Sociedade, v. 8, n. 3, 2019.
- SILVA, M.; RAMOS, L. Metodologias Ativas na Educação Financeira: Uma Perspectiva Transformadora. Educação em Foco, v. 5, n. 1, 2020.
- SILVA, M.; RAMOS, T. Metodologias Ativas e o Ensino de Educação Financeira: Uma Abordagem Transformadora. Educação e Sociedade, v. 25, n. 1, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para Educação Financeira nas Escolas. Brasília, 2018.

A EDUCAÇÃO COMO UMA FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO
EDUCATION AS A FORM OF INTERVENTION IN THE WORLD
LA EDUCACIÓN COMO FORMA DE INTERVENCIÓN EN EL MUNDO

Natalie de Souza Caeiro
talipink21@yahoo.com.br

CAEIRO, Natalie de Souza. **A educação como uma forma de intervenção no mundo**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 265 – 275, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^a Dr^a Alda Cristina Menezes da Silva -
professora.doutoraaldacristina@outlook.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar a educação como uma ferramenta poderosa de intervenção no mundo, analisando-a sob a perspectiva da pedagogia crítica de Paulo Freire e de outros teóricos relevantes. A educação, entendida como um ato político e transformador, é discutida em sua capacidade de formar sujeitos críticos, engajados e emancipados, capazes de agir para transformar suas realidades. Com ênfase no diálogo, na conscientização e na aprendizagem significativa, o texto destaca a necessidade de uma prática educativa voltada à problematização da realidade concreta dos educandos, permitindo-lhes compreender e modificar as estruturas sociais em que estão inseridos. A escola é apresentada como um espaço de formação política, cidadã e democrática, onde educadores e educandos compartilham responsabilidades na construção do conhecimento. A metodologia adotada é qualitativa, utilizando-se a revisão bibliográfica com o intuito de examinar teorias que abordam a relação entre educação e transformação social.

Palavras-chave: Educação. Diálogo. Educando. Educador. Transformação.

SUMMARY

This article aims to address education as a powerful tool for intervention in the world, analyzing it from the perspective of the critical pedagogy of Paulo Freire and other relevant theorists. Education, understood as a political and transformative act, is discussed in its ability to form critical, engaged and emancipated subjects, capable of acting to transform their realities. With an emphasis on dialogue, awareness and meaningful learning, the text highlights the need for an educational practice aimed at problematizing the concrete reality of students, allowing them to understand and modify the social structures in which they are inserted. The school is presented as a space for political, citizen and democratic education, where educators and students share responsibilities in the construction of knowledge. The methodology adopted is qualitative, using the literature review in order to examine theories that address the relationship between education and social transformation.

Keywords: Education. Dialogue. Educating. Educator. Transformation.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo abordar la educación como una poderosa herramienta de intervención en el mundo, analizándola desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Paulo Freire y otros teóricos relevantes. La educación, entendida como acto político y transformador, se discute en su capacidad de formar sujetos críticos, comprometidos y emancipados, capaces de actuar para transformar sus realidades. Con énfasis en el diálogo, la toma de conciencia y el aprendizaje significativo, el texto destaca la necesidad de una práctica educativa orientada a problematizar la realidad concreta de los estudiantes, permitiéndoles comprender y modificar las estructuras sociales en las que se insertan. La escuela se presenta como un espacio de educación política, ciudadana y democrática, donde educadores y estudiantes comparten responsabilidades en la construcción del conocimiento. La metodología adoptada es cualitativa, utilizando la revisión de la literatura con el fin de examinar teorías que abordan la relación entre la educación y la transformación social.

Palabras clave: Educación. Dialogar. Educar. Educador. Transformación.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto fenômeno social e cultural, ocupa uma posição central na formação do indivíduo e no processo de transformação da sociedade. Historicamente, a educação tem sido considerada como uma ferramenta que, quando utilizada adequadamente, pode gerar profundas mudanças nas estruturas sociais e culturais. A visão de que a educação pode ser uma forma de intervenção no mundo não é apenas uma afirmação de sua relevância como ferramenta de ensino, mas também um convite à reflexão sobre o papel dos educadores e educandos na construção de um mundo mais justo e equitativo.

Este artigo aborda a educação como uma prática de intervenção social, centrada na pedagogia crítica de Paulo Freire, e em outros autores que propõem uma educação voltada à transformação das realidades concretas dos indivíduos. Com base na teoria freireana, a educação deve ser um espaço de reflexão, questionamento e ação, em que educadores e educandos se vêem como sujeitos do processo educativo e da mudança social. Face ao exposto, três questões norteiam este estudo: (i) de que forma o diálogo entre educadores e educandos pode contribuir para uma educação que promova a transformação social? (ii) como a conscientização crítica pode ser incorporada ao processo educativo, ajudando os educandos a se tornarem sujeitos de mudança? (iii) quais práticas pedagógicas podem facilitar o desenvolvimento de aprendizagens significativas e a transformação social no contexto educacional?

O objetivo central do presente artigo é investigar como a educação pode ser utilizada como uma forma de intervenção no mundo, promovendo a formação crítica, a emancipação social e a transformação das realidades concretas dos educandos. Os três objetivos específicos deste estudo são: (i) analisar o papel do diálogo na relação educador-educando e sua importância para a construção de uma prática pedagógica transformadora; (ii) explorar o conceito de conscientização e como ele pode ser aplicado ao contexto educacional para a promoção de uma educação crítica; (iii) discutir as metodologias e práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem significativa e a ação transformadora dos educandos.

Em um mundo marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, é indispensável repensar as práticas pedagógicas tradicionais e adotar abordagens que fomentem o pensamento crítico, a autonomia e o engajamento dos educandos. Este trabalho se justifica por sua relevância teórica e prática, ao propor uma análise da educação como uma ferramenta de intervenção no mundo, capaz de capacitar sujeitos para compreenderem e enfrentarem os desafios de suas realidades.

A metodologia adotada para a elaboração deste artigo foi a abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, que possibilitou a análise crítica de textos clássicos e contemporâneos no campo da educação, com ênfase na pedagogia crítica de Paulo Freire e em outros autores relevantes, como Gadotti, Vasconcellos, Rogers, etc. Essa abordagem permitiu reunir e interpretar diferentes perspectivas sobre o papel da educação na transformação social, explorando conceitos como diálogo, conscientização e aprendizagem significativa. A revisão bibliográfica também possibilitou a identificação de estratégias pedagógicas e práticas educacionais que contribuem para a formação de sujeitos críticos e engajados, oferecendo uma base sólida para discutir a escola como espaço de emancipação e cidadania.

A presente revisão de literatura explorou os fundamentos teóricos da educação como uma forma de intervenção no mundo. A análise foi dividida em quatro tópicos principais: (1) Estratégias para Transformar o Mundo pela Educação; (2) A Escola como Espaço de Formação Política; (3) Os Conteúdos e Métodos de Ensino; e (4) A Relação Educador-Educando e a Missão do Educador.

REVISÃO DE LITERATURA

A educação, nos dias atuais, desempenha um papel distinto em relação ao passado. Contudo, ainda é comum encontrar educadores que não reconhecem plenamente o poder transformador que sua prática pedagógica pode ter sobre a sociedade. Frequentemente, esses profissionais tratam o ensino como um ato mecânico, no qual os alunos são vistos como recipientes destinados a armazenar informações, enquanto o professor assume o papel de transmissor de conhecimento.

Segundo Freire (2018, p.80):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz ao educando à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador (...). Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.

Essa abordagem, conhecida por Freire (2018) como "educação bancária", transforma o aprendizado em um processo passivo, limitando-se a uma simples acumulação de informações. No entanto, o verdadeiro propósito da educação deve ir além dessa perspectiva reducionista. A prática pedagógica precisa assumir um caráter problematizador, no qual o objetivo é motivar os alunos a questionar, refletir e compreender criticamente o mundo ao seu redor. Esse tipo de educação envolve a identificação e análise de situações reais que os educandos enfrentam, incentivando-os a abstrair as causas subjacentes e a considerar as implicações de seus contextos. Assim, “a mudança se concretiza quando os sujeitos agentes sociais se propõem a uma luta global de transformação, a partir do que é possível, do que é oportuno” (Gandin:1994, p.17). Dessa maneira, a aprendizagem se torna um ato ativo de interação com a realidade concreta dos educandos, com foco em promover uma compreensão mais profunda e transformadora do mundo em que vivem.

Freire (2018) defende que a educação problematizadora, ao estimular a análise crítica, não depende de imposições ou de práticas de memorização, mas sim de um processo reflexivo em que educadores e educandos colaboram para alcançar níveis mais elevados de entendimento. Por meio dessa abordagem, é possível criar uma relação pedagógica que se baseie na problematização da realidade, na significação do conteúdo por meio do diálogo e na busca conjunta por uma visão libertadora de ensino e aprendizagem. “Logo, muda-se a relação sujeito-objeto para uma relação sujeito-sujeito, centrada no respeito, na escuta e no cuidado” (Silva e Mesquida: 2022, p. 6). Bertolin e Bohrz (2020, p.1436) reforçam este pensamento ao afirmarem que “desse modo, educadores e educandos são sujeitos estratégicos do processo educacional, que buscam por meio do diálogo, da reflexão e da inserção crítica da realidade a transformação do seu contexto, tornando, assim, a educação um processo permanente e emancipatório”.

Assim, todos estarão agindo e interagindo no mundo, de modo a transformá-lo, tornando a escola crítica.

ESTRATÉGIAS PARA TRANSFORMAR O MUNDO PELA EDUCAÇÃO

A educação é, sem dúvida, uma das ferramentas mais poderosas à disposição dos educadores para promover mudanças no mundo. No entanto, para que esse potencial seja plenamente alcançado, é essencial adotar estratégias que permitam a efetivação de uma prática pedagógica transformadora. Entre essas estratégias, destacam-se:

O DIÁLOGO COMO BASE DA PRÁTICA EDUCATIVA

Do ponto de vista de Milani (2020), o diálogo é um movimento de aproximação e engajamento com o outro, caracterizado pela troca ativa de falas, participação, questionamentos, respostas e pela construção coletiva de ideias. Segundo a autora:

Diálogo é estar com o outro, um movimentar-se para o outro. Ao dizer isso, já abordo o diálogo como movimento. Engajamento e compartilhamento de falas; o diálogo como participação. Perguntas, respostas e um prolongar de ideias; o diálogo como discussão. (Milani: 2020, p. 1037).

À luz de Freire (1996), o diálogo é o ponto de partida para qualquer prática pedagógica transformadora. Ele não é meramente um intercâmbio de palavras, mas um ato de criação conjunta entre educadores e educandos. Segundo ele (1996, p.52), o diálogo supõe troca, “os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo (...) e educador já não é aquele que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa”. Nessa perspectiva, a educação dialógica rompe com a relação vertical, onde o educador é o único detentor do saber, e estabelece uma relação horizontal, na qual ambos se tornam sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com as idéias freireanas, Silva e Mesquida (2022, p. 7) enfatizam que “antagônica à transmissão de conhecimento, encontramos uma pedagogia humana, fundamentada no diálogo, isto é, na capacidade de escutar o outro, de conhecer a realidade e, assim, transformá-la com responsabilidade e cuidado”.

Nessa mesma lógica, Milani (2020, p. 1044) reitera que o “diálogo é uma forma de interação entre professor e alunos em que a fala não é monopolizada por um ou outro, mas sim compartilhada”. Em suma, Freire (1996) salienta que o diálogo deve estar embasado na humildade, amor e confiança mútua, permitindo que educadores e educandos questionem juntos a realidade e criem novas possibilidades de intervenção.

Desta forma, a comunicação, enquanto prática educativa, transforma-se em uma ferramenta para desvelar o mundo e possibilitar novas formas de ação, tornando a educação um processo libertador.

CONSCIENTIZAÇÃO COMO PROCESSO DE REFLEXÃO CRÍTICA

A conscientização, diferentemente de uma simples tomada de consciência, envolve um processo reflexivo que permite aos alunos analisar criticamente as causas profundas dos fenômenos que vivenciam. Para que isso aconteça, cabe ao educador conectar os conteúdos pedagógicos com a realidade vivida pelos educandos, ajudando-os a perceber como esses conhecimentos se aplicam às suas vidas. Segundo Freire (2001, p.30), “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

De acordo com Gadotti (2003), o novo papel do educador exige que ele questione constantemente os motivos e propósitos do aprendizado, incentivando os alunos a pensar por si mesmos e a superar a repetição de ideias preexistentes. O educador deve ser um mediador que orienta os educandos a não apenas compreenderem a realidade, mas também a se posicionarem de forma crítica e a agirem para transformá-la:

O novo profissional de educação precisa perguntar-se por que aprender, para quê, contra quê, contra quem. O processo de aprendizagem não é neutro. O importante é aprender a pensar a realidade, e não pensar pensamentos já pensados. Mas a função do educador não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre essa realidade que deve ser não apenas pensada, mas sim transformada. (Gadotti, 2003, p.34).

Bertolin e Bohrz (2020) reforçam que ao estabelecer a tomada de consciência entre o sujeito e o mundo, esta educação viabiliza a criação de novos saberes e a formação de sujeitos engajados, críticos, curiosos e livres de condicionamentos. Nessa mesma perspectiva, Silva e Mesquida (2022, p. 12) acreditam que “a consciência crítica, que resgata o sujeito como ser de relação com os outros, concretiza-se na coragem, no amor e no diálogo”. Desta maneira, esses indivíduos se reconhecem como participantes ativos e interativos de sua própria história e da sociedade, plenamente capazes de alcançar sua libertação.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA PONTE PARA A TRANSFORMAÇÃO

Segundo Rogers (1985) e Freire (1996), para que a educação cumpra seu papel transformador, a aprendizagem precisa ser significativa; ou seja, deve estabelecer uma conexão direta entre o conteúdo ensinado e as experiências de vida dos alunos. Para Ausubel (2003), a aprendizagem significativa acontece quando o conhecimento recém-adquirido é incorporado aos saberes previamente construídos, estabelecendo conexões e atribuindo novos sentidos. Essa conexão é crucial para que o aprendizado se torne relevante, capaz de promover mudanças no comportamento e no entendimento dos educandos sobre o mundo.

O método defendido por Rogers (1985) baseia-se no princípio de que o educando deve continuar desenvolvendo sua habilidade de aprender, enquanto o educador assume o papel de facilitador desse processo. Essa mediação deve ser realizada de maneira singular e livre, com genuinidade, acolhimento e confiança tanto em sua própria atuação quanto no potencial do educando, além de demonstrar capacidade de se colocar no lugar do outro.

O pensamento de Sousa (2021) corrobora com o de Rogers (1985) ao defender a ideia de que “é através da prática de atitudes como a empatia, a congruência e consideração positiva incondicional que a aprendizagem significativa é aprendida” (Sousa: 2021, p.1913). Essas atitudes permitem que os educandos se envolvam diretamente com diversos desafios presentes no ambiente escolar, abrangendo desde questões sociais até reflexões filosóficas. E para integrar esse cenário, é indispensável que o educando assuma, com compromisso, a responsabilidade por esse processo de aprendizado transformador.

A simples memorização de informações, sem qualquer relação com a realidade do educando, não apenas limita o aprendizado, mas também desestimula o desenvolvimento do pensamento crítico. Por este motivo, Bertolin e Bohrz (2020, p.1448) salientam que:

Desse modo, é preciso que os docentes desenvolvam elementos que permitam ativar o conhecimento prévio do aluno, sejam eles por meio de elaboração de mapas conceituais a partir da conexão de noções já existentes junto às novas informações, construção de gráficos que mostrem a analogia entre o novo conteúdo e o antigo, elaboração de imagens que demonstrem mudanças e avanços ao longo de um determinado tempo e espaço, etc., possibilitando, assim, a entrega do conhecimento de forma problematizada.

Para superar esse desafio, o educador precisa adotar práticas pedagógicas que incentivem os alunos a estabelecer relações entre o que estão aprendendo e suas próprias vivências. Por essa razão, Costa Junior et al (2023, p.64) sustentam a ideia de que “os educadores devem oferecer aos alunos oportunidades de se envolver ativamente com seu material de uma forma que os ajude a fazer conexões da vida real e a construir uma compreensão profunda do conhecimento que aprenderam”. Essa abordagem exige uma postura ativa do aluno, que deve se engajar no processo de questionamento, investigação e descoberta de novas soluções para os problemas que enfrenta.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO POLÍTICA

De acordo com Silva (2014, p. 7), “a escola é uma instituição social de extrema relevância na sociedade, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, ocorre também, a inserção social”. Neste contexto, a escola deve ser vista como um espaço onde o aprendizado não apenas transmite informações, mas também prepara os educandos para intervir na sociedade (Freire, 2018). Essa instituição, como local de formação planejada e contínua, deve oferecer aos alunos ferramentas para compreender e influenciar as questões sociais e culturais de seu tempo.

Diferente de outras formas de aprendizado que ocorrem na família ou na sociedade, a escola oferece uma formação sistemática e intencional, com o objetivo de capacitar os educandos a exercerem seus direitos e responsabilidades de forma consciente. Segundo Oliveira et al, (2013, p. 151) “ao lado do conhecimento científico, prioritário na escola, o cotidiano do aluno e as relações entre o conteúdo ensinado e a vida devem estar presentes, para que o aprendiz tenha condições de aquilatar a relevância do conhecimento em seu cotidiano”. Para tanto, é necessário que a escola garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os educandos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. Outra demanda importante é a necessidade de a escola “desenvolva habilidades

socioemocionais nos alunos, como a empatia, a colaboração e a resiliência” (Costa Júnior et al: 2023, p. 132). Essas habilidades são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos, aptos a colaborar na criação de uma sociedade mais equitativa e solidária.

Sob a ótica da cidadania, a escola deve priorizar a valorização das expressões culturais de sua comunidade local, enquanto também se empenha em expandir suas fronteiras. É essencial garantir que alunos de diferentes contextos sociais tenham acesso ao conhecimento, abrangendo tanto os aspectos relevantes da cultura brasileira quanto aqueles que integram o legado universal da humanidade, pois um ensino de qualidade deve formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la (Freire, 2018). Entretanto, para que isso ocorra, é necessária a democratização do ensino.

De acordo com Vasconcellos (1995, p.49):

A escola para o povo só tem sentido numa forma de organizar a sociedade. Não é possível fazer uma escola para todos dentro de uma escola para alguns! Ou seja, a democratização da escola precisa ser acompanhada de um novo projeto social. Formar para e pela cidadania não pode limitar-se a uma formação genérica para uma sociedade que não existe.

Como foi mencionado acima, a escola precisa formar para e pela cidadania. Gadotti (1997) sugere que a escola cidadã é aquela que se assume como espaço de direitos e deveres, proporcionando aos educandos as condições necessárias para exercer sua cidadania de maneira plena. Nesse modelo, educadores e educandos trabalham juntos na construção de um ambiente educacional democrático, onde a participação é incentivada sem desconsiderar as responsabilidades de cada parte. Silva e Ferreira (2014, p. 13) complementam que “a educação não é apenas responsabilidade da escola, engloba também o Estado, a família e a sociedade, pois juntos devem trabalhar em prol da formação do indivíduo”.

Para Vasconcellos (1995), a escola cidadã é fiel aos ideais de liberdade e formação emancipadora. É um espaço que promove a autenticidade de educadores e educandos, valoriza a colaboração e constrói conhecimento de forma coletiva. Essa escola vivencia ativamente os princípios democráticos, rejeitando o autoritarismo e o silêncio.

Assim, uma escola democrática precisa se estabelecer como um ambiente capaz de educar e preparar os alunos por meio de processos participativos, em colaboração com os professores. Esse espaço deve favorecer o protagonismo do estudante em sua própria jornada educacional, delegando a ele responsabilidades alcançáveis. Contudo, é essencial que essas atribuições respeitem os limites de suas capacidades, sem impor tarefas ou encargos inviáveis. Nesse contexto, uma escola democrática é aquela que promove a inclusão ativa dos alunos, sem desconsiderar o papel fundamental e os deveres dos educadores no processo de ensino-aprendizagem.

OS CONTEÚDOS E MÉTODOS DE ENSINO

De acordo com Libâneo (2013, p. 142), os conteúdos de ensino são “o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida” e a escolha dos métodos “depende dos conteúdos, da condição sociocultural e do desenvolvimento mental dos alunos” (Libâneo: 2013, p. 152).

Sob esse viés, os conteúdos e métodos de ensino desempenham um papel crucial na formação de educandos críticos e socialmente engajados. Freire (2018) enfatiza que os conteúdos devem ser selecionados a partir da problematização da prática de vida dos educandos, de modo a conectar o saber escolar às suas experiências e realidades concretas.

A contextualização social é um princípio central nessa abordagem, pois permite que os educandos compreendam o significado dos conteúdos em relação ao seu contexto de vida. Freire (2001, p. 27) ilustra esse ponto ao afirmar que “não basta saber que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual posição Eva ocupa no contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Esse processo permite que o aprendizado seja relevante e que os educandos se tornem protagonistas de suas próprias histórias.

Além disso, Vasconcellos (1995) argumenta que o papel do educador é educar por meio do ensino; isto é, construir significados junto aos educandos. Freire (1996) sugere métodos pedagógicos que promovam a investigação, a tematização e a problematização. Na investigação temática, educadores e educandos identificam os temas centrais de suas realidades; na tematização, eles analisam esses temas em profundidade, buscando compreender suas implicações sociais e culturais; e, na problematização, eles desenvolvem uma visão crítica que os prepara para transformar essas realidades.

Os métodos de ensino também devem valorizar o diálogo e a participação ativa dos educandos. Gadotti (2003) destaca que o educador deve atuar como mediador do conhecimento, incentivando os educandos a refletirem criticamente sobre os conteúdos e a aplicá-los em situações práticas. Lavoura e Marsiglia (2015, p. 369) complementam que “os conteúdos transmitidos pela escola, o grau de complexidade que requerem das ações do sujeito e a qualidade das mediações para sua realização, são decisivos no desenvolvimento do psiquismo”. Esse processo promove a autonomia e o pensamento crítico, elementos essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Por fim, Freire (1996) ressalta que os métodos de ensino devem estar alinhados à prática social, promovendo uma educação politizada e transformadora. Isso exige uma relação autêntica de diálogo entre educadores e educandos, na qual ambos se envolvam ativamente na construção do conhecimento e na transformação da realidade social. Para ele (2018, p. 109) “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

A RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO E A MISSÃO DO EDUCADOR

A relação entre educador e educando é um elemento fundamental na construção de uma educação emancipatória. Por esta razão, ela deve ser pautada no diálogo, de forma horizontal e com respeito mútuo. Freire (1996) destaca que o professor aprende enquanto ensina, e o aluno ensina enquanto aprende, criando uma troca contínua que enriquece ambas as partes.

Lavoura e Marsiglia (2015, p. 358), destacam que:

Ao professor cabe a tarefa importantíssima de transmitir o conhecimento socialmente existente ao aluno, para que este possa apreender a realidade social, também, como síntese de múltiplas relações (totalidade), atuando conscientemente e portando os instrumentos necessários para a transformação da realidade.

Gadotti (2003) complementa que o educador deve atuar como mediador do conhecimento, promovendo a construção coletiva de saberes e incentivando os educandos a se posicionarem como sujeitos de sua própria formação. Costa Júnior et al (2023, p. 127) reitera que “é preciso investigar as competências e estratégias necessárias para que os professores possam desempenhar um papel relevante na formação dos alunos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática”. Esse processo exige que o educador conheça profundamente seus educandos, valorizando suas experiências e perspectivas, e esteja aberto a aprender com eles, tornando-se um aprendiz permanente, um construtor de significados, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. Em consonância com as idéias de Gadotti (2003), Milani (2020, p. 1039) declara que “professor e alunos estão em contato e o que se deseja é que haja uma relação interpessoal igualitária”.

Além disso, a relação educador-educando deve ser orientada por valores como respeito, empatia e colaboração. Freire (1986) destaca que o educador deve adotar uma postura de autoridade, mas sem autoritarismo, reconhecendo a autonomia e a dignidade dos educandos. Essa abordagem cria um ambiente de confiança e cooperação, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento da criticidade.

Gadotti (2003, p. 9) enfatiza o importante papel do educador no ambiente escolar ao afirmar que:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro sem educadores. Eles, numa visão emancipadora, não só transformam a educação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”. Eles fazem fluir o saber (...) porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo e produtivo para todos.

Para cumprir esse propósito, o educador precisa dar aos alunos o exemplo como principal forma de inspiração. Os estudantes facilmente percebem quando o educador está distraído ou com a mente voltada para outros assuntos durante a aula. Nessa situação, torna-se difícil despertar neles o interesse pelo aprendizado, especialmente se o próprio educador não demonstra entusiasmo. Em contrapartida, quando o professor organiza sua aula com cuidado e manifesta satisfação ao ensinar, ele consegue engajar a turma, mesmo que o conteúdo abordado não seja atrativo para todos ou que enfrente limitações na forma de se expressar. Um educador consegue conquistar seus alunos ao demonstrar competência no ensino e qualidades que inspirem respeito e admiração.

Em contrapartida, Costa Júnior et al (2023, p. 132) reforça que “o professor se mantenha atualizado e preparado para enfrentar os novos desafios e demandas da educação contemporânea”. Esse processo passa pela reflexão sobre os seus papéis e responsabilidades na formação dos educandos, além do aprimoramento de competências e habilidades que garantam um trabalho pedagógico eficaz e de qualidade.

Em suma, o educador deve assumir sua missão como agente de transformação social. Alves (1982) distingue entre o professor, que é apenas um transmissor de conhecimentos, e o educador, que atua como mediador de esperanças e construtor de mundos. Para cumprir essa missão, o educador deve estimular os educandos a questionarem a realidade, a desenvolverem suas potencialidades e a se engajarem na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou investigar o papel da educação como forma de intervenção no mundo, destacando sua capacidade de transformar não apenas indivíduos, mas também as estruturas sociais que moldam suas realidades. Com base na pedagogia crítica de Paulo Freire e no pensamento de autores como Gadotti, Vasconcellos e Rogers, argumenta-se que a educação, ao ser conduzida de maneira dialógica, politizada e significativa, transcende sua função tradicional de transmissão de conhecimentos, assumindo um caráter emancipatório e transformador.

A análise dos quatro tópicos principais – estratégias para transformar o mundo pela educação, a escola como espaço de formação política, os conteúdos e métodos de ensino e a relação educador-educando – evidencia a importância de práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica, a colaboração e a valorização das experiências de vida dos educandos. A escola, nesse contexto, deve ser vista como um espaço de formação cidadã, comprometida com a democratização do ensino e a construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária.

Conclui-se que o sucesso da educação como prática transformadora depende de educadores comprometidos com sua missão social e política. Ao promover o diálogo, a conscientização e a aprendizagem significativa, a prática educativa pode capacitar os sujeitos a compreenderem e agirem sobre suas realidades de maneira crítica e propositiva. Em última análise, a educação deve ser um instrumento de liberdade e mudança, capaz de criar condições para um mundo mais justo e humanizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. O educador: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo. SP: Brasiliense, 1982.
- AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BERTOLIN, Julio Cesar Godoy; BOHRZ, Rafaela. Diálogo, contextualização do saber e autonomia em Paulo Freire e a semipresencialidade na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 20, n. 66, p. 1436–1461, 2020. DOI: 10.7213/1981-416X.20.066.AO03. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26178>>. Acesso em: 26 nov. 2024.
- COSTA JÚNIOR, J. F. et al. Os novos papéis do professor na educação contemporânea. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, [S. l.], v. 6, p. 124–149, 2023. Disponível em: <<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/99>>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- _____. Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, [S. l.], v. 5, p. 51–68, 2023. Disponível em: <<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/70>>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- DA SILVA, Luis Gustavo Moreira; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. *Projeção e docência*, v. 5, n. 2, p. 06-23, 2014. Disponível em <https://web.archive.org/web/20170617163131id_/http://revista.faculdadeprojecao.edu.br:80/index.php/Projecao3/article/viewFile/415/372>. Acesso em: 27 nov. 2024.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2001.

- _____. Educação na cidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996.
- _____. Pedagogia do oprimido. 65 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.SP: Grubhas, 2003.
- GANDIN, Danilo. A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.
- LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, abr. 2015. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732015000100345&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MILANI, Raquel. Diálogo em educação matemática e suas múltiplas interpretações. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 34, n. 68, p. 1036-1055, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bolema/a/5QM8FFN3wsTjWssPydLWbRK/?lang=pt>>. Acesso em: 26 nov. 2024.
- OLIVEIRA, Terezinha et al. Escola, Conhecimento e Formação de Pessoas: considerações históricas. *Políticas Educativas – PolEd*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 145-160, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/45662>. Acesso em: 27 nov. 2024.
- SILVA, R. F. da; MESQUIDA, P. Paulo Freire: uma educação do cuidado da vida, do diálogo e do amor ao mundo. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 25, p. 1–18, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.17035.006. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17035>>. Acesso em: 26 nov. 2024.
- SOUSA, Isete da Silva. Estreitando caminhos para a aprendizagem: Carl Rogers e a teoria da aprendizagem centrada no aluno. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 1904–1915, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i11.3714. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3714>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. SP: Libertad, 1995.

**O PAPEL DAS ESCOLAS CONECTADAS NO PACTO NACIONAL PELA
RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
SOBRE TECNOLOGIA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO**
**THE ROLE OF CONNECTED SCHOOLS IN THE NATIONAL LEARNING RECOVERY
PACT: A LITERATURE REVIEW ON TECHNOLOGY AND INCLUSION IN
EDUCATION**
**EL PAPEL DE LAS ESCUELAS CONECTADAS EN EL PACTO NACIONAL PARA LA
RECOMPOSICIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE
TECNOLOGÍA E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN**

Erica Lamara Gomes Alves Grigorio
ericaedv@gmail.com

GRIGORIO, Erica Lamara Gomes Alves. **O papel das escolas conectadas no pacto nacional pela recomposição das aprendizagens: uma revisão bibliográfica sobre tecnologia e inclusão na educação.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 276 – 286, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Guimarães Junior - Profjc65@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica detalhada sobre a integração do programa Escolas Conectadas ao Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, com foco no papel da tecnologia na recuperação de competências e habilidades perdidas durante a pandemia de COVID-19. O estudo analisa diretrizes, práticas pedagógicas e casos de sucesso que demonstram como a utilização de recursos tecnológicos em ambientes educacionais pode promover uma educação mais inclusiva, acessível e equitativa. Além disso, a pesquisa destaca os desafios enfrentados na implementação desses programas, como a desigualdade no acesso a tecnologias e a necessidade de formação continuada para professores. A partir dessa análise, são propostas estratégias para superar essas barreiras, visando otimizar o uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem e assegurar que as ferramentas digitais sejam aplicadas de forma eficaz em diferentes realidades educacionais. Por meio de uma abordagem crítica e sistemática, o artigo explora o potencial das tecnologias para transformar a educação, contribuindo para o desenvolvimento de competências necessárias ao século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Também discute o impacto das tecnologias na formação de uma cidadania ativa, bem como na redução das desigualdades sociais, fortalecendo a inclusão educacional em um cenário de grandes desafios pós-pandemia.

Palavras-chave: Escolas Conectadas. Recomposição da Aprendizagem. Tecnologia Educacional. Inclusão. Políticas Públicas.

SUMMARY

This article presents a detailed literature review on the integration of the Connected Schools program into the National Pact for the Recomposition of Learning, focusing on the role of technology in recovering skills and abilities lost during the COVID-19 pandemic. The study analyzes guidelines, pedagogical practices, and success stories that demonstrate how the use of technological resources in educational environments can promote more inclusive, accessible, and equitable education. In addition, the research highlights the challenges faced in the implementation of these programs, such as inequality in access to technologies and the need for ongoing training for teachers. Based on this analysis, strategies are proposed to overcome these barriers, aiming to optimize the use of technology in the teaching-learning process and ensure that digital tools are applied effectively in different educational realities. Through a critical and systematic approach, the article explores the potential of technologies to transform education, contributing to the development of skills necessary for the 21st century, such as critical thinking, problem-solving, and collaboration. It also discusses the impact of technologies on the formation of active citizenship, as well as on the reduction of social inequalities, strengthening educational inclusion in a scenario of great post-pandemic challenges.

Keywords: Connected Schools. Learning Recovery. Educational Technology. Inclusion. Public Policies.

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión detallada de la literatura sobre la integración del programa Escuelas Conectadas al Pacto Nacional para la Recomposición del Aprendizaje, centrándose en el papel de la tecnología en la recuperación de habilidades y habilidades perdidas durante la pandemia de COVID-19. El estudio analiza lineamientos, prácticas pedagógicas y casos de éxito que demuestran cómo el uso de recursos tecnológicos en entornos educativos puede promover una educación más inclusiva, accesible y equitativa. Además, la investigación destaca los desafíos que enfrentan en la implementación de estos programas, como la desigualdad en el acceso a las tecnologías y la necesidad de capacitación continua de los docentes. A partir de este análisis, se proponen estrategias para superar estas barreras, apuntando a optimizar el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje y asegurar que las herramientas digitales se apliquen de manera efectiva en las diferentes realidades educativas. A través de un enfoque crítico y sistemático, el artículo explora el potencial de las tecnologías para transformar la educación, contribuyendo al desarrollo de habilidades necesarias para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración. También se discute el impacto de las tecnologías en la formación de una ciudadanía activa, así como en la reducción de las desigualdades sociales, fortaleciendo la inclusión educativa en un escenario de grandes desafíos pospandemia.

Palabras clave: Escuelas Conectadas. Recuperación de Aprendizajes. Tecnología Educativa. Inclusión. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 expôs e intensificou desafios significativos no sistema educacional, ampliando lacunas de aprendizagem e evidenciando desigualdades já presentes. No Brasil, milhões de estudantes enfrentaram barreiras no acesso a recursos educacionais durante o ensino remoto emergencial, comprometendo sua capacidade de aprendizagem contínua e eficaz. Esse cenário revelou não apenas deficiências infraestruturais, como a falta de acesso a dispositivos tecnológicos e conectividade, mas também evidenciou a carência de práticas pedagógicas adaptadas ao contexto digital. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) introduziu e reforçou programas que visam à recuperação dessas aprendizagens perdidas, destacando-se o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e o programa Escolas Conectadas.

O Pacto Nacional visa prioritariamente a recuperação das competências essenciais, estabelecendo diretrizes e estratégias que permitem às escolas apoiar estudantes que enfrentam defasagens educacionais. A integração do programa Escolas Conectadas a essa iniciativa amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, permitindo que os recursos tecnológicos sejam utilizados para personalizar o ensino e proporcionar oportunidades de aprendizagem contínua, tanto presencialmente quanto remotamente. As potencialidades tecnológicas, quando aliadas ao esforço docente e às políticas públicas consistentes, emergem como uma oportunidade significativa de remodelar as práticas educacionais no país, promovendo equidade e inclusão de modo sistêmico. Este estudo tem como objetivo analisar a eficácia da tecnologia educacional na recomposição das aprendizagens e como a sinergia entre essas políticas públicas pode transformar o ambiente escolar, promovendo equidade e inclusão para estudantes de todo o país.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste estudo, adotou-se uma metodologia qualitativa fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. A escolha por uma abordagem qualitativa deve-se à necessidade de explorar em profundidade os contextos e práticas educacionais relacionados à recomposição das aprendizagens e ao uso de tecnologias. O processo de pesquisa envolveu as seguintes etapas:

COLETA E SELEÇÃO DE FONTES

Foram reunidos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), relatórios sobre o programa Escolas Conectadas e o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, além de artigos acadêmicos que abordam o uso de tecnologias na educação e práticas de recuperação de aprendizagem. Os materiais foram obtidos em bases de dados como Scielo, Google Scholar, além de portais do governo e de instituições educacionais. Essa diversidade de fontes visou garantir uma visão ampla e profunda sobre o tema, permitindo uma análise crítica dos diferentes enfoques dados ao uso da tecnologia no contexto da recomposição das aprendizagens.

A coleta de fontes foi guiada por uma busca sistemática, utilizando palavras-chave como "tecnologias educacionais", "recomposição de aprendizagens", "inclusão digital", "formação docente" e "políticas públicas educacionais". Foram priorizados estudos publicados entre 2018 e 2024, considerando a necessidade de incluir pesquisas recentes, principalmente aquelas realizadas no período pós-pandemia, para captar as mudanças e adaptações ocorridas no cenário educacional brasileiro. Além disso, foram consultadas dissertações e teses disponíveis em repositórios institucionais, com o intuito de incorporar pesquisas de natureza aplicada e focadas no contexto educacional.

A etapa de coleta também envolveu a consulta a fontes secundárias, como relatórios de organizações não governamentais (ONGs) que atuam na inclusão digital e no apoio a escolas em contextos vulneráveis. Esses materiais foram úteis para compreender a amplitude das ações e fornecer uma perspectiva mais diversificada sobre os desafios e oportunidades do uso da tecnologia na educação, ampliando a análise para além do âmbito das políticas públicas oficiais.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram incluídos textos que discutem diretamente o papel da tecnologia na educação e sua aplicação em programas de recuperação de aprendizagem, priorizando estudos que apresentavam dados empíricos, análises críticas ou casos práticos de sucesso. Relatórios desatualizados ou que não abordavam diretamente as políticas do MEC foram excluídos. Além disso, o critério de inclusão também considerou a relevância dos estudos para o contexto educacional brasileiro, garantindo que as fontes selecionadas estivessem alinhadas com as especificidades culturais e socioeconômicas do país.

Os critérios de inclusão visam garantir que as fontes fossem de alta qualidade acadêmica e tivessem aplicação prática no contexto de políticas educacionais. Foram excluídos materiais opinativos ou que não apresentavam evidências concretas, focando apenas em estudos que pudessem contribuir com uma base sólida de dados e reflexões para a compreensão do uso da tecnologia no enfrentamento das defasagens de aprendizagem. Além disso, priorizou-se a

inclusão de estudos que exploravam tanto as oportunidades quanto os desafios da implementação tecnológica, garantindo uma análise equilibrada dos prós e contras dessa abordagem.

A análise das fontes também levou em consideração a diversidade de contextos regionais do Brasil, buscando incluir estudos que representassem as diferentes realidades educacionais do país, desde grandes centros urbanos até áreas rurais e comunidades indígenas. Esse cuidado visou assegurar que as conclusões do estudo fossem aplicáveis a uma ampla variedade de contextos, refletindo a complexidade e a diversidade do sistema educacional brasileiro.

ANÁLISE TEMÁTICA

Os documentos coletados foram organizados em categorias temáticas, como "Diretrizes do Pacto e Tecnologias", "Aplicações do Programa Escolas Conectadas", "Casos de Sucesso em Escolas Públicas" e "Desafios e Perspectivas Futuras", permitindo uma compreensão mais aprofundada das interações entre essas iniciativas. A análise temática foi realizada por meio da identificação de padrões, temas recorrentes e relações significativas entre os documentos, utilizando técnicas de codificação para organizar as informações em tópicos coerentes.

Essa análise temática possibilitou identificar desafios comuns enfrentados pelas escolas na implementação das tecnologias, como problemas de infraestrutura e necessidade de formação docente, além de práticas inovadoras que podem servir de referência para a implementação de políticas educacionais eficazes. Foram utilizados métodos de triangulação para validar as informações, cruzando dados de diferentes fontes, garantindo assim a credibilidade e a robustez dos resultados apresentados. Além disso, buscou-se compreender como os diferentes atores (professores, gestores, alunos e comunidades) percebem o impacto dessas tecnologias no ambiente escolar e quais estratégias têm se mostrado mais eficientes na promoção da equidade educacional.

A análise foi complementada por discussões reflexivas, buscando interpretar os achados à luz de teorias educacionais contemporâneas, como a teoria da aprendizagem significativa e a pedagogia crítica. Isso permitiu não apenas identificar as melhores práticas, mas também entender os fundamentos pedagógicos subjacentes que explicam por que certas abordagens funcionam melhor em determinados contextos.

PROCEDIMENTOS DE VALIDAÇÃO DOS DADOS

Como parte dos procedimentos metodológicos, a validação dos dados envolveu a comparação de diferentes fontes e a análise cruzada dos resultados, para assegurar que as conclusões fossem baseadas em evidências sólidas. A triangulação dos dados foi fundamental para identificar possíveis inconsistências e assegurar que a interpretação das informações fosse representativa da realidade analisada. Essa validação incluiu consultas a relatórios oficiais e comparações com a literatura existente sobre programas educacionais de inclusão digital.

Além da triangulação, foram realizadas reuniões com especialistas na área de tecnologias educacionais e políticas públicas, que forneceram feedback sobre os achados preliminares do estudo. Esse processo de validação externa ajudou a garantir que as conclusões

estivessem bem fundamentadas e alinhadas com as práticas e desafios reais enfrentados por educadores e gestores no contexto brasileiro. Consultas informais com professores também contribuíram para validar os achados, especialmente no que diz respeito à aplicação prática das ferramentas e metodologias analisadas.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Embora a metodologia qualitativa permita uma análise rica e detalhada dos fenômenos estudados, ela apresenta algumas limitações inerentes. A análise documental está limitada à disponibilidade e qualidade dos materiais coletados, e o estudo de caso não pode ser generalizado para toda a rede educacional brasileira sem considerar as especificidades regionais e contextuais. Dessa forma, os resultados apresentados neste trabalho são representativos das experiências observadas nas fontes selecionadas, mas é importante considerar que a implementação de tecnologias educacionais pode variar significativamente em diferentes contextos.

Outro ponto a ser destacado é a limitação temporal da pesquisa. Como a maior parte das fontes analisadas foi publicada entre 2018 e 2024, há uma possibilidade de que algumas práticas inovadoras mais recentes ainda não tenham sido capturadas ou documentadas em artigos acadêmicos e relatórios oficiais. Além disso, a dependência de fontes secundárias significa que algumas informações podem estar sujeitas a interpretações dos autores originais, o que implica uma necessidade de cautela na análise dos dados.

A pesquisa também enfrentou desafios relacionados à heterogeneidade dos contextos educacionais no Brasil. As realidades das escolas urbanas e rurais, bem como as condições de infraestrutura e formação docente, variam consideravelmente, o que dificulta a elaboração de recomendações uniformes. Essa diversidade, embora enriqueça a análise, também impõe limitações quanto à aplicabilidade generalizada dos resultados e recomendações.

PERSPECTIVAS PARA PESQUISAS FUTURAS

Dada a complexidade dos temas abordados e as limitações identificadas, futuras pesquisas poderiam adotar uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, para proporcionar uma visão ainda mais abrangente do impacto das tecnologias educacionais na recomposição das aprendizagens. Estudos longitudinais também seriam valiosos para acompanhar o desenvolvimento e a sustentabilidade dos programas ao longo do tempo, permitindo avaliar não apenas os resultados imediatos, mas também os efeitos de longo prazo dessas iniciativas.

Além disso, seria pertinente investigar de forma mais profunda o papel das comunidades de prática entre professores como uma ferramenta para a formação continuada e o apoio mútuo na implementação das tecnologias. Esse tipo de investigação poderia fornecer insights sobre como fomentar uma cultura de colaboração e inovação dentro das escolas, potencializando o impacto positivo das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Também seria interessante explorar o papel do envolvimento da comunidade e das famílias na implementação de tecnologias, avaliando como o suporte familiar pode influenciar a eficácia das práticas educacionais digitais.

REVISÃO DA LITERATURA

DIRETRIZES DO PACTO E A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA

O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens tem como objetivo enfrentar as defasagens educacionais identificadas após a pandemia, promovendo a oferta de aulas de reforço e o uso de práticas pedagógicas adaptativas. Entre suas diretrizes está a recomendação de que as escolas utilizem tecnologias para facilitar a aprendizagem contínua e personalizar o ensino.

A incorporação de ferramentas digitais no processo educacional possibilita que os professores acompanhem o progresso dos alunos em tempo real, identificando rapidamente as áreas que necessitam de maior atenção (BRASIL, 2023). Além disso, o uso de tecnologias oferece oportunidades para práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, que envolvem os alunos em atividades que estimulam a autonomia e a autorregulação da aprendizagem, elementos essenciais para a formação de aprendizes ativos e críticos. Essas práticas também têm o potencial de tornar o aprendizado mais significativo ao conectar os conteúdos curriculares com o contexto de vida dos estudantes, proporcionando maior relevância ao processo educativo.

PROGRAMA ESCOLAS CONECTADAS: UMA FERRAMENTA DE INCLUSÃO DIGITAL

O programa Escolas Conectadas foi desenvolvido com o intuito de promover a inclusão digital nas escolas públicas brasileiras, fornecendo infraestrutura tecnológica e capacitação para professores e alunos. Esta iniciativa complementa o Pacto Nacional ao disponibilizar plataformas digitais que viabilizam uma aprendizagem flexível e contínua, dentro e fora da sala de aula. A conectividade assegura o acesso a conteúdos interativos, exercícios práticos e avaliações adaptativas, que podem ser ajustados para atender às necessidades individuais dos estudantes (BRASIL, 2022). Dessa forma, o programa Escolas Conectadas não apenas amplia as oportunidades de acesso ao conhecimento, mas também possibilita que os professores diversifiquem suas estratégias pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades dos estudantes, especialmente daqueles em contextos de maior vulnerabilidade social. O fortalecimento da inclusão digital também contribui para a democratização do conhecimento, permitindo que estudantes de diferentes contextos possam desenvolver habilidades essenciais para o século XXI, como a competência digital e a capacidade de resolver problemas de forma criativa e colaborativa.

CASOS PRÁTICOS DE SUCESSO

Diversos municípios brasileiros já estão colhendo os frutos da integração entre o Pacto Nacional e o Escolas Conectadas. Em São Paulo, escolas públicas implementaram plataformas de aprendizagem digital para oferecer tutoria individualizada e conteúdos de reforço em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados indicaram um aumento de 25% na retenção de conteúdos essenciais entre os alunos que participaram das atividades de reforço digital (MEC,

2023). Esse avanço se deve, em grande parte, à capacidade de personalização das atividades de aprendizagem, que permite que cada aluno avance de acordo com seu próprio ritmo e necessidades específicas.

Na Paraíba, o uso de ferramentas online para aulas híbridas ajudou a alcançar estudantes que, de outra forma, estariam excluídos do processo educacional. Em escolas de pequenas cidades, como Itaporanga, a implementação de atividades online e offline possibilitou que os alunos revisassem conteúdos de forma autônoma, enquanto os professores monitoravam o desempenho e ajustavam as estratégias conforme necessário. Esses exemplos demonstram que, quando bem estruturada, a tecnologia pode ser um facilitador poderoso na recomposição das aprendizagens, contribuindo para reduzir as desigualdades educacionais e garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades equivalentes de aprendizado (BRASIL, 2023). Além disso, esses casos práticos destacam a importância de um ambiente de aprendizagem integrado, onde o uso de plataformas digitais é complementado por ações pedagógicas presenciais que reforcem os conteúdos e proporcionem suporte socioemocional aos estudantes.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS

A implementação do Pacto Nacional em conjunto com o Escolas Conectadas apresenta desafios logísticos e estruturais. A desigualdade de acesso à internet e a ausência de equipamentos adequados são barreiras significativas em muitas regiões do país. Essa desigualdade digital reflete diretamente nas oportunidades de aprendizagem, criando um abismo entre estudantes que têm acesso pleno à tecnologia e aqueles que não têm. Para superar esses desafios, é necessário um esforço coordenado entre governos, setor privado e sociedade civil, buscando soluções que garantam a equidade no acesso à educação digital.

Além disso, a necessidade de formação continuada dos professores para a utilização plena das plataformas digitais tem se mostrado um fator crucial para o sucesso dessas iniciativas. O desafio de capacitar os professores vai além do domínio técnico das ferramentas; é necessário desenvolver competências pedagógicas que lhes permitam integrar a tecnologia de forma significativa ao currículo escolar. A formação docente deve incluir aspectos práticos e reflexivos, incentivando os professores a explorar novas metodologias que utilizem as tecnologias não apenas para transmissão de conteúdo, mas também para fomentar habilidades como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas.

Para superar esses desafios, o Ministério da Educação (MEC) tem promovido parcerias com instituições privadas para expandir a conectividade e fortalecer programas de capacitação docente, visando assegurar que todos os estudantes possam se beneficiar dessas estratégias educacionais (GARRIDO et al., 2023). Além disso, iniciativas que promovem a formação de comunidades de prática entre educadores têm se mostrado promissoras para incentivar a troca de experiências e o desenvolvimento profissional colaborativo. Essas comunidades de prática oferecem um espaço para que os professores compartilhem desafios, soluções e práticas inovadoras, contribuindo para a construção de um conhecimento coletivo que enriqueça o processo educacional.

As perspectivas futuras para a integração das tecnologias no processo educacional brasileiro indicam a necessidade de um planejamento estratégico de longo prazo que contemple tanto o desenvolvimento tecnológico quanto o humano. É preciso assegurar que os avanços em

infraestrutura e conectividade sejam acompanhados por políticas educacionais que valorizem o papel dos professores como agentes transformadores e criadores de ambientes de aprendizagem significativos. A transformação digital da educação deve ser vista como um processo contínuo e colaborativo, que exige a participação ativa de todos os atores envolvidos — professores, gestores, famílias, setor privado e governo — para que a equidade e a qualidade educacional sejam efetivamente garantidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A integração entre o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e o programa Escolas Conectadas representa um avanço significativo no enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil. A pandemia de COVID-19 trouxe desafios sem precedentes ao sistema educacional, expondo e acentuando as desigualdades já existentes. Nesse contexto, a união de esforços entre políticas públicas voltadas à recomposição das aprendizagens e o uso de tecnologias educacionais mostra-se essencial para enfrentar o impacto dessa crise e garantir a recuperação dos processos de ensino-aprendizagem.

A análise de casos práticos demonstra que a combinação de estratégias tecnológicas com métodos pedagógicos tradicionais pode ser eficaz para recuperar o aprendizado perdido, desde que os recursos necessários sejam garantidos. A tecnologia por si só não é suficiente para transformar a educação; ela deve ser acompanhada de políticas públicas consistentes, infraestrutura adequada e, principalmente, da formação contínua de professores. O papel do professor é essencial, pois ele atua como mediador no processo de aprendizagem e, para que o uso das tecnologias seja significativo, é preciso que o docente esteja capacitado não apenas em termos técnicos, mas também pedagógicos, de modo a integrar os recursos digitais de forma efetiva em suas práticas de ensino.

É essencial continuar investindo em infraestrutura e na formação docente para assegurar que cada estudante, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica, tenha acesso a um aprendizado de qualidade e inclusivo. O acesso à internet e a dispositivos tecnológicos deve ser garantido para todos os alunos, considerando que a exclusão digital ainda é um obstáculo significativo em muitas regiões do país, especialmente nas áreas rurais e periferias urbanas. Sem investimentos que promovam essa inclusão, corre-se o risco de perpetuar ou até mesmo agravar as desigualdades educacionais, criando uma lacuna ainda maior entre aqueles que têm acesso às novas tecnologias e aqueles que não têm.

Os estudos analisados evidenciam que, além de promover o acesso ao conteúdo, as tecnologias educacionais desempenham um papel crucial na motivação dos alunos e na personalização das trajetórias de aprendizagem. Alunos motivados tendem a ter um desempenho melhor e a se engajar mais nos processos de aprendizagem, e as tecnologias oferecem ferramentas que podem despertar esse interesse, como plataformas interativas e conteúdos audiovisuais atrativos. Além disso, ao possibilitar que cada estudante avance no próprio ritmo e que os professores possam identificar, em tempo real, as dificuldades enfrentadas, cria-se um ambiente de aprendizagem mais responsivo e adaptável. Essa personalização é especialmente importante em um contexto de recomposição das aprendizagens, onde os alunos apresentam diferentes níveis de defasagem e necessidades específicas que precisam ser atendidas de forma individualizada.

Ademais, ao integrar tecnologias educacionais com metodologias tradicionais, amplia-se significativamente o potencial de aprendizagem, pois os recursos digitais complementam e reforçam os conteúdos trabalhados em sala de aula, proporcionando uma experiência educativa mais rica e diversificada. As metodologias tradicionais, como aulas expositivas e atividades de fixação, ganham um novo significado quando complementadas por tecnologias que tornam o conteúdo mais dinâmico e acessível. Ferramentas digitais permitem o uso de vídeos, simulações e jogos educativos, que não apenas reforçam o aprendizado, mas também promovem um maior envolvimento dos alunos. A experiência de aprendizagem torna-se, assim, mais atraente e significativa, favorecendo o desenvolvimento de competências não apenas cognitivas, mas também socioemocionais.

No entanto, as dificuldades de implementação não podem ser subestimadas. A análise mostra que a carência de infraestrutura e a falta de capacitação adequada dos professores continuam sendo grandes desafios. Muitos professores ainda se sentem inseguros em relação ao uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas, seja pela falta de formação continuada ou pela ausência de suporte técnico nas escolas. É fundamental que os esforços para promover a inclusão digital nas escolas sejam contínuos e que se busque uma política pública de longo prazo que envolva todos os níveis de governo, garantindo que as iniciativas sejam sustentáveis ao longo do tempo. As políticas públicas precisam ser articuladas, de modo que o investimento em tecnologia seja acompanhado por programas de formação docente que valorizem o uso pedagógico dessas ferramentas e incentivem práticas inovadoras e colaborativas.

Além disso, a capacitação dos professores deve ser contínua e incluir o uso pedagógico das tecnologias, indo além do simples domínio técnico, para assegurar que a aplicação em sala de aula seja significativa e beneficie o aprendizado dos alunos. O domínio técnico é apenas o ponto de partida; é necessário que os professores compreendam como utilizar as tecnologias para promover a aprendizagem ativa, desenvolver o pensamento crítico dos alunos e proporcionar oportunidades para a resolução de problemas e a colaboração. A formação docente deve, portanto, contemplar aspectos práticos e teóricos, possibilitando que os professores experimentem, reflitam e compartilhem suas experiências, criando uma cultura de inovação educacional.

Outro ponto relevante é a importância da colaboração entre os diferentes atores do processo educacional — professores, gestores, famílias e comunidade. A implementação eficaz das tecnologias educacionais requer um esforço conjunto e uma compreensão compartilhada dos objetivos e benefícios dessas ferramentas. As escolas que obtiveram os melhores resultados na recomposição das aprendizagens foram aquelas que promoveram um ambiente colaborativo, em que professores e alunos se sentiram apoiados e encorajados a experimentar novas práticas pedagógicas. A participação das famílias e da comunidade também é fundamental, pois o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos contribui para uma aprendizagem mais significativa e fortalece os vínculos entre escola e comunidade. É preciso que as escolas estabeleçam canais de comunicação abertos e acessíveis, que permitam o diálogo constante entre todos os envolvidos, promovendo uma visão integrada do processo educacional.

A colaboração entre diferentes instituições, incluindo o setor privado e organizações não governamentais, também tem sido essencial para superar barreiras logísticas e financeiras, ampliando o alcance e a eficácia das ações educacionais. Parcerias com empresas de tecnologia, por exemplo, têm possibilitado a doação de equipamentos e a oferta de cursos de capacitação

para professores. Organizações não governamentais, por sua vez, têm atuado em projetos que visam reduzir a exclusão digital e apoiar escolas em regiões vulneráveis. Essa colaboração intersetorial é crucial para garantir que as iniciativas sejam abrangentes e eficazes, promovendo uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas.

Portanto, a integração de tecnologias educacionais, políticas públicas de longo prazo, formação contínua de professores e colaboração entre todos os atores do processo educacional aponta para um futuro em que a equidade e a qualidade da educação no Brasil sejam uma realidade. É necessário um compromisso coletivo para que a recomposição das aprendizagens não seja apenas uma resposta emergencial, mas uma oportunidade de transformação estrutural do sistema educacional, proporcionando a todos os estudantes uma educação significativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de tecnologias educacionais promovido pelo programa Escolas Conectadas, alinhado às diretrizes do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, demonstrou ser uma estratégia eficaz para recuperar e consolidar competências e habilidades essenciais perdidas durante a pandemia. Contudo, a eficácia dessas iniciativas depende de um compromisso contínuo com o investimento em infraestrutura digital, formação dos educadores e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam à diversidade e às necessidades dos alunos.

Para que esses programas alcancem seu pleno potencial, é fundamental que escolas, gestores e comunidades atuem de forma colaborativa, garantindo que a educação seja um direito acessível e equitativo para todos. Além disso, é necessário um esforço conjunto para superar as desigualdades no acesso à tecnologia e assegurar que cada estudante, independentemente de sua origem, possa usufruir das oportunidades de aprendizagem digital. A promoção de uma formação docente robusta e a implementação de políticas públicas consistentes são essenciais para garantir que as tecnologias educacionais contribuam efetivamente para a qualidade e equidade da educação no Brasil.

A continuidade e sustentabilidade dessas iniciativas também dependem do desenvolvimento de políticas públicas integradas que priorizem a inclusão digital e a formação dos professores. Nesse contexto, o papel das lideranças educacionais é crucial, pois gestores bem preparados são capazes de criar um ambiente propício à inovação pedagógica e à implementação efetiva das tecnologias no cotidiano escolar. Assim, a recomposição das aprendizagens, por meio da integração de programas como o Escolas Conectadas e o Pacto Nacional, aponta para um futuro em que tecnologia, equidade e qualidade da educação caminhem juntas, oferecendo a todos os estudantes brasileiros a possibilidade de um aprendizado significativo e transformador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Programa Escolas Conectadas: Inovação e Conectividade para a Educação. Brasília: MEC, 2022.

GARRIDO, J.; SANTOS, M.; COSTA, A. Impacto das Tecnologias Educacionais na Recuperação de Aprendizagem. *Revista Educação & Sociedade*, v. 42, n. 2, p. 140-160, 2023.

MEC. Relatório de Implementação do Pacto Nacional. Brasília: MEC, 2023.

USO DOS PROGRAMAS DO MEC COMO FERRAMENTAS PARA ALCANÇAR AS METAS DO IDEB: AÇÕES REALISTAS PARA O COLÉGIO SANTA TEREZINHA-PB

USE OF MEC PROGRAMS AS TOOLS TO ACHIEVE IDEB GOALS: REALISTIC ACTIONS FOR COLÉGIO SANTA TEREZINHA-PB

USO DE LOS PROGRAMAS DEL MEC COMO HERRAMIENTAS PARA ALCANZAR LAS METAS DEL IDEB: ACCIONES REALISTAS PARA EL COLEGIO SANTA TEREZINHA-PB

Erica Lamara Gomes Alves Grigorio
ericaedv@gmail.com

GRIGORIO, Erica Lamara Gomes Alves. **Uso dos programas do mec como ferramentas para alcançar as metas do ideb: ações realistas para o colégio Santa Terezinha-PB.**

Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 287 – 295, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Guimarães Junior - Profjc65@hotmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a aplicação de programas federais destinados à melhoria do IDEB, com foco no Colégio Santa Terezinha-PB, investigando as dificuldades enfrentadas para atingir as metas educacionais e propondo estratégias para superá-las. Entre os principais desafios destacados estão a falta de acompanhamento familiar, a indisciplina dos alunos, a desmotivação dos professores e a inadequação da infraestrutura escolar, fatores que afetam diretamente os resultados educacionais. A gestão escolar participativa é apontada como uma ferramenta crucial para a transformação do ambiente educacional, destacando a importância do engajamento de toda a comunidade escolar — pais, alunos, professores e gestores. Além disso, o artigo ressalta a relevância da formação continuada dos docentes, capacitando-os para lidar com problemas recorrentes, como a indisciplina e a falta de motivação dos estudantes. Programas como o PDDE, Tempo de Aprender, Pacto pela Reposição da Aprendizagem e PNAE são discutidos como estratégias fundamentais. O PDDE é sugerido para melhorar a infraestrutura escolar e criar espaços de reforço educacional. O Programa Tempo de Aprender é destacado por oferecer suporte a alunos com defasagem em alfabetização, enquanto o Pacto pela Reposição da Aprendizagem visa sanar lacunas educacionais agravadas pela pandemia de COVID-19, por meio de oficinas pedagógicas e atividades extracurriculares. O PNAE é destacado como essencial para assegurar alimentação de qualidade, fator decisivo para o desempenho acadêmico e a permanência dos alunos na escola. Com base nessa análise, o artigo sugere ações integradas e adaptadas às necessidades locais, promovendo inclusão, melhoria da qualidade educacional e redução das desigualdades no Colégio Santa Terezinha. As propostas apresentadas visam contribuir para o debate sobre a eficácia das políticas públicas e para a formulação de estratégias educacionais que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. **Palavras-chave:** IDEB. Programas Educacionais. Políticas Públicas. Gestão Escolar. Qualidade da Educação.

SUMMARY

This article analyzes the implementation of federal programs aimed at improving the IDEB, focusing on Colégio Santa Terezinha-PB, investigating the difficulties faced in achieving educational goals and proposing strategies to overcome them. Among the main challenges highlighted are the lack of family support, student indiscipline, teacher demotivation, and inadequate school infrastructure, factors that directly affect educational results. Participatory school management is highlighted as a crucial tool for transforming the educational environment, highlighting the importance of engaging the entire school community — parents, students, teachers, and administrators. In addition, the article emphasizes the importance of ongoing teacher training, enabling them to deal with recurring problems, such as student indiscipline and lack of motivation. Programs such as PDDE, Tempo de Aprender, Pacto pela Reposição da Aprendizagem, and PNAE are discussed as fundamental strategies. PDDE is suggested to improve school infrastructure and create spaces for educational reinforcement. The Time to Learn Program stands out for offering support to students with literacy gaps, while the Pact for Learning Replenishment aims to fill educational gaps worsened by the COVID-19 pandemic through educational workshops and extracurricular activities. The PNAE is highlighted as essential for ensuring quality food, a decisive factor for students' academic performance and retention in school. Based on this analysis, the article suggests integrated actions adapted to local needs, promoting inclusion, improving educational quality, and reducing inequalities at

Colégio Santa Terezinha. The proposals presented aim to contribute to the debate on the effectiveness of public policies and to the formulation of educational strategies that favor the comprehensive development of students.

Keywords: IDEB. Educational Programs. Public Policies. School Management. Quality Education.

RESUMEN

Este artículo analiza la aplicación de programas federales destinados a mejorar el IDEB, centrándose en el Colégio Santa Terezinha-PB, investigando las dificultades encontradas para alcanzar las metas educativas y proponiendo estrategias para superarlas. Entre los principales desafíos resaltados están la falta de apoyo familiar, la indisciplina de los estudiantes, la falta de motivación de los docentes y la insuficiencia de la infraestructura escolar, factores que inciden directamente en los resultados educativos. La gestión escolar participativa se considera una herramienta crucial para transformar el entorno educativo, destacando la importancia de involucrar a toda la comunidad escolar: padres, estudiantes, profesores y directivos. Además, el artículo destaca la relevancia de la formación continua de los docentes, que les permita afrontar problemas recurrentes, como la indisciplina y la falta de motivación entre los estudiantes. Programas como PDDE, Tiempo de Aprender, Pacto por la Reemplazo del Aprendizaje y PNAE se discuten como estrategias fundamentales. Se sugiere al PDDE mejorar la infraestructura escolar y crear espacios de refuerzo educativo. El Programa Tiempo de Aprender se destaca por ofrecer apoyo a estudiantes con brechas de alfabetización, mientras que el Pacto de Reemplazo de Aprendizajes tiene como objetivo remediar las brechas educativas agravadas por la pandemia de COVID-19, a través de talleres educativos y actividades extracurriculares. El PNAE se destaca como fundamental para garantizar una alimentación de calidad, factor decisivo para el rendimiento académico y la retención escolar de los estudiantes. A partir de este análisis, el artículo sugiere acciones integradas adaptadas a las necesidades locales, promoviendo la inclusión, mejorando la calidad de la educación y reduciendo las desigualdades en el Colégio Santa Terezinha. Las propuestas presentadas pretenden contribuir al debate sobre la efectividad de las políticas públicas y la formulación de estrategias educativas que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: IDEB. Programas Educativos. Políticas Públicas. Gestión Escolar. Calidad de la Educación.

INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, constitui um dos principais indicadores de qualidade da educação no Brasil, combinando as taxas de rendimento escolar com o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas. Este índice tem sido utilizado como uma ferramenta estratégica para avaliar o progresso educacional e orientar políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade do ensino. Contudo, mesmo diante dos esforços empreendidos pelo Governo Federal, muitas regiões do país continuam apresentando dificuldades significativas para alcançar as metas propostas. As desigualdades socioeconômicas e regionais representam obstáculos complexos que dificultam a efetividade dos programas implementados, exigindo abordagens diferenciadas e contextualizadas.

Como argumenta ALVES (2023), a desigualdade educacional no Brasil constitui um dos maiores impedimentos ao avanço do setor. A implementação de políticas educacionais deve, portanto, considerar tais desigualdades e adotar estratégias sensíveis às especificidades locais. Este artigo explora as principais iniciativas governamentais voltadas à melhoria do IDEB, examinando os desafios enfrentados pelas escolas, professores e estudantes, e propondo práticas para superar essas barreiras e promover um ensino de qualidade em todo o território nacional. Além disso, discute-se a necessidade de adaptação das políticas públicas para torná-las mais eficazes e inclusivas, levando em consideração a diversidade cultural e regional do Brasil. A complexidade do sistema educacional brasileiro demanda uma abordagem multifacetada, integrando políticas públicas, gestão escolar eficiente e participação ativa da comunidade. A participação da sociedade civil e a colaboração entre diferentes esferas governamentais são igualmente cruciais para superar as barreiras impostas pelas desigualdades socioeconômicas (GOMES, 2023).

CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS FEDERAIS

Nesta seção são descritos os principais programas do Governo Federal voltados à melhoria do IDEB, com destaque para suas estratégias, objetivos e impactos na promoção de um ambiente escolar mais adequado e no desempenho dos estudantes.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por exemplo, proporciona autonomia financeira às escolas para melhorias em infraestrutura e aquisição de materiais pedagógicos, permitindo o desenvolvimento de projetos que atendam às necessidades específicas dos alunos, conforme enfatizado pelo Ministério da Educação (MEC, 2023).

Outro programa essencial é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que visa garantir uma alimentação saudável e adequada, fator decisivo para a permanência dos alunos na escola e para o seu desempenho acadêmico. Estudos, como o de Santana (2024), destacam que a nutrição equilibrada é crucial para o desenvolvimento cognitivo e físico dos estudantes, reforçando a importância do PNAE no contexto escolar.

Já o Pacto pela Reposição da Aprendizagem busca recuperar as lacunas educacionais agravadas pela pandemia de COVID-19. De acordo com Costa et al. (2024), o programa fortalece o acompanhamento pedagógico e oferece suporte adicional aos professores, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

O Programa Tempo de Aprender, por sua vez, é voltado ao fortalecimento da alfabetização nas séries iniciais, oferecendo formação continuada aos professores e materiais didáticos específicos. Ribeiro (2023) destaca que a capacitação docente é essencial para enfrentar os desafios das salas de aula, especialmente quando há necessidade de atender alunos que ingressam no Ensino Fundamental II sem estarem plenamente alfabetizados. Essa iniciativa, associada a atividades de reforço, ajuda a reduzir lacunas de aprendizagem, permitindo que os alunos acompanhem o currículo de forma mais efetiva.

Além disso, o Programa de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desempenham papéis fundamentais na garantia do acesso e permanência dos estudantes na escola. Enquanto o PNATE assegura transporte escolar, essencial em regiões rurais, o PNLD fornece material didático de qualidade, promovendo equidade educacional, como observa Silva (2024).

Por fim, os programas voltados à tecnologia, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e o Programa Escola Conectada, têm como foco a inserção das tecnologias digitais no ensino. Ferreira (2023) ressalta que, embora enfrentem desafios relacionados à infraestrutura e à capacitação docente, esses programas são cruciais para assegurar a conectividade e o acesso às ferramentas tecnológicas, contribuindo para a transformação digital na educação pública.

ANÁLISE DAS LACUNAS E DESAFIOS

Apesar da ampla gama de programas existentes, há um descompasso significativo entre a formulação e a implementação das políticas educacionais. Nesta seção, são discutidas as principais lacunas encontradas, como a insuficiência na formação continuada dos professores,

a limitação de recursos em escolas localizadas em áreas vulneráveis e os problemas recorrentes na gestão escolar.

De acordo com MENDES (2024), a formação continuada dos professores é um dos elementos essenciais para a promoção da qualidade da educação básica, pois possibilita que os docentes desenvolvam habilidades e competências necessárias para a adoção de práticas pedagógicas eficazes. Entretanto, a formação muitas vezes não atende às particularidades locais, resultando em práticas descontextualizadas e pouco eficazes. Além disso, a insuficiência de recursos financeiros para escolas situadas em áreas de alta vulnerabilidade social contribui para a manutenção das desigualdades educacionais, comprometendo a equidade no acesso à educação de qualidade.

A gestão escolar, que deveria atuar como um elo integrador, enfrenta desafios relacionados à falta de preparo técnico dos gestores e à dificuldade em engajar a comunidade escolar em projetos colaborativos de melhoria. De acordo com PEREIRA (2023), a gestão participativa é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem, mas sua implementação é limitada pela falta de capacitação dos gestores e pela ausência de apoio técnico e financeiro.

ESTUDO DE CASO: ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZINHA

O estudo de caso da Escola Municipal Santa Terezinha, localizada em uma região com baixos índices de IDEB, serve para ilustrar os desafios específicos enfrentados na aplicação das políticas públicas. A escola enfrenta problemas como infraestrutura inadequada, escassez de materiais didáticos e a necessidade de maior apoio à formação continuada dos docentes. Apesar de iniciativas voltadas para a mobilização comunitária e parcerias locais, os resultados ainda são insuficientes diante da magnitude dos desafios.

A Escola Municipal Santa Terezinha também enfrenta graves problemas de indisciplina, especialmente nos turnos da tarde, onde muitos alunos se mostram desmotivados, indisciplinados e com comportamento inadequado. A falta de envolvimento dos pais no acompanhamento das atividades escolares agrava ainda mais o problema, resultando em um ambiente pouco propício ao aprendizado. A gestão escolar, por sua vez, não tem tomado atitudes severas e consistentes para melhorar a situação, contribuindo para o desânimo dos professores, que se sentem desmotivados por não terem o suporte necessário. O material pedagógico é limitado, e muitos alunos preferem utilizar o celular para entretenimento durante as aulas, em vez de se concentrarem no conteúdo ensinado.

Depoimentos de professores e gestores da escola indicam a dificuldade em implementar práticas inovadoras devido à falta de suporte institucional e financeiro. Conforme observa NUNES (2024), a ausência de recursos limita a capacidade da gestão escolar de promover mudanças significativas e duradouras. Além disso, a dificuldade em atrair e reter profissionais qualificados em regiões remotas contribui para a perpetuação dos baixos índices de desempenho educacional.

PROPOSTAS DE MELHORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL 2

Com base nas análises realizadas, propomos uma série de ações que visam melhorar a efetividade dos programas governamentais e abordar as defasagens observadas na Escola Santa Terezinha:

Programa Tempo de Aprender: Esse programa pode ser utilizado para oferecer suporte individualizado aos alunos que apresentam defasagem na alfabetização. A aplicação de atividades de reforço, tutoria personalizada e envolvimento dos pais nesse processo é fundamental para ajudar esses estudantes a recuperar o tempo perdido e se tornarem mais preparados para acompanhar o restante da turma. Além disso, o programa pode ser utilizado para realizar avaliações diagnósticas periódicas, identificando o progresso dos alunos e as áreas que ainda precisam de atenção. A Escola Santa Terezinha precisa de um acompanhamento contínuo e adaptado a esses alunos, de modo a garantir que as dificuldades sejam identificadas e superadas com estratégias focadas nas necessidades individuais. Para garantir o sucesso do programa, é essencial que a escola também envolva assistentes de alfabetização que possam oferecer apoio intensivo em momentos específicos, criando assim um ciclo de aprendizagem constante e supervisionado. A inclusão de atividades lúdicas e metodologias ativas também pode tornar o aprendizado mais interessante, favorecendo o engajamento e a participação dos alunos. Além disso, a escola pode integrar projetos de leitura que estimulem o hábito da leitura desde os primeiros anos, envolvendo não só os alunos, mas também os pais e a comunidade.

Pacto pela Reposição da Aprendizagem: Implementar esse pacto com foco específico em melhorar o desempenho dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. A realização de oficinas pedagógicas e de atividades extracurriculares pode ajudar a reverter as defasagens de aprendizagem, ao mesmo tempo em que envolve toda a comunidade escolar no processo de recuperação do ensino. A indisciplina observada nos turnos da tarde pode ser abordada por meio de atividades mais atrativas e oficinas que incentivem o envolvimento dos estudantes, criando um ambiente mais estruturado e produtivo. Além disso, é crucial investir em atividades que fomentem a cidadania e o respeito ao próximo, de modo a reduzir os níveis de indisciplina e aumentar o engajamento dos estudantes com o ambiente escolar. A introdução de práticas restaurativas pode ajudar a criar uma cultura de respeito mútuo e cooperação, reduzindo conflitos e promovendo um ambiente mais harmonioso. Outra estratégia importante seria a criação de grupos de apoio para os alunos, onde as questões comportamentais possam ser trabalhadas em conjunto, favorecendo o crescimento pessoal e a melhoria das relações interpessoais.

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): Utilizar os recursos do PDDE para investir em infraestrutura e materiais pedagógicos de qualidade. A criação de um espaço adequado para reforço escolar e o fornecimento de materiais didáticos adicionais são medidas que contribuem para melhorar a qualidade do ambiente educacional e proporcionar melhores condições para a aprendizagem. Esses recursos podem ser usados para reformular espaços destinados a estudos individuais e em grupo, oferecendo um ambiente propício ao aprendizado, que favoreça também o controle da indisciplina e a motivação dos estudantes. Além disso, a compra de equipamentos como projetores e materiais para aulas práticas pode aumentar o engajamento e tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo, contribuindo para um ambiente mais favorável ao desenvolvimento do conhecimento. A melhoria da infraestrutura deve incluir

também a adequação dos espaços para atender às necessidades de alunos com deficiência, promovendo uma educação inclusiva e equitativa. Outra proposta é a criação de espaços de convivência que estimulem atividades culturais e sociais, promovendo um ambiente mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento integral dos alunos.

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): Fortalecer a execução do PNAE para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma alimentação de qualidade, contribuindo assim para a melhoria do desempenho escolar. Estudos mostram que a alimentação adequada impacta diretamente a capacidade cognitiva e a concentração dos estudantes em sala de aula. No contexto da Escola Santa Terezinha, muitos alunos enfrentam desafios socioeconômicos, e a alimentação escolar pode ser um importante incentivo para a assiduidade e a melhora no rendimento. Além disso, promover palestras e atividades sobre nutrição e hábitos alimentares saudáveis pode envolver os estudantes e suas famílias, criando uma cultura de bem-estar que favoreça o aprendizado. O envolvimento de nutricionistas e parcerias com produtores locais podem garantir uma alimentação mais nutritiva e adequada às necessidades dos alunos, além de fortalecer os vínculos da escola com a comunidade. Programas de hortas escolares também poderiam ser implementados, envolvendo os alunos no cultivo de alimentos e proporcionando uma experiência prática sobre nutrição e sustentabilidade.

Programa de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE): Ampliar o acesso ao transporte escolar para garantir a frequência dos alunos, especialmente aqueles que residem em áreas distantes. Isso contribuirá para a diminuição do índice de faltas e evasão escolar, garantindo que todos os estudantes possam acessar a escola de forma regular e segura. A frequência regular é um desafio em algumas regiões, e garantir o acesso adequado ao transporte pode ser um dos passos fundamentais para melhorar o desempenho geral dos alunos. Além disso, é necessário monitorar continuamente o serviço de transporte escolar, para garantir sua eficiência e segurança, assegurando que os alunos cheguem pontualmente e em boas condições para aprender. O envolvimento dos pais e da comunidade na fiscalização e apoio ao transporte escolar também pode contribuir para a qualidade e segurança do serviço oferecido. A criação de rotas otimizadas e a inclusão de supervisores durante o transporte são outras estratégias que podem tornar o serviço mais seguro e eficiente.

Gestão Escolar Participativa: Implementar uma gestão escolar mais participativa, envolvendo ativamente professores, pais e alunos na tomada de decisões. A criação de conselhos escolares e a promoção de reuniões periódicas podem ajudar a identificar problemas e desenvolver soluções coletivas, promovendo um ambiente escolar mais democrático e comprometido com a melhoria da qualidade do ensino. A gestão da Escola Santa Terezinha deve ser mais proativa na tomada de atitudes para enfrentar questões como a indisciplina e a desmotivação dos professores, criando uma cultura de corresponsabilidade pela qualidade do ensino. A promoção de encontros entre professores para troca de boas práticas e a valorização dos resultados positivos alcançados também pode contribuir para aumentar a motivação e o comprometimento do corpo docente. Incentivar a participação dos alunos na gestão escolar, por meio de grêmios estudantis e outras iniciativas, pode fortalecer o sentimento de pertencimento e responsabilidade dos estudantes em relação ao ambiente escolar. A implementação de mecanismos de avaliação participativa, onde alunos e pais possam contribuir com sugestões, também pode gerar um maior senso de responsabilidade e engajamento com a qualidade do ensino.

Formação Continuada de Professores: Oferecer formações que sejam adequadas às necessidades locais e que promovam o desenvolvimento de competências pedagógicas focadas no contexto da Escola Santa Terezinha. Capacitar os docentes para lidar com questões como a indisciplina, o uso excessivo de celulares em sala de aula e a desmotivação dos estudantes é essencial para criar um ambiente de ensino mais produtivo. A motivação dos professores também depende de uma gestão que ofereça suporte contínuo e valorize seus esforços, o que deve ser parte do plano de ação da escola. Além disso, a oferta de workshops e cursos voltados para o uso de metodologias ativas pode enriquecer o repertório dos professores e ajudá-los a lidar com diferentes perfis de alunos, tornando as aulas mais atrativas e eficientes. A formação em práticas inclusivas e em tecnologias educacionais também é fundamental para que os professores estejam preparados para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo um ensino equitativo e de qualidade. A criação de grupos de estudos colaborativos e a parceria com universidades para a formação continuada dos docentes são outras estratégias que podem contribuir significativamente para a atualização pedagógica.

Envolvimento dos Pais: Promover campanhas de conscientização e reuniões periódicas com os pais, destacando a importância do acompanhamento das atividades escolares dos filhos. Criar canais de comunicação mais eficazes entre escola e família pode ajudar a aumentar o engajamento dos pais no processo educativo, contribuindo para um ambiente escolar mais favorável ao aprendizado. O acompanhamento dos pais é atualmente um ponto frágil na Escola Santa Terezinha, e estratégias como reuniões regulares e contatos frequentes podem fortalecer esse vínculo e melhorar o comportamento e o desempenho dos alunos. Além disso, incentivar atividades em que os pais possam participar do processo de aprendizagem, como eventos escolares e oficinas conjuntas, pode criar uma relação mais próxima e colaborativa entre família e escola. O desenvolvimento de um aplicativo ou plataforma digital para manter os pais informados sobre o progresso dos filhos e as atividades da escola pode ser uma ferramenta eficaz para fortalecer essa comunicação. A criação de grupos de apoio para pais, onde possam discutir desafios e compartilhar experiências, também pode contribuir para uma maior integração com a escola.

Uso de Tecnologias Educacionais: Implementar o Programa Escola Conectada para garantir que a Escola Santa Terezinha tenha acesso a ferramentas tecnológicas que possam ser usadas em sala de aula. Além disso, é importante capacitar os professores para o uso dessas tecnologias, de modo a torná-las uma ferramenta eficaz no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os alunos de forma mais interativa e reduzindo o uso inadequado de celulares durante as aulas. As tecnologias podem ser uma maneira de despertar o interesse dos alunos e melhorar a interação em sala de aula, desde que sejam usadas com um propósito claro e pedagógico. A criação de laboratórios de informática e a integração de ferramentas digitais em todas as disciplinas podem ampliar as possibilidades de ensino e facilitar a adaptação dos conteúdos à realidade dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Santa Terezinha enfrenta desafios profundos relacionados à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entre as principais dificuldades estão a indisciplina, a falta de envolvimento familiar, a desmotivação dos professores e a inadequação da infraestrutura escolar. Esses problemas exigem uma abordagem integrada e colaborativa que vá além das ações isoladas da escola, envolvendo toda a comunidade escolar e utilizando de forma eficaz os recursos disponibilizados pelos programas governamentais.

Programas do Ministério da Educação, como o Tempo de Aprender, o Pacto pela Reposição da Aprendizagem, o PDDE e o PNAE, oferecem oportunidades significativas para superar esses desafios. A aplicação estratégica desses programas pode resultar em melhorias estruturais e pedagógicas, proporcionando um ambiente educacional mais inclusivo e interativo. Por exemplo, o PDDE pode modernizar a infraestrutura, enquanto o Programa Escola Conectada pode ampliar o acesso às tecnologias educacionais, tornando o ensino mais dinâmico. Essas ações precisam ser ajustadas às necessidades específicas da escola, maximizando seu impacto.

Para alcançar resultados duradouros, é essencial uma gestão escolar participativa que envolva professores, alunos, pais e gestores. Espaços de diálogo e decisão colaborativa devem ser criados, permitindo que as ações educacionais respondam diretamente às demandas da comunidade. Paralelamente, a formação continuada dos professores deve ser prioridade, com foco em práticas pedagógicas inovadoras e no enfrentamento de desafios como indisciplina e desmotivação. Iniciativas como oficinas pedagógicas e programas de mentoria podem ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo e alinhado às realidades dos estudantes.

O envolvimento dos pais também desempenha um papel crucial na melhoria da educação. Estratégias para aproximar as famílias da escola, como reuniões regulares e eventos integrativos, podem fortalecer o compromisso dos pais com o aprendizado dos filhos. Essa colaboração favorece um acompanhamento mais próximo da trajetória educacional dos alunos, criando um ambiente mais propício para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Por fim, a transformação do cenário educacional da Escola Santa Terezinha depende de um compromisso coletivo e de uma gestão eficaz que integre os programas governamentais às práticas pedagógicas. A valorização da comunidade escolar, o incentivo ao bem-estar dos professores e alunos, e o foco no desenvolvimento integral dos estudantes são passos essenciais para atingir as metas do IDEB. Com ações estratégicas, integradas e planejadas, é possível promover uma educação inclusiva e de qualidade, que prepare os alunos para os desafios contemporâneos e contribua para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. Educação e Desigualdade no Brasil. São Paulo: Editora Educação, 2023.
- ARAÚJO, M. Psicopedagogia na Escola: Intervenções e Desafios. Belo Horizonte: Editora Psiquê, 2024.
- COSTA, L. et al. Pacto pela Reposição da Aprendizagem. Brasília: Editora Educação, 2024.
- FERREIRA, A. Tecnologias Educacionais e Inclusão Digital. São Paulo: Editora Educação, 2023.
- FREITAS, T. Metodologias Ativas na Educação Básica. Curitiba: Appris, 2023.
- GOMES, V. Gestão Escolar e Políticas Públicas. Rio de Janeiro: Editora Educação, 2023.
- MEC. Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/infograficos/panorama-rede-publica-2023/paraba-2023.pdf>.
- MENDES, P. Formação Continuada de Professores. Campinas: Papirus, 2024.
- NUNES, S. Gestão Escolar e Recursos Financeiros. Recife: Ed. Pernambuco, 2024.
- PEREIRA, A. Gestão Participativa na Educação. Brasília: Editora Educação, 2023.
- RIBEIRO, F. Alfabetização e Formação Docente. São Paulo: Editora Letras, 2023.
- SANTANA, D. Nutrição Escolar e Desempenho Acadêmico. Rio de Janeiro: Editora Saúde, 2024.
- SILVA, J. Transporte Escolar e Acesso à Educação. Belo Horizonte: Ed. Minas, 2024.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PARA FORMAÇÃO DA CIDADANIA

THE IMPORTANCE OF TEACHING SOCIOLOGY IN HIGH SCHOOL FOR THE FORMATION OF CITIZENSHIP

LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE SOCIOLOGÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA

Jacob Pereira Neto

acobpereiraneto@gmail.com

NETO, Jacob Pereira. **A importância do ensino de sociologia no ensino médio para formação da cidadania.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 296 – 304, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^a Dr^a Alda Cristina Menezes da Silva -
professora.doutoraaldacristina@outlook.com

RESUMO

O ensino de Sociologia no ensino médio desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, fornecendo-lhes ferramentas para compreender e analisar criticamente as dinâmicas sociais que permeiam suas vidas. Neste contexto, surge a necessidade de investigar como o ensino de Sociologia contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. O objetivo geral deste estudo foi investigar como o ensino de Sociologia no ensino médio contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão de literatura sistemática, abrangendo artigos científicos, livros, teses e dissertações relacionadas ao tema. A seleção dos estudos foi realizada por critérios específicos de inclusão e exclusão, e a análise dos dados foi conduzida através de categorização e síntese das informações encontradas. O ensino de Sociologia no ensino médio desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade, fornecendo-lhes uma compreensão aprofundada das estruturas sociais, políticas e culturais. No entanto, para que o ensino de Sociologia cumpra plenamente seu papel, são necessários investimentos na valorização curricular da disciplina, na formação e capacitação dos professores, na produção de materiais didáticos adequados e na promoção de uma abordagem pedagógica contextualizada e participativa.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Ensino Médio. Formação Cidadã.

SUMMARY

The teaching of Sociology in high school plays a crucial role in the training of students, providing them with tools to understand and critically analyze the social dynamics that permeate their lives. In this context, there is a need to investigate how the teaching of Sociology contributes to the formation of critical and participatory citizens in society. The general objective of this study was to investigate how teaching Sociology in high school contributes to the formation of critical and participatory citizens in society. The research was carried out through a systematic literature review, covering scientific articles, books, theses and dissertations related to the topic. The selection of studies was carried out using specific inclusion and exclusion criteria, and data analysis was conducted through categorization and synthesis of the information found. The teaching of Sociology in high school plays a fundamental role in training critical and participatory citizens in society, providing them with an in-depth understanding of social, political and cultural structures. However, for the teaching of Sociology to fully fulfill its role, investments are necessary in the curricular enhancement of the subject, in the training and training of teachers, in the production of appropriate teaching materials and in the promotion of a contextualized and participatory pedagogical approach.

Keywords: Teaching Sociology. High school. Citizenship Training.

RESUMEN

La enseñanza de la Sociología en la escuela secundaria juega un papel crucial en la formación de los estudiantes, brindándoles herramientas para comprender y analizar críticamente las dinámicas sociales que permean sus vidas. En este contexto, surge la necesidad de investigar cómo la enseñanza de la Sociología contribuye a la formación de ciudadanos críticos y participativos en la sociedad. El objetivo general de este estudio fue investigar cómo la enseñanza de la Sociología en la escuela secundaria contribuye a la formación de ciudadanos críticos y participativos en la sociedad. La investigación se realizó a través de una revisión sistemática de la literatura, abarcando artículos científicos, libros, tesis y disertaciones relacionadas con el tema. La selección de los estudios se realizó mediante criterios específicos de inclusión y exclusión, y el análisis de los datos se realizó mediante categorización y síntesis de la información encontrada. La enseñanza de la Sociología en la escuela secundaria juega un papel fundamental en la formación de ciudadanos críticos y participativos en la sociedad, proporcionándoles un conocimiento profundo de las estructuras sociales, políticas y culturales. Sin embargo, para que la enseñanza de la Sociología cumpla plenamente su papel, son necesarias inversiones en la mejora curricular de la asignatura, en la formación y capacitación de los docentes, en la producción de materiales didácticos adecuados y en la promoción de un enfoque pedagógico contextualizado y participativo. .

Palabras clave: Enseñanza de la Sociología. Escuela secundaria. Formación para la ciudadanía.

INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia no ensino médio desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, proporcionando-lhes ferramentas para compreender e analisar criticamente as dinâmicas sociais que permeiam suas vidas. Ao abordar temas como estratificação social, poder, cultura, identidade e transformações históricas, a Sociologia oferece um olhar reflexivo sobre a sociedade, incentivando os alunos a questionarem as estruturas existentes e a buscarem formas de transformação (Branquinho; Freitas, 2011, p. 35).

Uma das principais contribuições do ensino de Sociologia para a formação da cidadania está na promoção do pensamento crítico. Ao aprenderem a pensar sociologicamente, os estudantes desenvolvem habilidades analíticas que lhes permitem compreender as complexidades das relações sociais e políticas. Isso os capacita a interpretar os acontecimentos sociais e a avaliar criticamente as informações que recebem, tornando-os cidadãos mais conscientes e participativos.

Além disso, o ensino de Sociologia no ensino médio também ajuda os alunos a desenvolverem empatia e tolerância, ao proporcionar-lhes um entendimento mais profundo das diferentes realidades sociais e culturais presentes na sociedade. Isso é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural, onde o respeito à diversidade e aos direitos humanos seja uma prioridade (Melo, 2014, p.43).

Outro aspecto importante é a contribuição da Sociologia para a formação de cidadãos atuantes. Ao discutir temas como participação política, movimentos sociais e democracia, a disciplina estimula os estudantes a se envolverem de forma mais ativa na vida pública, seja por meio do debate de ideias, da participação em organizações da sociedade civil ou do exercício consciente do voto.

No entanto, apesar de sua importância, o ensino de Sociologia ainda enfrenta desafios, como a falta de valorização curricular e a escassez de recursos didáticos adequados, para que a disciplina cumpra plenamente seu papel na formação da cidadania, é fundamental que haja investimentos na formação de professores, na elaboração de materiais didáticos e na promoção de políticas educacionais que reconheçam a importância da Sociologia como componente essencial do currículo escolar (Moraes, 2017, p.22).

Três questões norteiam este estudo: (i) de que maneira o ensino de Sociologia no ensino médio pode contribuir para a formação de uma cidadania crítica e ativa entre os alunos, promovendo um maior engajamento nas questões sociais contemporâneas? (ii) quais metodologias de ensino em Sociologia são mais eficazes para estimular o pensamento crítico e a reflexão dos alunos sobre sua realidade social e política? (iii) como a abordagem de temas sociológicos, como desigualdade social, diversidade cultural e Direitos Humanos, pode influenciar a percepção dos alunos sobre seu papel na sociedade e suas responsabilidades como cidadãos?

Este estudo teve por objetivo geral investigar como o ensino de Sociologia no ensino médio contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade e por três objetivos específicos; (i) analisar os conteúdos programáticos e metodologias utilizadas no ensino de Sociologia no ensino médio; (ii) avaliar o impacto do ensino de Sociologia na percepção dos estudantes sobre questões sociais e políticas e (iii) identificar as possíveis relações entre o ensino de Sociologia e o engajamento cívico dos jovens após a conclusão do ensino médio.

A justificativa deste estudo reside na busca por meios que proporcionem um ambiente educacional mais democrático, capaz de proporcionar o potencial de aprendizagem de cada aluno e desenvolver seu aspecto crítico e participativo na sociedade. Isso já é uma preocupação que representa um avanço na construção de uma sociedade mais justa participativa, onde todos os indivíduos têm oportunidades, no âmbito educacional, de aprender, discutir e ser protagonista da construção da cidadania.

A metodologia usada para atingir esses objetivos envolve a revisão detalhada da literatura especializada sobre métodos de ensino para alunos de Sociologia do Ensino Médio. Autores renomados nesta área serão consultados, proporcionando uma fundamentação teórica sólida para o desenvolvimento do estudo. Além disso, serão realizados estudos de caso e análises comparativas para avaliar a aplicabilidade e eficácia prática das estratégias propostas. A combinação desses métodos de pesquisa permitirá uma abordagem abrangente e aprofundada sobre o tema em questão.

A Sociologia, enquanto disciplina que investiga as estruturas sociais e as relações entre os indivíduos e a sociedade, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos capazes de compreender criticamente o mundo ao seu redor e de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, apesar de sua importância, ainda são escassos os estudos que investigam de forma aprofundada a contribuição específica do ensino de Sociologia no ensino médio para a formação da cidadania. Portanto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de preencher essa lacuna no conhecimento, fornecendo subsídios teóricos e empíricos para aprimorar as práticas educacionais e promover uma educação mais eficaz e transformadora.

A presente pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica sistemática de artigos científicos, livros, teses e dissertações relacionadas ao tema. A seleção dos estudos foi realizada por meio de critérios específicos de inclusão e exclusão, visando garantir a qualidade e a relevância dos trabalhos selecionados.

A análise dos dados foi realizada por meio de categorização e síntese das informações encontradas, buscando identificar padrões, lacunas e tendências na literatura existente sobre o ensino de Sociologia no ensino médio e sua relação com a formação da cidadania.

FUNDAMENTOS DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: TEORIAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

O ensino de Sociologia no ensino médio desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, proporcionando-lhes uma compreensão crítica e reflexiva sobre as dinâmicas sociais que permeiam suas vidas. Para que essa disciplina cumpra efetivamente seu propósito, é essencial que sejam estabelecidos fundamentos sólidos, baseados em teorias sociológicas relevantes, e que sejam adotadas abordagens pedagógicas eficazes, capazes de engajar os alunos e estimular seu pensamento crítico (Mota, 2005, p. 57).

As teorias sociológicas constituem o alicerce do ensino de Sociologia no ensino médio. Desde os clássicos como Durkheim, Marx e Weber até as abordagens contemporâneas como a Teoria Crítica, o Interacionismo Simbólico e a Sociologia do Conhecimento, essas teorias oferecem um conjunto de ferramentas conceituais que permitem aos estudantes analisar e interpretar os fenômenos sociais sob diferentes perspectivas.

Ao explorar essas teorias, os alunos são incentivados a questionar as estruturas sociais existentes, compreender as relações de poder e desigualdade, e refletir sobre as transformações sociais em curso (Moraes, 2017, p. 67).

No entanto, apresentar as teorias sociológicas de forma acessível e relevante para os estudantes do ensino médio pode ser um desafio. Nesse sentido, as abordagens pedagógicas desempenham um papel fundamental. Métodos de ensino que promovem a participação ativa dos alunos, como debates, estudos de caso e trabalhos em grupo, são ferramentas eficazes para engajar os estudantes e estimular seu pensamento crítico.

Através dessas atividades, os alunos são instigados a aplicar os conceitos sociológicos aprendidos a situações do cotidiano, desenvolvendo assim sua capacidade de análise e argumentação (Mota, 2005, p. 49).

Além disso, a utilização de recursos didáticos diversificados também é fundamental para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Vídeos, textos complementares, filmes, documentários e recursos online podem ajudar a contextualizar os conceitos sociológicos e tornar o ensino de Sociologia mais dinâmico e atrativo.

A interdisciplinaridade também se revela como uma estratégia relevante, permitindo conexões entre os conteúdos de Sociologia e outras disciplinas do currículo escolar, como História, Geografia, Filosofia e Ciências Humanas (Sousa, 2016, p.34).

No entanto, é importante ressaltar que o sucesso do ensino de Sociologia no ensino médio não depende apenas da transmissão de conhecimentos teóricos, mas também do desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais nos alunos. A capacidade de observar, analisar, interpretar e argumentar são competências fundamentais que devem ser desenvolvidas ao longo do processo educacional.

Portanto, é essencial que as práticas pedagógicas adotadas incentivem o protagonismo dos estudantes em sua própria aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a capacidade de reflexão sobre o mundo ao seu redor (Ferreira, 2010, p 12).

Outro aspecto importante a se considerar são as especificidades do contexto sociocultural dos alunos. O ensino de Sociologia deve ser sensível às realidades locais e às

experiências de vida dos estudantes, buscando estabelecer conexões entre os conceitos sociológicos e suas vivências pessoais. Isso requer uma abordagem contextualizada e uma atenção especial à diversidade de experiências e perspectivas presentes na sala de aula.

Por fim, é fundamental que os professores de Sociologia no ensino médio sejam devidamente capacitados e apoiados em sua prática docente. A formação contínua, o acesso a materiais didáticos atualizados e o apoio institucional são aspectos essenciais para garantir a qualidade do ensino de Sociologia e sua contribuição para a formação integral dos estudantes (Lima, 2012, p. 48).

Em suma, os fundamentos da Sociologia no ensino médio estão intrinsecamente ligados às teorias sociológicas que embasam a disciplina, bem como às abordagens pedagógicas adotadas para sua transmissão.

Ao estabelecer uma base sólida de conhecimentos teóricos e promover práticas pedagógicas engajadoras e contextualizadas, o ensino de Sociologia pode desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de sua atuação na sociedade (Mota, 2005, p.45).

3 IMPACTO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CIDADÃ

O ensino de Sociologia no contexto do ensino médio desempenha um papel crucial na formação da consciência cidadã dos estudantes. Ao explorar as dinâmicas sociais, políticas e culturais que permeiam a sociedade, essa disciplina proporciona aos alunos um entendimento mais profundo dos problemas e desafios enfrentados pela comunidade em que vivem.

Nesse sentido, o impacto do ensino de Sociologia na formação da consciência cidadã é significativo e abrangente, influenciando não apenas o conhecimento dos estudantes, mas também suas atitudes, valores e comportamentos em relação à participação na vida pública e ao exercício de seus direitos e deveres como cidadãos (Alvim et al., 2019, p.22).

Uma das principais formas pelas quais o ensino de Sociologia contribui para a formação da consciência cidadã é através da promoção do pensamento crítico. Ao aprenderem a analisar criticamente as estruturas sociais, as relações de poder e as injustiças presentes na sociedade, os estudantes desenvolvem a capacidade de questionar o status quo e de buscar formas de transformação social. Eles aprendem a reconhecer as desigualdades e os problemas sociais que afetam suas comunidades e a refletir sobre seu papel como agentes de mudança.

Além disso, o ensino de Sociologia também estimula o desenvolvimento da empatia e da tolerância. Ao estudarem diferentes grupos sociais, culturas e perspectivas, os alunos são incentivados a compreender e respeitar a diversidade humana. Eles aprendem a reconhecer a importância do diálogo intercultural e da solidariedade como elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa capacidade de se colocar no lugar do outro e de valorizar a diversidade contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos (Candido, 2008, p.33).

Outro aspecto relevante é o papel do ensino de Sociologia na promoção da participação cívica e política dos estudantes. Ao discutir temas como democracia, direitos humanos, participação política e engajamento cívico, a disciplina estimula os alunos a se envolverem de forma ativa na vida pública.

Eles aprendem sobre os mecanismos de participação democrática, como eleições, plebiscitos e manifestações, e são encorajados a exercer seus direitos e deveres como cidadãos responsáveis. O ensino de Sociologia também pode inspirar os estudantes a se envolverem em iniciativas de voluntariado, projetos comunitários e atividades de advocacia em prol de causas sociais que lhes são importantes (Ferreira, 2012, p. 48).

No entanto, apesar dos benefícios evidentes, o impacto do ensino de Sociologia na formação da consciência cidadã dos estudantes pode ser limitado por diversos fatores. Um desses fatores é a falta de valorização curricular da disciplina, que muitas vezes é vista como secundária em relação a outras disciplinas consideradas mais importantes.

Além disso, a qualidade do ensino de Sociologia pode variar significativamente dependendo da formação e do engajamento dos professores, bem como dos recursos disponíveis nas escolas. Portanto, é fundamental investir na valorização do ensino de Sociologia e na capacitação dos professores, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade que os prepare para uma participação ativa e consciente na sociedade (Oliveira; Costa, 2016, p. 72).

Em suma, o ensino de Sociologia desempenha um papel crucial na formação da consciência cidadã dos estudantes, promovendo o pensamento crítico, a empatia, a tolerância e a participação cívica. Ao proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda das questões sociais e políticas que afetam suas vidas, essa disciplina os capacita a se tornarem cidadãos ativos e engajados, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

O ensino de Sociologia no ensino médio enfrenta uma série de desafios e apresenta diversas perspectivas para o seu desenvolvimento e aprimoramento. Embora seja uma disciplina fundamental para a formação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência cidadã e da compreensão das dinâmicas sociais, políticas e culturais, o ensino de Sociologia ainda enfrenta obstáculos que limitam sua eficácia e alcance. Neste texto, exploraremos alguns dos principais desafios e perspectivas do ensino de Sociologia no ensino médio (Pestana, 2018, p. 33).

Um dos principais desafios enfrentados pelo ensino de Sociologia no ensino médio é a falta de valorização curricular da disciplina. Em muitas escolas, a Sociologia é considerada uma disciplina secundária em relação às disciplinas tradicionais, como Matemática, Português e Ciências. Isso se reflete na pouca carga horária dedicada à disciplina e na ausência de recursos materiais e humanos adequados para o seu ensino. Como resultado, os professores de Sociologia muitas vezes enfrentam dificuldades para desenvolverem seus planos de aula e garantirem uma abordagem completa e abrangente dos conteúdos programáticos.

Outro desafio significativo é a formação e a capacitação dos professores de Sociologia. Muitos professores não possuem formação específica na área de Sociologia e acabam ministrando a disciplina sem o conhecimento teórico e prático necessário. Isso pode comprometer a qualidade do ensino e a compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes. Além disso, a falta de investimentos em formação continuada e em atualização profissional

dificulta a melhoria da qualidade do ensino de Sociologia no ensino médio (Bodart; Feijó, 2012, p. 25).

Além disso, a falta de materiais didáticos adequados é um desafio recorrente para o ensino de Sociologia no ensino médio. Muitos livros didáticos e recursos pedagógicos disponíveis no mercado não contemplam de forma adequada os conteúdos programáticos da disciplina ou apresentam abordagens superficiais e simplificadas dos temas sociológicos. Isso dificulta o trabalho dos professores e limita as possibilidades de desenvolvimento de atividades pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas.

A falta de interesse dos próprios estudantes também é um desafio a ser enfrentado no ensino de Sociologia. Muitos alunos veem a disciplina como irrelevante ou pouco interessante, o que pode comprometer sua motivação e seu engajamento nas aulas. Isso pode ser resultado de uma abordagem pedagógica inadequada, que não consegue estabelecer conexões entre os conteúdos sociológicos e as experiências de vida dos estudantes, ou da falta de compreensão sobre a importância da Sociologia para a formação cidadã e para o exercício da cidadania (Bodart, 2021, p.26).

No entanto, apesar dos desafios enfrentados, o ensino de Sociologia no ensino médio apresenta diversas perspectivas de desenvolvimento e aprimoramento. Uma dessas perspectivas é a valorização curricular da disciplina, por meio da inclusão de conteúdos sociológicos em outras disciplinas do currículo escolar, como História, Geografia, Filosofia e Ciências Humanas. Isso pode contribuir para uma compreensão mais integrada e abrangente das questões sociais e políticas pelos estudantes, além de fortalecer a interdisciplinaridade no ensino médio.

Outra perspectiva é o fortalecimento da formação e da capacitação dos professores de Sociologia. Investimentos em programas de formação continuada, em atualização profissional e em trocas de experiências e práticas pedagógicas podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Sociologia no ensino médio e para o desenvolvimento de abordagens mais inovadoras e eficazes de ensino (Florêncio, 2011, p. 35).

Além disso, a produção e a disseminação de materiais didáticos adequados também são fundamentais para o desenvolvimento do ensino de Sociologia no ensino médio. A elaboração de livros didáticos, apostilas, vídeos, jogos educativos e outros recursos pedagógicos que contemplem os conteúdos programáticos da disciplina de forma atualizada, contextualizada e acessível pode facilitar o trabalho dos professores e estimular o interesse dos estudantes pelos temas sociológicos.

A promoção de atividades extracurriculares e de projetos de pesquisa e extensão também pode contribuir para o desenvolvimento do ensino de Sociologia no ensino médio. Visitas a museus, participação em debates, realização de pesquisas de campo e organização de eventos culturais e acadêmicos são algumas das iniciativas que podem enriquecer o aprendizado dos estudantes e estimular seu interesse pela Sociologia (Bodart, 2021, p. 23).

Em suma, o ensino de Sociologia no ensino médio enfrenta uma série de desafios, mas também apresenta diversas perspectivas de desenvolvimento e aprimoramento. A valorização curricular da disciplina, o fortalecimento da formação e da capacitação dos professores, a produção de materiais didáticos adequados e a promoção de atividades extracurriculares são algumas das estratégias que podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Sociologia e para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e engajados na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a importância do ensino de Sociologia no ensino médio, para a formação da Cidadania, é incontestável. Ao longo deste estudo, exploramos como essa disciplina desempenha um papel fundamental na construção de uma consciência cidadã crítica, reflexiva e engajada entre os estudantes.

Desde a promoção do pensamento crítico e da análise das estruturas sociais até o estímulo à participação cívica e ao respeito à diversidade, o ensino de Sociologia oferece uma base sólida para a compreensão das dinâmicas sociais, políticas e culturais que permeiam a sociedade contemporânea.

No entanto, apesar de sua importância, o ensino de Sociologia enfrenta uma série de desafios que precisam ser superados para que possa cumprir plenamente seu papel na formação dos estudantes.

A falta de valorização curricular, a formação inadequada dos professores, a escassez de materiais didáticos adequados e o desinteresse dos próprios alunos são apenas alguns dos obstáculos que limitam a eficácia do ensino de Sociologia no ensino médio.

Diante desses desafios, é fundamental que sejam adotadas medidas para fortalecer e aprimorar o ensino de Sociologia. Isso inclui a valorização curricular da disciplina, o investimento na formação e capacitação dos professores, a produção de materiais didáticos adequados e o estímulo ao interesse dos alunos pelos temas sociológicos.

Além disso, é importante promover uma abordagem pedagógica que seja contextualizada, participativa e interdisciplinar, capaz de estabelecer conexões entre os conteúdos sociológicos e as experiências de vida dos estudantes.

Por fim, cabe ressaltar que o ensino de Sociologia no ensino médio não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos teóricos, mas visa também promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais nos estudantes, capacitando-os a se tornarem cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Nesse sentido, o ensino de Sociologia desempenha um papel fundamental na formação dos futuros cidadãos e na construção de um mundo mais humano e solidário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVIM, A. S. et al. A importância da sociologia para o desenvolvimento do aluno no ensino médio. In: Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. 2019.
- BODART, C. N.; AZEVEDO, G. C.; TAVARES, C. S. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 214-235, 2020.
- BODART, C. N.; FEIJÓ, F. A importância da Sociologia escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. In: BODART, C.; ROGÉRIO, R. de M. A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2012.
- BODART, C. N. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. Latitude, Maceió, v.15, edição especial, p.139-160, 2021.

- BRANQUINHO, P. O; FREITAS, N. S. A realidade das aulas de sociologia no ensino médio: motivo do desinteresse dos alunos. Revista Uniube, v.01, n.1, 2011.
- CANDIDO, A. A importância da sociologia no ensino médio. 2008.
- FERREIRA, E. C. Relação Escola e Universidade: a Sociologia no ensino médio em perspectiva. In: CARVALHO, C. A. A Sociologia no ensino médio uma experiência. Londrina: EDUEL, p 13-35, 2010.
- FERREIRA, F. A Sociologia no Ensino Médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania. Estudos de Sociologia, v. 2, n. 18, 2012.
- FLORÊNCIO, M. A. L. O ensino de Sociologia no ensino médio e as contradições institucionais de sua obrigatoriedade. 2011. Dissertação de mestrado de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2011.
- LIMA, F. C. F. A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Recife: UFPE, 2012.
- MELO, P. D. O ensino de sociologia no ensino médio: discussão sobre a contribuição da interdisciplinaridade para a formação cidadã. [s.l.]: Realize, 2014
- MORAES, M. E. Ensino de sociologia e interdisciplinaridade: breves considerações, v.1, n.7, jan./dez. 2017.
- MOTA, K. C. C. S. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. Revista Brasileira de Educação, n 29, p 88-107, 2005.
- OLIVEIRA, L. F. de; COSTA, R. C. R. da. Sociologia para jovens do século XXI. 4 ed. – Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.
- PESTANA, F. C. O Ensino da Sociologia no Ensino Médio: análise das percepções de estudantes de uma escola pública. 2018.
- SOUSA, M. D. Identidade e docência: o professor de sociologia do ensino médio. 1. ed. Curitiba: Appis, 2016.

A CONCEPÇÃO TEÓRICA SUBJACENTE AOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

THE THEORETICAL CONCEPTION UNDERLYING CURRICULAR PEDAGOGICAL PROJECTS FOR INTEGRATED SECONDARY EDUCATION COURSES AT FEDERAL INSTITUTES

LA CONCEPCIÓN TEÓRICA QUE SUBYACE EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DE LOS CURSOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA EN LOS INSTITUTOS FEDERALES

Luciano Santos de Farias
lucianofarias.doctor@gmail.com

FARIAS, Luciano Santos de. **A concepção teórica subjacente aos projetos pedagógicos curriculares para os cursos de ensino médio integrado dos institutos federais.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 305 – 313, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

Neste artigo, procura-se manifestar uma discussão sobre uma intenção de pesquisa voltada para os Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre, especificamente no Campus Rio Branco. No contexto de origem, a proposta de educação integral pode ser situada próxima aos construtos teóricos da pedagogia histórico-crítica, adicionada da interpretação do conceito de formação politécnica, que tem o trabalho como um princípio pedagógico norteador. Neste sentido, intenta-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa que propositará realizar a análise destes PPCs, com intenção de verificar a proximidade ou a distância dos mesmos frente a este princípio singular. Para tal consecução, pretende-se que o estudo seja norteado pela abordagem qualitativa, apoiada pela perspectiva da pesquisa documental e bibliográfica, com as análises realizadas por meio da leitura integral dos Projetos Pedagógicos de Curso de todos os cursos integrados do Campus Rio Branco e a posterior categorização dos aspectos teórico/metodológicos existentes, ressaltados por meio de análises discursivas, a serem realizadas com o uso da metodologia (AD), a qual percebe que o sujeito é um ser social, permeado pela ideologia e produtor de discurso e de cultura. Sendo assim, a AD, composta por aspectos teóricos sustentados por Bakhtin, Pêcheux e Foucault, será o arcabouço utilizado para a análise e compreensão do referencial teórico metodológico inscrito nos PPCs que estão em vigência nos cursos integrados do IFAC.

Palavras-chave: Currículo; Educação Profissional. Análise do Discurso. Formação Profissional; Politecnia.

SUMMARY

In this article, we seek to express a discussion about a research intention focused on the Pedagogical Course Projects – PPCs of Integrated High School at the Federal Institute of Acre, specifically at the Rio Branco Campus. In the original context, the proposal for integral education can be situated close to the theoretical constructs of historical-critical pedagogy, added to the interpretation of the concept of polytechnic training, which has work as a guiding pedagogical principle. In this sense, the aim is to develop research that will aim to analyze these PPCs, with the intention of verifying their proximity or distance from this singular principle. To achieve this, the study is intended to be guided by a qualitative approach, supported by the perspective of documentary and bibliographical research, with analyzes carried out through full reading of the Pedagogical Course Projects of all integrated courses at the Rio Branco Campus and the subsequent categorization of existing theoretical/methodological aspects, highlighted through discursive analyses, to be carried out using methodology (AD), which realizes that the subject is a social being, permeated by ideology and producer of discourse and culture. Therefore, AD, composed of theoretical aspects supported by Bakhtin, Pêcheux and Foucault, will be the framework used for the analysis and understanding of the theoretical methodological framework included in the PPCs that are in force in IFAC's integrated courses.

Keywords: CV; Professional Education. Discourse Analysis. Professional Training. Polytechnic.

RESUMEN

En este artículo, buscamos expresar una discusión sobre una intención de investigación centrada en los Proyectos de Curso Pedagógico – PPC de la Escuela Secundaria Integrada del Instituto Federal de Acre, específicamente en el Campus Rio Branco. En el contexto original, la propuesta de educación integral puede situarse cercana a los constructos teóricos de la pedagogía histórico-crítica, sumado a la interpretación del concepto de formación politécnica, que tiene el trabajo como principio pedagógico rector. En este sentido, se pretende desarrollar una investigación que tendrá como objetivo analizar estos PPC, con la intención de comprobar su proximidad o alejamiento de este principio singular. Para lograr esto, el estudio pretende ser guiado por un enfoque cualitativo, apoyado en la perspectiva de la investigación documental y bibliográfica, con análisis realizados a través de la lectura completa de los Proyectos de Curso Pedagógicos de todos los cursos integrados en el Campus Rio Branco y los posteriores. categorización de los aspectos teóricos/metodológicos existentes, resaltados a través de análisis discursivos, a realizarse mediante la metodología (AD), que reconoce que el sujeto es un ser social, permeado por la ideología y productor de discurso y cultura. Por lo tanto, el AD, compuesto por aspectos teóricos sustentados por Bakhtin, Pêcheux y Foucault, será el marco utilizado para el análisis y comprensión del marco teórico metodológico incluido en los PPC que están vigentes en los cursos integrados de IFAC.

Palabras clave: CV. Educación Profesional. Análisis del discurso. Formación Profesional. Politécnico.

INTRODUÇÃO

A proposta de educação para o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre, especificamente no Campus Rio Branco, frequentemente é submetida a reflexões sobre a sua identidade e finalidade, tendo em vista que, intencionalmente entra em conflito com a proposição curricular nacional para o formato do Ensino Médio, principalmente a partir de sua reforma por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Dessa forma, criam-se contradições sobre qual seria o melhor formato curricular para a oferta dos cursos de ensino médio integrado.

Neste caso, ainda é notório a quantidade de professores que desconhecem os referenciais que subsidiam a criação dos cursos integrados e dos próprios institutos federais, principalmente quando advém de instituições das redes estadual e municipal de educação do Acre ou de outros estados e municípios.

A modalidade integrada para o ensino médio, ganhou notoriedade durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir da publicação do Decreto de nº 5. 154/2004 (Brasil, 2004), que reconciliou a conexão entre a formação básica propedêutica e a profissional em um mesmo currículo. Algo que havia se distanciado, tendo em vista as ações propostas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto de nº2.008, de 1997(Brasil, 1997).

Porém, com a constituição dos Institutos Federais, por meio da Lei de nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008(Brasil, 2008), houve a garantia de que os Institutos deveriam abonar o mínimo de 50% de suas vagas para o atendimento da demanda para o Ensino Médio, daí a oferta de um curso de nível obrigatório, porém, integrado a uma formação profissional.

Já em 2017, a Lei 13.415 (Brasil, 2017), propôs que na esfera dos governos estaduais, a oferta do Ensino Médio Integrado não fosse realizada, o que não houve concordância por parte do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), que, neste sentido, promoveu dois eventos para o aprofundamento das análises sobre a situação contextual e os desafios frente às iniciativas contrárias à oferta dos cursos integrados. Desta forma, ocorreu o Seminário Nacional do Ensino

Médio Integrado, sucedido no Distrito Federal e, por consequência, a publicação do texto *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios* (Araújo e Frigotto, 2015).

Posteriormente, em 2018, houve o lançamento de um manifesto em defesa do Ensino Médio Integrado, tendo em vista a proposição de “Novo Ensino Médio”, veiculada pelo Ministério da Educação, sugerindo a negação da ideia e concepção de uma educação integrada que objetiva a superação do ser humano dividido entre a ação de executar e a ação de pensar, promovida pela divisão social do trabalho (Ramos, 2014).

Neste contexto, a proposta de educação integral pode ser situada próxima aos construtos teóricos da pedagogia histórico-crítica (Savianni, 2009), adicionada da interpretação do conceito de formação politécnica, que considera a formação intelectual, física e tecnológica, como a materialização do conceito de formação integral, numa perspectiva que a torna um princípio pedagógico diferenciador de outras propostas existentes.

Para Maciel (2016), há uma tradição, no Brasil, que interpreta a dimensão politécnica como a junção entre educação e trabalho, dessa forma,

considerando que o trabalho seja um princípio educativo e norteador da proposição socialista de formação voltada para o trabalho (Savianni, 2003; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Kuenzer, 2005; Machado, 1989), portanto, sendo um princípio pedagógico, a politécnica considera o homem de maneira integral, admitindo que possui múltiplas capacidades e merecedor de que o tempo para a sua formação não seja reduzido ou insuficiente, considerando a sua necessidade formativa.

Portanto, a proposição de jornada ampliada de estudos, pode ser caracterizada como a expansão do tempo escolar na sua jornada diária, considerando as possibilidades de oferta das escolas ou dos sistemas nos quais as escolas estejam inseridas, mantendo o aluno por mais tempo, complementando a sua aprendizagem com atividades que substituiriam o tempo escolar a ser gasto em sua residência, por exemplo, realizando as tarefas designadas por meio de atividades para casa.

No caso do ensino médio integrado proposto pelo IFAC, acredita-se ter o compromisso em construir um processo de articulação entre os conhecimentos mais gerais ou de áreas gerais e os conhecimentos mais específicos para as áreas de formação as quais o campus Rio Branco optou, que são: os cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações, Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores e Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática para Internet.

Neste sentido, intenta-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa que será iniciada já no segundo semestre de 2023, no Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, que propositará realizar a análise dos Projetos Pedagógicos destes cursos, com intenção de verificar se estes Projetos vigentes, consideram o trabalho como princípio educativo e propõem uma formação integral do sujeito.

O PROJETO DE CURSO COMO SÍNTESE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NORTEADORA

Os Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs, são documentos que materializam, na prática, a proposta pedagógica assumida pela instituição de ensino, pois, são documentos contínuos que carecem de constantes revisões que precisam ser realizadas por meio do coletivo que representa o curso, de maneira a que ocorra o diálogo interdisciplinar entre os membros do colegiado de professores. Portanto, os PPCs são a expressão da dinâmica assumida pela instituição.

O PPC deve conter a contextualização do curso, os objetivos, as referências epistemológicas, as metodologias propostas, as disciplinas e o seu conteúdo, formas de avaliação e procedimentos a serem adotados pelo colegiado, na sua prática de ensino.

Além disso, a proposta conceitual assumida no PPC, deve conter a explicitação do perfil do egresso, considerando as atitudes, as habilidades e as competências esperadas do profissional a ser formado pela instituição, portanto, a estruturação de um PPC objetiva a definição dos rumos a serem tomados nas ações para o funcionamento do curso.

Neste sentido, considera-se que o PPC é um projeto político pedagógico, pois está situado a compromissos e interesses coletivos da comunidade acadêmica a qual faz parte, na direção de definir as ações educativas e as características da escola no cumprimento de seus propósitos e intencionalidades, no caso, o Instituto Federal do Acre, mais precisamente, no Campus Rio Branco.

A criação e ou reformulação de um PPC é um processo muito complexo, que exige muito comprometimento da comunidade acadêmica, principalmente, do coletivo docente. Neste caso, pretende-se analisar os PPCs dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, do Campus Rio Branco, com o propósito de verificar se carregam em seu bojo teórico, metodológico e de disciplinas, o princípio de formação humana que considera a educação geral e a educação profissional como inseparáveis, de maneira que os estudantes possam ser preparados para o trabalho e para a vida, de modo a que possam atuar sobre as suas realidades, transformando-as.

Desta forma, acredita-se que os currículos dos cursos necessitam estar integrados, de maneira que possam privilegiar um plano pedagógico no qual a teoria seja articulada com a prática e que a formação geral e técnica possam articular-se com a dimensão política (Ramos, 2005). Assim, a organização do

currículo integrado, segundo a autora, terá os pressupostos de considerar o sujeito como ser histórico-social, a formação como síntese da formação básica e para o trabalho, além de considerar o trabalho como princípio educativo.

Entende-se neste sentido que, considerar o trabalho como princípio educativo, é significar o ente humano como produtor de sua subsistência, portanto, compreende-se que a formação para o trabalho no Instituto Federal do Acre, necessita estar em sintonia com a ideia de que o trabalho está além do emprego, por isso a importância de cursos integrados comprometidos com uma formação que possa ofertar a compreensão das relações sócio/produativas do contexto ao qual o estudante está inserido (Ramos, 2008).

Ainda de acordo com Marise Ramos, o trabalho possui um sentido ontológico e um sentido histórico, pois, no caso do sistema produtivo capitalista, tornou-se assalariado como

forma de provimento da existência humana, sendo também compreendido como a própria ação em relação à natureza e em relação aos outros homens, dessa forma, compreende-se que os PPCs dos cursos integrados precisam estar alinhados a estas concepções de base do materialismo histórico-dialético, pois, as mesmas estão fincadas na própria criação destes cursos.

Segundo Lopes (2017), alguns estudos direcionam a que, mesmo após o implemento dos cursos de Ensino Médio Integrado, a sua efetivação, na prática, enfrenta muitos desafios, dentre eles, a falta de formação docente que os habilite a realizarem esta integração, portanto, os professores que atuam no EMI, não foram formados para atuarem nesta modalidade.

Para Kuenzer (2008), uma das estratégias que poderia ser considerada para o enfrentamento desta situação, seria a oferta de uma licenciatura em educação profissional ou a complementação pedagógica em educação profissional, no caso do professor que já possui a sua formação superior que não seja a licenciatura.

Neste caso, a realização desta proposição de pesquisa poderá favorecer o enfrentamento teórico/prático eminente, que é a necessidade urgente de reformulação dos PPCs dos cursos integrados do Campus Rio Branco, tendo em vista a readequação destes Projetos, imposta pela legislação educacional brasileira.

METODOLOGIA

A ideia ou conceito de politecnia traz como ponto central, o que está posto como concepção marxiana de educação, entendida como educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, como dimensões indissociáveis no processo educativo.

Pensando nisto, subentende-se que os cursos integrados ofertados pelo Instituto Federal do Acre, estariam abraçando intencionalmente a ideia de ter a politecnia como princípio pedagógico fundamental e orientador de sua proposição curricular, desde os fundamentos teóricos às proposições metodológicas de suas práticas voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão, alinhando em tudo isto, o fundamento de que o homem é o fim de todas estas proposições, no sentido de torná-lo um ser integral e humanizado.

Desta forma, ao se pensar neste formato educativo, abraça-se a ideia de que a sociedade é mutável e dinâmica, tendo em vista os movimentos que se processam internamente, tais como os usos da linguagem, os movimentos culturais, religiosos e políticos.

Sendo assim, entende-se que os cursos integrados, necessariamente devem propor a superação das contradições e antagonismos sociais, por meio de uma formação que se proponha a fazer brotar as potencialidades humanas dos alunos, em um movimento contrário e de resistência aos fatores sociais impregnados de determinismos que apenas reforçam os interesses econômicos e o antagonismo entre as classes sociais.

Neste caso, considera-se que é justificável uma proposição de pesquisa que indique a preocupação com o arcabouço teórico/metodológico que fundamenta os currículos dos cursos integrados e que fazem parte da composição dos Projetos Pedagógicos de Curso, uma vez que estes documentos são materializados por meio da prática diária dos professores do Instituto federal do Acre.

Portanto, analisar se estes PPCs estão alinhados ou não aos referenciais norteadores e aos fundamentos da educação integral politécnica, possibilita a verificação sobre a necessidade de

sua readequação/reformulação, de maneira a que possam, de fato, estarem alinhados a um modelo educativo que seja realmente transformador da sociedade.

Neste caso, pretende-se partir da seguinte pergunta: os Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados do Campus Rio Branco, apresentam em seu corpo estrutural teórico/metodológico, a perspectiva e os fundamentos da educação integral politécnica e a sua concepção epistemológica, que toma o conceito de politécnica como princípio pedagógico?

Portanto, já desde o início, pretende-se realizar um estudo bibliográfico exploratório, de natureza qualitativa, no sentido de buscar outras pesquisas produzidas sobre os formatos dos PPCs de cursos integrados ofertados pelos Institutos Federais.

Este levantamento sobre a temática Projetos Pedagógicos de Cursos Integrados, intenta verificar a produção deste conhecimento em teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação dos Institutos Federais e Universidades brasileiras. Ressalta-se que ainda haverá a definição do lapso temporal a ser considerado para este levantamento.

Para a localização destes referenciais, consultar-se-á o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e dos programas de pós-graduação dos Institutos Federais, por meio da seleção de trabalhos que considere os campos dos títulos e palavras-chave, com a expressão: projetos pedagógicos de ensino médio integrado.

Em seguida ao mapeamento destes trabalhos, será realizada uma análise a partir da leitura de todos os resumos, por meio da técnica de análise de conteúdo categorial temática (Brandão, 1995), para a classificação destes textos, segundo a sua ênfase sobre a temática Projetos Pedagógicos de Cursos Integrados, de maneira a que se possa verificar a situação das pesquisas em relação ao tema aqui proposto, no sentido de contribuir com possíveis lacunas de conhecimento sobre o assunto.

Em um posterior momento, haverá a análise dos referenciais teórico-metodológicos e os aspectos da organização didático/pedagógica que dão suporte às proposições formativas explicitadas nos PPCs dos Cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pelo Campus Rio Branco, observando a sua co pelos fundamentos da educação integral politécnica, por meio da Análise do Discurso (AD).

A Análise do discurso (AD), segundo Orlandi (1999), observa a língua no contexto da história, na perspectiva discursiva que considera a linguagem, justamente como capaz de atribuir sentido. Neste caso, considera que a linguagem só faz sentido em virtude de estar situada e inscrita na história, no caso a linguagem e o conteúdo ideológico expresso pelos PPCs dos cursos integrados.

E mais, a AD, na perspectiva francesa, que é a de interesse nesta intenção de pesquisa, ainda segundo o autor citado, considera que o discurso não é livre, nem a língua é fechada em si mesma, pois, esta é a base na qual os processos discursivos são situados, portanto, o discurso se materializa no próprio sujeito que o produz. Neste caso, entende-se que pode se materializar na fala ou na elaboração de documentos, no caso os PPCs.

Destaca-se que neste caso, pretende-se que a pesquisa seja norteadada pela abordagem qualitativa, apoiada pela perspectiva da pesquisa documental e bibliográfica, com as análises realizadas por meio da leitura integral dos Projetos Pedagógicos de Curso de todos os cursos integrados do Campus Rio Branco, com a posterior categorização dos aspectos teórico/metodológicos existentes, ressaltados e analisados por meio de análises discursivas, a serem realizadas por meio da (AD), a qual percebe que o sujeito é um ser social, permeado pela

ideologia e produtor de discurso e de cultura.

Sendo assim, a AD, composta por aspectos teóricos sustentados por Bakhtin, Pêcheux e Foucault, será o arcabouço utilizado para a análise e compreensão do referencial teórico metodológico e os aspectos da organização didático/pedagógica que dão suporte às proposições formativas inscritas nos PPCs dos Cursos de Ensino Médio Integrado do Campus Rio Branco.

ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS INTEGRADOS

A temática aqui proposta para uma pesquisa, ainda está em situação inicial, tendo em vista que para ser materializada ainda precisa de diversos ajustes, mesmo assim, arrisca-se a intencional que seja realizada sobre a materialidade dos referenciais teórico/metodológico e a organização didático/pedagógica dos Projetos Pedagógicos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados pelo Campus Rio Branco do IFAC.

Nesta direção, realizar-se-á a análise sobre os aspectos voltados para possíveis incoerências frente aos referenciais teóricos/metodológicos propostos pelos fundamentos da educação integral politécnica.

Desta forma, e com os possíveis resultados alcançados, o corpo docente do IFAC, vinculado a estes cursos, poderão ter mais condições para realinhar as suas práticas pedagógicas, propondo planos de ensino voltados para objetivos mais coerentes e próximos de uma proposição formativa integral.

Diante da possibilidade de reorientação teórico/metodológica das propostas curriculares ofertadas na atualidade, pensa-se, em linhas gerais, na elaboração de um produto educacional que funcione como um guia que facilite o trabalho de reformulação dos PPCs, com o intuito de efetivar currículos integrados, de maneira que possam contribuir com o trabalho dos docentes vinculados aos cursos, com as equipes técnico-pedagógicas e a gestão do campus, no desenvolvimento de ações educativas mais sintonizadas com as finalidades deste segmento de cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da forma como está inscrito e previsto neste texto, que materializa uma intenção de pesquisa, busca-se a compreensão dos discursos produzidos e materializados nos Projetos Pedagógicos dos cursos integrados do Campus Rio Branco do IFAC.

Trata-se, então, de organizar um percurso metodológico que garanta uma interpretação das versões em voga destes PPCs, na direção de uma análise sobre os aspectos voltados para possíveis incoerências frente aos referenciais teóricos/metodológicos propostos pelos fundamentos da educação integral politécnica, como a que dá sentido formativo à rede federal de ensino, propondo a junção entre educação e trabalho.

Dessa forma, considera-se que o trabalho seja um princípio educativo e norteador da proposição socialista de formação expressa no segmento de cursos integrados ofertados por esta rede.

Por meio dos gestos de coleta dos dados e de análise, pensa-se que pode ser possível conceber as formações ideológicas presentes nos PPCs, averiguando, posteriormente se estão

próximas ou distantes do que propuseram os teóricos que defendem a causa dos Institutos federais, a de proposição de uma formação cidadã e integral.

Neste sentido, busca-se a compreensão do que está no centro do campo discursivo destes Projetos, como forma de experienciar os aspectos metodológicos da AD de afiliação francesa, com os discursos acontecidos e enunciados nas linhas e entrelinhas da formação integral proposta pelo Instituto Federal do Acre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 35, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- BRANDÃO, H. N. Introdução à Análise do Discurso. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 30 Out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: técnica, propagado pela tradição brasileira de teóricos que interpretam a <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EzPWT9be> Acesso em: 30 Out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008: institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: Perspectivas históricas e desafios contemporâneos (mesa-redonda). in: INEP. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 19-40. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.1>> Acesso em: 22 Out. 2024.
- LOPES, Maria Eduarda Gomes; LIMA, Andreza Maria. Currículo integrado no ensino médio integrado: o estado da arte na pós-graduação brasileira (2011-2017). Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 300-315, maio/agos. 2020.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. Educação e Sociedade., Campinas, v.32, n. 116, p. 689-704, jul. – set. 2011
- MACIEL, Antonio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; AZEVEDO, Tânia Suely. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. Educação e sociedade. Campinas, v. 38, nº. 139, p.473-488, abr.-jun., 2017.

- ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica; v. 5).
- RAMOS, M. N. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.
- RAMOS, M.N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; SAVIANI, D. *O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

**O ENSINO DA GRAMÁTICA NA LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE
TEORIAS E PRÁTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**
 THE TEACHING OF GRAMMAR IN THE PORTUGUESE LANGUAGE: REFLECTIONS
 ON THEORIES AND PRACTICES IN MOTHER TONGUE EDUCATION
 LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA LENGUA PORTUGUESA:
 REFLEXIONES SOBRE TEORÍAS Y PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA
 LENGUA MATERNA

José Pereira da Silva

jose.silva50@prof.ce.gov.br

<http://lattes.cnpq.br/0226822972915122>

Paula Alves de Andrade Oliveira

paula.alves3030@gmail.com

SILVA, José Pereira da; OLIVEIRA, Paula Alves de Andrade. **O ensino da gramática na língua portuguesa: reflexões sobre teorias e práticas no ensino da língua materna.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 314 – 322, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

RESUMO

Este trabalho retrata sobre a gramática e o ensino da Língua Portuguesa, ele tem por objetivo discutir o ensino de Língua Portuguesa e refletir as concepções de gramática normativa, descritiva e internalizada e suas contribuições ao ensino de língua materna na Educação Básica. O ensino de língua materna em sala de aula, mais especificamente o ensino de gramática, tem sido alvo de muitos debates no que se refere às novas bases teóricas e práticas, visto que tal ensino está distante da real vivência dos aprendizes. A metodologia adotada foi a partir de uma abordagem de cunho qualitativo de caráter bibliográfico subsidiada pela discussão dos teóricos como: (TRAVAGLIA, 2005), (POSSENTI, 1996), (ANTUNES, 2007), (ILARI, 1987), (NEVES, 2002), (PERINI, 1995), (FRANCHI, 2006), (ANTUNES, 2007). Essa nova postura do professor despertará nos alunos uma necessidade de mudar a maneira de encarar as aulas de Português, deixaram de ser meros espectadores, os mesmos passarão a coprodutores do conhecimento, interagindo com o professor na busca dos mecanismos de leitura e produção textual, e consequentemente será possível adquirir êxito nos objetivos das aulas de Língua Portuguesa, o qual está voltado à competência comunicativa dos alunos. Contudo, no atual contexto, é necessário que o professor busque reconhecer a diversidade da nossa língua, e a partir disso, desenvolva um processo de ensino aprendizagem de acordo com as reais necessidades de interação dos educandos.

Palavras-chaves: Gramática. Língua Portuguesa. Língua Materna.

SUMMARY

This work portrays about the grammar and teaching of the Portuguese Language, it aims to discuss the teaching of the Portuguese Language and reflect the conceptions of normative, descriptive and internalized grammar and its contributions to the teaching of the mother tongue in Basic Education. The teaching of mother tongue in the classroom, more specifically the teaching of grammar, has been the subject of many debates with regard to new theoretical and practical bases, since such teaching is far from the real experience of learners. The methodology adopted was based on a qualitative approach of a bibliographic nature supported by the discussion of theorists such as: (TRAVAGLIA, 2005), (POSSENTI, 1996), (ANTUNES, 2007), (ILARI, 1987), (NEVES, 2002), (PERINI, 1995), (FRANCHI, 2006), (ANTUNES, 2007). This new attitude of the teacher will awaken in the students a need to change the way they face the Portuguese classes, they are no longer mere spectators, they will become co-producers of knowledge, interacting with the teacher in the search for mechanisms for reading and textual production, and consequently it will be possible to achieve success in the objectives of the Portuguese Language classes, which is focused on the communicative competence of the students. However, in the current context, it is necessary that the teacher seeks to recognize the diversity of our language, and from this, develop a teaching-learning process in accordance with the real interaction needs of the students.

Keywords: Grammar. Portuguese Language. Mother Tongue.

RESUMEN

Este trabajo aborda la gramática y la enseñanza de la Lengua Portuguesa. Su objetivo es discutir la enseñanza de la Lengua Portuguesa y reflexionar sobre las concepciones de la gramática normativa, descriptiva e internalizada, y sus contribuciones a la enseñanza de la lengua materna en la Educación Básica. La enseñanza de la lengua materna en el aula, más específicamente la enseñanza de la gramática, ha sido objeto de muchos debates en cuanto a las nuevas bases teóricas y prácticas, ya que dicha enseñanza está alejada de la vivencia real de los aprendices. La metodología adoptada fue de carácter cualitativo, basada en un enfoque bibliográfico sustentado en las discusiones de teóricos como: (TRAVAGLIA, 2005), (POSSENTI, 1996), (ANTUNES, 2007), (ILARI, 1987), (NEVES, 2002), (PERINI, 1995), (FRANCHI, 2006), (ANTUNES, 2007). Esta nueva postura del profesor despertará en los estudiantes la necesidad de cambiar la forma de abordar las clases de Portugués; dejarán de ser meros espectadores y pasarán a ser copartícipes del conocimiento, interactuando con el profesor en la búsqueda de los mecanismos de lectura y producción textual, y consecuentemente será posible lograr el éxito en los objetivos de las clases de Lengua Portuguesa, que están orientados hacia la competencia comunicativa de los estudiantes. No obstante, en el contexto actual, es necesario que el profesor reconozca la diversidad de nuestra lengua y, a partir de ello, desarrolle un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con las verdaderas necesidades de interacción de los educandos.

Palabras clave: Gramática. Lengua Portuguesa. Lengua Materna.

INTRODUÇÃO

O Presente artigo tem por objetivo discutir o ensino da língua portuguesa e refletir sobre as concepções da gramática normativa descritiva com ênfase nas contribuições para o ensino da língua materna na educação básica

O tema reflete sobre o ensino da língua materna e os caminhos que levam a estratégia para a verdadeira mudança de valores do ensino, na busca pelo desenvolvimento da competência comunicativa sobre as habilidades de ler e escrever textos os quais trabalhados em sala de aula, e contextualizando a gramática de forma coesa e coerente, e, na modalidade oral ou na escrita. A aula de língua materna não deve se restringir à conceituação gramatical, mas auxiliar os alunos a se comunicar melhor usando a gramática a seu favor.

O ensino da língua materna em sala de aula, mais especificamente no ensino da gramática, tem sido alvo de muitos debates, no sentido de fundar novas bases teóricas e práticas, visto que, tal ensino está distante da real vivência dos aprendizes e isso não acrescenta no processo de ensino de aprendizagem.

Sabemos que em relação ao ensino o professor protagoniza um impasse e há uma necessidade de que o mesmo avalie o ensino da língua, mas não se limite a indicação do certo ou errado, mas sim, a reflexão sobre a adaptação da linguagem a determinados contextos de se produzir resultado almejado. O ensino da gramática, como disciplina escolar tem um papel de fornecer vários subsídios nas competências de comunicação, uma língua é um instrumento de comunicação e serve há vários usuários e por isso não será surpreendente que esses usuários a empregue de formas diferentes.

Concluimos que o ensino e a aprendizagem da Língua Materna ajuda a compreender o uso e os mecanismos de estrutura de língua assim como o conjunto com práticas de leitura e escrita a proposta gramatical se revela um ótimo recurso para auxiliar na aprendizagem da língua.

JUSTIFICATIVA

O objetivo da prática de ensino da Língua Portuguesa é o de que o aluno saiba interpretar e produzir textos coerentes e com conceitos práticos ao concluir o Ensino Fundamental e Médio, pois é por meio da linguagem que os indivíduos interagem, pensam e expressam suas opiniões. Com isso, eles se desenvolvem e tornam-se cidadãos capazes de modificar a sociedade em que vivem.

A escola tem o papel fundamental conforme afirma(Paviani, 2013):

[...] a escola possui (a) tarefa de ensinar as novas gerações; (b) o objetivo de levá-las a aprender a vida e o mundo, a sociedade; (c) a possibilidade via formação de criar condições aos jovens e adultos de estes exercerem ocupações e profissões. Por isso, o aprender não é apenas um a posteriori do conceito de ensinar. É um conjunto de ações das práticas pedagógicas que se dão concomitantemente e num continuum. (PAVIANI, 2013, p. 28, grifos do autor).

Ela tem a responsabilidade de garantir aos discentes o domínio da língua oral e escrita, para que eles possam ser aptos a buscar o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuo tornando-se leitores e escritores competentes.

O ensino da língua portuguesa é baseado em três práticas interligadas: leitura, produção de texto e gramática. A leitura é compreendida como exercício de compreensão, a escrita como expressão e a gramática como a reflexão.

Uma das práticas mais recorrentes é a fragmentação da disciplina de português tratar de forma isolada a leitura, a escrita(produção textual) e a gramática como se não existisse uma interligação entre esses eixos de ensino. Evidência que na grade curricular o tempo para o trabalho com a gramática é maior que em relação à leitura e escrita. Nesse ponto de vista a escola tem atribuído à leitura um tratamento cada vez mais afastado do que de fato são essas atividades.

Ninguém, que eu saiba, conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação a melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical. Muito pelo contrário, toda a experiência parece mostrar que entre os pré-requisitos para o estudo da gramática estão, primeiro, habilidade de leitura fluente e, depois um domínio razoável da língua padrão [...] assim, para estudar gramática com proveito, é preciso saber ler bem – o que exclui a possibilidade de se utilizar a gramática como um dos caminhos para a leitura. (PERINI, 1995, p. 27-28)

O autor reforça com está citação que a gramática não é o principal a ser feito nas aulas de português, pois ela não influencia de maneira direta nas habilidades básicas que o aluno tem que adquirir a leitura e a produção textual. O conhecimento gramatical precisa servir como um suporte ou para as atividades de leitura e de produção textual. Todavia para que isso venha a se realizar de maneira que produza o resultado esperado, será preciso que o docente abrace uma concepção de leitura e escrita onde se ajuste às demandas estabelecidas pela sociedade atual.

METODOLOGIA

Este trabalho retrata sobre a gramática e o ensino da Língua Portuguesa, o mesmo tem por objetivo discutir a ensino de Língua Portuguesa e refletir as concepções de gramática normativa, descritiva e internalizada e suas contribuições ao ensino de língua materna na Educação Básica.

Para ensinar a língua é preciso criar situações que permitam ao aluno refletir sobre a linguagem nos seus variados contextos de uso. Através dessa prática, os alunos irão analisar criticamente a produção de seus próprios materiais, trabalhando com as múltiplas linguagens. Abordar a importância do papel do professor na aplicação de aulas mais dinâmicas para quebrar a pragmática das aulas mecânicas e cansativas.

Assim, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual fez uso de uma metodologia a partir da pesquisa bibliográfica, à luz das teorias de autores os quais retratam em suas obras sobre a gramática e o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, realizamos a leitura, a pré-leitura, a leitura crítica e interpretativa de tais obras, com intuito discutir conforme o objetivo da pesquisa.

ASPECTOS TEÓRICOS

CONCEPÇÕES E ABORDAGENS SOBRE A GRAMÁTICA

O termo “gramática” tem sido destacada por diversos autores, sendo polissêmico, entretanto pode-se dizer que suas várias definições, nas teorias linguísticas fazem uma junção que passa a ideia de um conjunto de regras que comandam o funcionamento da língua. Está relacionado ao conjunto e de regras que corresponde a chamada língua padrão

Alguns linguistas, como (TRAVAGLIA, 2005), (POSSENTI, 1996) e (ANTUNES, 2007) abordam três concepções gramaticais, a gramática teórico-normativa, ou seja, conjunto de regras da língua que deve ser seguida por todos os falantes Gramática descritiva que é o conjunto de regras que são seguidas pelos falantes da variedade descritiva e a gramática internalizada que se esquematiza como conjunto de regras que o falante domina e que corresponde ao conhecimento implícito, não consciente, que ele tem da língua.

Vejamos algumas das aceções do termo gramático por alguns autores que entendem do assunto e evidenciam o que entende por gramática. Diante disso, Travaglia (2005):

A gramática é concebida como um manual como regra de bom uso da língua a ser seguido por aqueles que querem se expressar adequadamente. Observando essa conceituação percebemos que para se expressar adequadamente é necessário ter certo conhecimento das regras de gramática que auxiliam ao falante para um domínio correto da língua. (TRAVAGLIA, 2005, p.24).

Nesse sentido, o autor conceitua a gramática como um manual com regras de bom uso da língua, isto é, segundo o autor recorremos a ela para unificar o uso da língua, apontando por meio de suas regras como devemos escrever e falar corretamente.

Possenti (1996), por sua vez complementa que:

Assim, tal expressão pode ser entendida como conjunto de regras que devem ser seguidas, conjuntos de regras que são seguidas; conjunto de regras que o falante dá limpa domina. As duas primeiras maneiras de definir "conjunto de regras" dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade linguística, no sentido de que as regras em show referem à organização das expressões que eles utilizam. A terceira maneira de definir a expressão refere-se a hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes (POSSENTI, 1996, p.64).

Diante do exposto, percebemos que a gramática é organizada de diferentes modos para expressar o funcionamento de determinadas regras do uso. Porém ela não se subdivide em apenas esta concepção há várias formas de entender a gramática como também há vários tipos de gramática.

É importante ressaltar que essas concepções e abordagens não são mutuamente exclusivas e muitas vezes se complementam. A gramática é um campo complexo e diversificado, que continua evoluindo e sendo debatido por linguistas e estudiosos da linguagem.

AS CONCEPÇÕES DA GRAMÁTICA: NORMATIVA, DESCRITIVA E INTERNALIZADA

Em se tratando da Gramática Normativa (POSSENTI E ILARI, 1987, P. 12) se enquadram na aceção onde se refere a um "conjunto de regras a serem seguidas por aqueles que falam e escrevem corretamente". Assim, por ocupar-se com a norma padrão, essa gramática só faz sentido para quem a domina. E deixar de fazer o uso correto dessas regras foge do padrão estabelecido pela norma culta da língua que é considerado como erro.

Conforme essa concepção há várias maneiras de perceber e identificar a norma culta, pois como nos diz (TRAVAGLIA, 2006, P. 25) "estão embutidos nessa concepção de gramática vários modos de perceber e definir a chamada norma culta que mobilizam argumentos de diferentes ordens para incluir na norma culta ou excluir dela formas e usos e assim fundamentar e exercer seu papel prescritivo".

Já Franchi (2006) nos mostra esse sentido para a concepção de gramática normativa:

Gramática é o conjunto sistemático de normas para falar bem e escrever, estabelecidas pelos especialistas com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém sabe gramática significa dizer que esse alguém "conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quando operacionalmente". (FRANCHI, 2006, p. 16)

Franchi nos diz que a gramática normativa tem modo prescritivo, pois sugere que o usuário da língua dome as regras para falar e escrever fluentemente, o que significa considerar que os desvios em relação às normas impostas com base em clássicos da literatura, por exemplo representa erro os quais devem ser evitados. Nesse enfoque não são considerados os contextos de uso da língua que permite a realização de adequações de linguagem.

A abordagem da gramática normativa se dá ao estabelecer regras e prescrever normas, ou seja, ela preocupa apenas com as partes que estão relacionadas à norma padrão, que por sua vez dá ênfase mais a área da escrita da língua do que a variedade oral. Seu principal critério está direcionado preferencialmente à variedade escrita padrão (preocupação em como se deve falar e escrever), ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise da estrutura uma classificação de forma morfológica e léxicas).

A gramática normativa é uma área da linguística que estuda as regras e normas da língua escrita e falada, com o objetivo de estabelecer um padrão de correção e adequação linguística. Ela busca estabelecer as regras para a escrita correta das palavras, a concordância entre os elementos de uma frase, o uso adequado da pontuação, entre outros. É importante ressaltar que o ensino da gramática normativa não deve ser o único foco no ensino da língua.

Para (POSSENTI E ILARI, 1987, P. 12), a concepção de gramática descritiva diz respeito ao "conjunto de regras que são seguidas", sendo responsável por guiar o trabalho dos linguistas na descrição do modo de falar as línguas, destacando que as formas descritas não são caracterizadas como certas ou como erradas, ou seja, a gramática descritiva procura explicar os usos da língua, e que não há línguas uniformes. Neste caso essas formas não seriam erros, mas sim variedades da forma oral.

A gramática descritiva avalia um conjunto de regras que são seguidas pelos falantes, atendendo as variações linguísticas da língua. "É a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas." (POSSENTI, 1996). E a abordagem da gramática descritiva é o oposto do que ocorre na gramática normativa ela não faz prescrições ela observa as regularidades que caracterizam as mais diversas variedades linguísticas. Portanto, a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá prioridade para a forma oral desta variedade.

Já para (TRAVAGLIA, 2003) "a gramática descritiva seria um conjunto de regras que os cientistas encontram nos dados após fazer análise com base em determinadas teorias e métodos", somente após fazer análise da língua e verificar os principais fatores e em que circunstâncias deverão utilizar essas regras, levando em conta os elementos gramaticais da língua. Os elementos gramaticais serão os que estiverem de acordo com as regras estabelecidas pela língua.

A gramática descritiva, que estuda a língua tal como ela é falada pelos falantes nativos, também deve ser considerada, uma vez que as normas gramaticais podem variar de acordo com o contexto e a comunidade linguística. Dessa forma, é fundamental que os estudantes também sejam expostos a variedades da língua, como o uso coloquial, regional e informal, a fim de desenvolverem uma habilidade linguística mais completa.

Na gramática internalizada que diz ao conjunto de regras que o falante domina, ou seja, corresponde ao conhecimento implícito onde faz parte do processo criativo de cada falante. Por meio da criatividade, o falante consegue, durante suas vivências com as ações de linguagem, adquire domínio sobre "os princípios e regras pelos quais se constroem as expressões de sua língua" (FRANCHI, 2006). Assim, a criatividade faz conexão às experiências de linguagem construídas ao longo da vida, permite ao sujeito a ampliação do seu repertório linguístico, facilitando a formulação de textos e frases que produzam o sentido adequado para o que deseja expressar, esse processo se dar pela vivência do falante em seu meio a social.

A Gramática: formas de ensino e objetivos

Considerando alguns pontos importantes para desenvolver o trabalho de ensinar a Língua Portuguesa como língua materna e realmente alcançar o ensino-aprendizagem deve partir de uma condição básica "haver o encontro entre alguém que quer aprender e alguém que sabe ensinar como nos diz Travaglia e partindo dessa condição introduzir-se a metodologia que tem um papel importante, porque é responsável por um ensino- aprendizagem mais proveitoso, além disso, exerce a função de facilitar o caminho ao objeto de aprendizagem.

O objetivo ao ensinar português como língua materna para falantes de português é a necessidade de aperfeiçoar a competência do aluno no uso da língua tanto modalidade oral quanto na escrita, focando sempre em formar usuários competentes da língua, que sejam aptos a usar diversos meios da língua de modo adequado em situações de interação realizadas em

diferentes contatos de comunicação que seja capaz de compreender os sentidos ligados pelos textos que recebe Travaglia (2000) indaga à importância do ensino de Português:

O ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2000, p.17).

Isto é de ordem prática deve agir de maneira instantânea no desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos orais e escritos. A proposta é trabalhar de forma que o ensino de gramática sirva de auxílio para abrir caminhos para compreensão do funcionamento da língua.

Assim, conforme Perini (2002)

O estudo da gramática pode ser instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é a língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contra exemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. (PERINI, 2002, p.31).

Conclui-se que ensino da gramática tem um resultado fundamental nos avanços linguísticos dos alunos, mas desde que seja aplicada de forma apropriada, ela deve dar condições para que o aluno amplie seu léxico, aperfeiçoe seu desempenho comunicativo e conseqüentemente, o desenvolvimento de sua competência irá abrir caminhos para aprimorar novos conhecimentos.

Porém, para que aconteça sucesso na aquisição da aprendizagem o segredo está em como se inicia o estudo de língua na escola e como o professor contextualiza seu trabalho, mas o que se percebe hoje é que professores são seguidores da gramática normativa, ou seja, priorizam conceitos e nomenclaturas. O professor precisa estar convencido que é importante o seu papel de atuante no desempenho, pois sua postura para com os alunos é decisiva para o alcance da aprendizagem do ensino.

O professor deve vivenciar uma aprendizagem da língua de maneira espontânea, pois é no professor que se vê e reflete mudanças de atitudes que por meios dessas que se promove um ensino de uma forma mais eficaz e reflexiva. Cabe ressaltar que o papel do professor não é trazer conhecimentos e repassar, mas sim é ensiná-los a utilizar as informações e conhecimentos que a que mundo lhe oferece todos os dias.

De acordo com Perini (1997):

Em primeiro lugar, é necessário redefinir os objetivos da disciplina. Vamos parar de prometer coisas que não podemos cumprir: vamos reconhecer de vez que estudar gramática não é um dos meios (muito menos o meio) de se chegar ler e escrever melhor. A gente aprende a escrever escrevendo lendo; relendo e reescrevendo; foi assim que Veríssimo chegou lá. (PERINI, 1997, p.54)

Nas citações acima percebemos que o professor deve mudar a sua maneira de conceber nas aulas a gramática como sendo o princípio, meio e fim de tudo, trazer novas metodologias

para que contribuam significativamente na aprendizagem dos alunos. Pode ser por meio de atividades que proporcionem o contato deles com a leitura de textos variados como, por exemplo, a leitura de jornais, revistas, livros literários, receitas, manuais e entre outros.

Nesse sentido, segundo (POSSENTI,1996) "o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que eles sejam aprendido", já que por sua vez a criança adquire o uso da língua naturalmente, sem que haja necessidade de seja ensinada. (POSSENTI,1996) também afirma que "o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade...", ou seja, a escola tem que criar condições favoráveis para que a criança aprenda a língua padrão não somente por saber de forma decoradas as regras ou conhecer os nomes técnicos com os quais a língua é estuda, mas sim prepará-los para saber usá-la de maneira completa e eficaz.

O ensino de gramática apesar de suas falhas não pode ser deixado de lado, mas precisa ser repensado, avaliado por professores, alunos pais e outros envolvidos na área, a gramática precisa apenas ser repassada aos alunos em outro formato, com mais flexibilidade e acima de tudo aberta a reflexões. Nesse sentido, é fundamental uma reflexão que possibilite um olhar mais crítico voltado ao ensino de gramática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que fora apresentado nesse artigo, podemos concluir que a prática do ensino da gramática é um tanto complexa, uma vez que depende em muito do amplo conhecimento da língua e de uma boa dose de força de vontade por parte do professor, em proporcionar a mudança de sua concepção de linguagem e, por consequência, de sua metodologia em sala de aula.

Para tanto, o professor de Língua Portuguesa precisa, antes de qualquer coisa, conhecer as novas teorias que embasam os estudos linguísticos, o professor precisa ser visto como alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende. Seguindo essas recomendações, o docente deve deixar de seguir à risca as lições do livro didático e passar a criar, a construir seus conhecimentos, abandonando a tradição de "esperar que lhe digam o que fazer".

Essa nova postura do professor despertará nos alunos uma necessidade de mudar a maneira de encarar as aulas de Português, deixaram de ser meros espectadores, os mesmos passarão a coprodutores do conhecimento, interagindo com o professor na busca dos mecanismos de leitura e produção textual, e consequentemente será possível adquirir êxito nos objetivos das aulas de Língua Portuguesa que é o de desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Maria Irandé e Costa Morais. Muito além da gramática: por um ensino gramática sem pedras no caminho. São Paulo 3 ed. Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. Dramática da Língua Portuguesa. São Paulo 1 ed. Loyola, 2000.
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? São Paulo Parábola Editorial, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: história, teoria e análise, ensino. São Paulo.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Linguagem e implicações pedagógicas. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2013.
- PERINI, Mário Gramática descritiva do Português São Paulo: Ática, 2006.
- _____; Gramática descritiva do português. São Paulo: Ática, 2001.
- _____; Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem. ed, São Paulo Ed Ática, 1997.
- POSSENTI, Sirio. Porque (Não) ensinar gramática na escola? Campinas, São Paulo: ALD Mercado de Letras, 1996.
- Ilari R. Ensino de língua e gramática: alterar contendo ou alterar a imagem do professor? In:
- KIRST.MHB CLEMENTE Linguística aplica as ensino de português Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação uma proposta para o ensino de gramática, 10 ed. São Paulo Cortez, 2005. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos Gramática ensino plural. São Paulo Cortez, 2007

PSICOMOTRICIDADE E SUAS PRERROGATIVAS NA APRENDIZAGEM INFANTIL NO ENSINO

PSYCHOMOTRICITY AND ITS PREROGATIVES IN CHILDHOOD LEARNING IN TEACHING

LA PSICOMOTRICIDAD Y SUS PRERROGATIVAS EN EL APRENDIZAJE INFANTIL EN LA DOCENCIA

Rodolff Augusto Regetz Herold Altisonante Borba Assumpção.

rodolff777@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6398230322344030>

Bianca Soares Pierre Assumpção.

biancasoarespierre@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3640799783454171>

ASSUMPÇÃO, Rodolff Augusto Regetz Herold Altisonante Borba; ASSUMPÇÃO Bianca Soares Pierre. **Psicomotricidade e suas prerrogativas na aprendizagem infantil no ensino**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 323 – 328, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

A psicomotricidade, como um campo interdisciplinar, tem ganhado destaque por sua relevância no desenvolvimento integral da criança, especialmente no contexto da aprendizagem infantil. Ao integrar aspectos motores, emocionais e cognitivos, ela atua diretamente na formação de competências essenciais para o desempenho escolar, como a coordenação motora, a atenção e a organização espacial e temporal. Este artigo busca explorar as principais prerrogativas da psicomotricidade no ensino infantil, analisando como práticas pedagógicas fundamentadas neste conceito podem favorecer não apenas o aprendizado formal, como leitura e escrita, mas também o desenvolvimento socioemocional e motor. Além disso, discute-se a importância de atividades lúdicas e planejadas que estimulem habilidades psicomotoras, promovendo uma abordagem educacional mais inclusiva e dinâmica. A revisão teórica apresentada reforça a necessidade de ampliar a utilização de estratégias psicomotoras nas escolas, enfatizando seus benefícios para a socialização, a autonomia e o bem-estar das crianças. Conclui-se que a psicomotricidade, ao ser integrada de forma sistemática ao ambiente educacional, potencializa o processo de ensino-aprendizagem e contribui para o desenvolvimento global da criança.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Aprendizagem escolar. Práticas pedagógicas.

SUMMARY

Psychomotricity, as an interdisciplinary field, has gained prominence for its relevance in the integral development of children, especially in the context of early childhood learning. By integrating motor, emotional, and cognitive aspects, it directly contributes to the formation of essential competencies for academic performance, such as motor coordination, attention, and spatial and temporal organization. This article aims to explore the main prerogatives of psychomotricity in early education, analyzing how pedagogical practices based on this concept can foster not only formal learning, such as reading and writing, but also socio-emotional and motor development. Furthermore, it discusses the importance of planned and playful activities that stimulate psychomotor skills, promoting a more inclusive and dynamic educational approach. The theoretical review presented reinforces the need to expand the use of psychomotor strategies in schools, emphasizing their benefits for children's socialization, autonomy, and well-being. It concludes that psychomotricity, when systematically integrated into the educational environment, enhances the teaching-learning process and contributes to the holistic development of children.

Keywords: Child development. School learning. Pedagogical practices.

RESUMEN

La psicomotricidad, como un campo interdisciplinario, ha ganado protagonismo por su relevancia en el desarrollo integral del niño, especialmente en el contexto del aprendizaje infantil. Al integrar aspectos motores, emocionales y cognitivos, contribuye directamente a la formación de competencias esenciales para el desempeño escolar, como la coordinación motora, la atención y la organización espacial y temporal. Este artículo busca explorar las principales prerrogativas de la psicomotricidad en la educación infantil, analizando cómo las prácticas pedagógicas basadas en este concepto pueden favorecer no solo el aprendizaje formal, como la lectura y la escritura, sino también el desarrollo socioemocional y motor. Además, se discute la importancia de actividades lúdicas y

planificadas que estimulen habilidades psicomotrices, promoviendo un enfoque educativo más inclusivo y dinámico. La revisión teórica presentada refuerza la necesidad de ampliar el uso de estrategias psicomotrices en las escuelas, destacando sus beneficios para la socialización, la autonomía y el bienestar de los niños. Se concluye que la psicomotricidad, al integrarse sistemáticamente en el entorno educativo, potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye al desarrollo global del niño.

Palabras clave:. Desarrollo infantil. Aprendizaje escolar. Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem infantil é um processo complexo que envolve o desenvolvimento integrado de habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. A psicomotricidade, entendida como a inter-relação entre a mente e o corpo no desenvolvimento humano, desempenha um papel crucial nesse contexto. Segundo Fonseca(2014), o desenvolvimento psicomotor é fundamental para a construção de competências escolares, como leitura, escrita e resolução de problemas, pois permite que a criança compreenda e interaja com o mundo de maneira mais eficiente. Esse campo interdisciplinar vem sendo amplamente estudado, pois conecta práticas pedagógicas e terapêuticas, proporcionando ferramentas para superar dificuldades de aprendizagem que afetam o rendimento escolar e a socialização.

No ambiente escolar, a psicomotricidade se destaca por suas contribuições práticas. Oliveira & Silva(2021) ressaltam que a introdução de atividades psicomotoras em sala de aula, como jogos corporais, dança e circuitos motores, pode impactar positivamente o desempenho acadêmico e a autoestima das crianças. Tais atividades promovem o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção espacial e da memória, habilidades diretamente relacionadas ao sucesso escolar. Além disso, práticas psicomotoras bem planejadas favorecem a inclusão de crianças com necessidades especiais, oferecendo-lhes ferramentas para superar barreiras físicas e cognitivas no ambiente educacional.

Além dos aspectos cognitivos e motores, a psicomotricidade também exerce influência no desenvolvimento emocional e social. Barreto & Almeida (2020) destacam que o equilíbrio emocional e a capacidade de se relacionar com outras pessoas são fortalecidos por meio de atividades que envolvem movimento e cooperação. Quando a criança desenvolve sua consciência corporal e sua autopercepção, ela se torna mais confiante e apta a enfrentar desafios escolares e pessoais. Dessa forma, a psicomotricidade vai além do aspecto funcional, promovendo o bem-estar integral da criança e preparando-a para os desafios futuros. Assim, a integração sistemática de práticas psicomotoras no ensino infantil é uma abordagem que beneficia o desenvolvimento global da criança e potencializa o processo de ensino-aprendizagem.

Este artigo propõe uma análise aprofundada das contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil no contexto educacional, com foco em suas implicações na aprendizagem formal e no bem-estar global das crianças. O objeto de estudo centra-se na aplicação de práticas psicomotoras em ambientes escolares, considerando sua eficácia no aprimoramento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. Busca-se investigar como as atividades planejadas, embasadas em conceitos psicomotores, podem impactar positivamente o desempenho escolar, especialmente em áreas como leitura, escrita e organização espacial, bem como promover maior inclusão e autonomia entre as crianças.

CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é definida como a ciência que estuda a interação entre os processos psíquicos e motores no desenvolvimento humano, enfatizando a importância do corpo como mediador nas relações com o mundo (LE BOULCH, 1984). Essa abordagem considera que o movimento não é apenas um ato físico, mas também uma expressão de emoções, pensamentos e intenções. O conceito de esquema corporal, por exemplo, é central na psicomotricidade e refere-se à consciência que a criança desenvolve sobre seu próprio corpo, suas possibilidades e limites.

De acordo com Gonçalves (2015), o esquema corporal é a base para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, impactando diretamente na capacidade de aprender tarefas escolares, como a escrita e o desenho. Além disso, é por meio do domínio do corpo que a criança começa a explorar e a compreender o espaço ao seu redor, desenvolvendo habilidades de orientação espacial.

Outro conceito fundamental é a coordenação motora, que se divide em ampla e fina. A coordenação motora ampla engloba movimentos que envolvem grandes grupos musculares, como correr, pular e dançar, enquanto a coordenação motora fina se refere a movimentos mais precisos, como desenhar, recortar e escrever. Segundo Oliveira e Silva (2021), a coordenação motora fina é particularmente importante na aprendizagem infantil, pois está diretamente relacionada à capacidade de manipular instrumentos escolares, como lápis e tesouras. Já a coordenação motora ampla, além de auxiliar na manutenção da postura e do equilíbrio, promove o desenvolvimento social por meio de atividades coletivas. Barreto e Almeida (2020) destacam que crianças com dificuldades de coordenação motora tendem a enfrentar desafios acadêmicos e sociais, evidenciando a necessidade de intervenções psicomotoras precoces para minimizar esses impactos.

A orientação espacial e temporal, outra dimensão da psicomotricidade, é essencial para o entendimento de conceitos básicos no ensino, como lateralidade, direção e sequência. Segundo Le Boulch (1984), a organização espacial permite que a criança compreenda noções como em cima/embaixo, dentro/fora e perto/longe, fundamentais para a leitura, a escrita e a resolução de problemas matemáticos. Já a orientação temporal está relacionada à percepção de ritmo, sequência e duração, habilidades cruciais para a organização das atividades diárias e o desempenho escolar.

Observa-se que crianças que apresentam dificuldades nessa área podem ter problemas para seguir instruções ou executar tarefas em ordem cronológica, o que impacta negativamente sua aprendizagem. Assim, práticas pedagógicas que integrem atividades motoras e cognitivas são fundamentais para o fortalecimento dessas habilidades e para o desenvolvimento global da criança (MARASCHIN, 2017).

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

A psicomotricidade desempenha um papel crucial na educação infantil, uma fase em que o desenvolvimento integral da criança é prioritário. Durante essa etapa, as crianças estão

em pleno processo de maturação neurológica, motora e cognitiva, o que torna indispensável a inclusão de práticas psicomotoras no ambiente escolar. Constata-se que o movimento é uma linguagem que expressa as necessidades, desejos e emoções das crianças, sendo essencial para a construção de sua identidade e autonomia. Atividades psicomotoras, como jogos e brincadeiras, permitem que as crianças explorem seu corpo e o espaço ao redor, estabelecendo conexões entre o aprendizado motor e cognitivo, o que resulta em um melhor desempenho escolar (MONTEIRO, 2016).

No contexto da educação infantil, a psicomotricidade também atua como uma ferramenta para o desenvolvimento socioemocional. Barreto e Almeida (2020) apontam que jogos cooperativos e atividades grupais, como dança e brincadeiras de roda, promovem habilidades sociais como empatia, cooperação e respeito às diferenças. Esses aspectos são fundamentais para a integração das crianças em um ambiente coletivo e para a formação de relações interpessoais saudáveis. Além disso, destaca-se que o equilíbrio emocional, frequentemente desenvolvido por meio de atividades que integram corpo e mente, contribui para a superação de medos e inseguranças, fortalecendo a autoestima e a confiança das crianças (NICOLA, 2018).

Outro ponto relevante é a relação entre psicomotricidade e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. Fonseca (2014) explica que o domínio de habilidades psicomotoras, como a coordenação motora fina e a percepção espacial, influencia diretamente a capacidade da criança de adquirir competências acadêmicas, como leitura, escrita e raciocínio lógico. Por exemplo, crianças que participam de atividades que estimulam a manipulação de objetos, como modelagem de argila e construção de blocos, desenvolvem habilidades motoras e visuais que facilitam o aprendizado da escrita. Da mesma forma, atividades que envolvem orientação espacial, como circuitos motores, ajudam na compreensão de conceitos matemáticos, como formas e tamanhos, demonstrando a interdisciplinaridade da psicomotricidade.

Além de seu impacto no desempenho acadêmico, a psicomotricidade na educação infantil tem um papel inclusivo, especialmente no atendimento a crianças com necessidades especiais. Segundo Oliveira e Silva (2021), práticas psicomotoras adaptadas podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades funcionais em crianças com deficiência, promovendo sua autonomia e participação nas atividades escolares. Por meio de intervenções personalizadas, é possível minimizar barreiras físicas e cognitivas, permitindo que essas crianças se integrem de forma mais efetiva ao ambiente escolar. Le Boulch (1984) reforça que a psicomotricidade é uma ferramenta poderosa para trabalhar a diversidade, oferecendo um ensino mais equitativo e acessível para todos os alunos.

Por fim, a psicomotricidade também é essencial para o desenvolvimento de hábitos saudáveis e para a promoção do bem-estar das crianças na educação infantil. Barreto & Almeida (2020) destacam que atividades motoras regulares contribuem para o fortalecimento do sistema cardiovascular, a prevenção da obesidade infantil e a melhoria da qualidade do sono. Além disso, práticas que integram movimento e relaxamento, como yoga infantil e exercícios respiratórios, ajudam a controlar a ansiedade e o estresse, fatores que podem comprometer a aprendizagem. Dessa forma, a psicomotricidade não apenas apoia o desenvolvimento escolar, mas também promove uma infância mais saudável e feliz.

ESTRATÉGIAS PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As estratégias psicomotoras na educação infantil envolvem a utilização de atividades e práticas que promovem o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional da criança, com base na integração entre corpo e mente. Essas estratégias são amplamente aplicadas por educadores, com o intuito de favorecer a aprendizagem de forma mais holística e significativa. A utilização de jogos e brincadeiras é uma das abordagens mais comuns, já que, como afirma Le Boulch (1984), a brincadeira é uma forma de expressão e aprendizado do movimento, essencial para o desenvolvimento integral da criança. A psicomotricidade contribui para a construção de competências como a coordenação motora, a percepção espacial, a lateralidade, a organização temporal e a memória. Ao incorporar essas atividades no currículo, os professores podem auxiliar no fortalecimento das habilidades motoras, além de promover um ambiente escolar mais dinâmico e inclusivo, onde as crianças têm oportunidade de explorar suas capacidades e aprender de maneira prática e experiencial.

Entre as estratégias psicomotoras que mais contribuem para o desenvolvimento na educação infantil estão os jogos de movimento, os circuitos motores e as atividades de expressão corporal. De acordo com Barreto e Almeida (2020), os jogos de movimento estimulam a coordenação motora ampla e a interação social, sendo fundamentais para o desenvolvimento da linguagem corporal e da capacidade de trabalhar em grupo.

Além disso, atividades como a dança e os jogos de imitação ajudam as crianças a desenvolverem a consciência do corpo e do espaço, promovendo a integração de diferentes áreas do cérebro e o fortalecimento de conexões neurais. As atividades de expressão corporal também auxiliam no controle de emoções, já que as crianças aprendem a se expressar por meio do movimento, o que contribui para o autoconhecimento e para o controle emocional. Oliveira e Silva (2021) destacam que, ao incorporar o movimento nas práticas pedagógicas, a criança não só aprende de maneira mais efetiva, como também se sente mais motivada e engajada no processo educativo.

Outra estratégia psicomotora relevante na educação infantil é a utilização de jogos que envolvem a lateralidade e a noção de direção. A lateralidade é a capacidade de usar preferencialmente um lado do corpo, como a mão direita ou a esquerda, e é essencial para atividades como a escrita. A habilidade de identificar a lateralidade e de entender as noções espaciais, como "em cima", "embaixo", "dentro", "fora", "à frente" e "atrás", tem implicações diretas na aprendizagem de disciplinas como matemática e leitura. Segundo Oliveira e Franco (2019), atividades que exploram essas noções, como circuitos motores e jogos de imitação, são importantes para o desenvolvimento dessas competências.

Além disso, ao trabalhar a lateralidade, a psicomotricidade favorece a organização do pensamento e da percepção, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças. A utilização dessas estratégias permite que o educador promova um ambiente de aprendizagem mais significativo, onde as crianças desenvolvem habilidades motoras enquanto simultaneamente fortalecem aspectos cognitivos e emocionais essenciais para sua formação acadêmica e social(SOUZA et al., 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, interligando aspectos motores, emocionais e cognitivos essenciais para o aprendizado infantil. Como demonstrado neste artigo, a prática psicomotora promove habilidades cruciais para o desempenho escolar, como coordenação motora, percepção espacial e temporal, além de fortalecer a autoestima e a socialização. As estratégias pedagógicas que incorporam atividades psicomotoras criam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem de forma mais eficaz.

Além disso, a psicomotricidade se apresenta como um meio poderoso para a inclusão educacional, proporcionando às crianças com necessidades especiais a oportunidade de desenvolver habilidades que facilitam sua integração ao ambiente escolar. Atividades de expressão corporal, jogos de movimento e circuitos motores são fundamentais para estimular tanto o desenvolvimento acadêmico quanto socioemocional. O uso de práticas psicomotoras adaptadas garante que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam ter acesso a uma educação de qualidade.

Portanto, a psicomotricidade é uma ferramenta pedagógica essencial que deve ser cada vez mais integrada ao currículo da educação infantil. Ao considerar o corpo e o movimento como veículos de aprendizagem, o educador consegue promover o desenvolvimento holístico da criança, facilitando não apenas a aprendizagem formal, mas também o fortalecimento da autoestima, autonomia e relações interpessoais. A inclusão sistemática de práticas psicomotoras nas escolas contribui para uma educação mais dinâmica, inclusiva e eficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, R. S.; ALMEIDA, M. M. Psicomotricidade e Educação: Conexões Necessárias. *Revista Educação e Movimento*, v. 12, n. 2, p. 45-59, 2020.
- FONSECA, V. Psicomotricidade: Educação e Reeducação num Enfoque Psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- GONÇALVES, D. Psicomotricidade na Educação Infantil: Fundamentos e Aplicações. São Paulo: Penso, 2015.
- LE BOULCH, J. Educação Psicomotora: A Psicomotricidade na Idade Escolar. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- MARASCHIN, G. Psicomotricidade no Ensino Infantil: Desenvolvendo a Coordenação Motora e Cognitiva. *Revista de Educação*, v. 28, n. 2, p. 159-174, 2017.
- MONTEIRO, A. C. A Importância da Psicomotricidade no Desenvolvimento Cognitivo e Motor de Crianças. *Revista de Psicopedagogia*, v. 10, n. 3, p. 53-64, 2016.
- NICOLA, M. A. A Psicomotricidade como Ciência Fundamental na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação e Desenvolvimento Infantil*, v. 15, n. 2, p. 25-39, 2018.
- OLIVEIRA, M. S.; FRANCO, J. S. Orientação Espacial e Temporal na Infância: Implicações na Aprendizagem Escolar. *Psicologia em Revista*, v. 25, n. 4, p. 102-117, 2019.
- OLIVEIRA, P. T.; SILVA, J. A. A Importância da Psicomotricidade no Desenvolvimento Infantil. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 18, n. 3, p. 78-92, 2021.
- SOUZA, R. A. A. R. de; KAMILA, A. P. F.; MACIEL, R. A.; MELLO, L. de A. A Estimulação Psicomotora na Aprendizagem Infantil. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*, v. 1, n. 1, p. 30-40, 2010.

**A MEDIAÇÃO LITERÁRIA COMO INSTRUMENTO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE LEITORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS: A
EXPERIÊNCIA COM O LIVRO “A BORBOLETA AZUL”**
**LITERARY MEDIATION AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL AND
REFLECTIVE READERS: "THE EXPERIENCE WITH THE BOOK “THE BLUE
BUTTERFLY”**
**LA MEDIACIÓN LITERARIA COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DE
LECTORES CRÍTICOS Y REFLEXIVOS: LA EXPERIENCIA CON EL LIBRO “LA
MARIPOSA AZUL”**

José Pereira da Silva
jose.silva50@prof.ce.gov.br
<http://lattes.cnpq.br/0226822972915122>
Dácia Pereira de Souza
daciasouza@gmail.com

SILVA, José Pereira da; SOUZA, Dácia Pereira de. **A mediação literária como instrumento para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos: a experiência com o livro “a borboleta azul”**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 329 – 338, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

RESUMO

O artigo aborda a importância da mediação da leitura literária, possibilitando ao aluno o encontro efetivo com a obra, que possam ir além das informações explícitas nos textos literários. Pois, ter acesso as obras literárias não significa que irão apropriar-se. Nesse sentido, partimos da ideia que a mediação literária pode desenvolver e propiciar ao aluno tornando-os sujeitos críticos, reflexivos e conscientes do seu papel. Sendo que o professor tem o papel de além de facilitar o acesso aos livros, proporcionar a mediação entre o sujeito e o texto literário. Foi realizada uma pesquisa de base exploratória e as análises foram feitas de acordo com a interação e participação das atividades propostas orais e escritas de acordo com a mediação pedagógica do livro A borboleta azul. A proposta literária possibilitou aos discentes uma experiência significativa e de muitos aprendizados.

Palavras-chave: Leitura literária. Mediação de leitura. Formação de leitores.

SUMMARY

The article addresses the importance of the mediation of literary reading, enabling the student to effectively encounter the work, which can go beyond the information explained in the literary texts. Yes, having access to literary works does not mean that they will appropriate themselves. In this sense, we start from the idea that literary mediation can develop and provide to the student, making them critical, reflective and aware subjects of their role. Since the teacher has the role of facilitating access to books, providing mediation between the subject and the literary text. An exploratory research was carried out and the analyses were made according to the interaction and participation of the proposed oral and written activities according to the pedagogical mediation of the book The Blue Butterfly. The literary proposal enabled students to.

Keywords: Literary reading. Reading mediation. Training of readers.

RESUMEN

El artículo aborda la importancia de la mediación de la lectura literaria, posibilitando al alumno un encuentro efectivo con la obra, para que puedan ir más allá de la información explícita en los textos literarios. Tener acceso a las obras literarias no significa necesariamente que se apropien de ellas. En este sentido, partimos de la idea de que la mediación literaria puede desarrollar y propiciar al alumno, convirtiéndolo en un sujeto crítico, reflexivo y consciente de su papel. El docente tiene la responsabilidad, además de facilitar el acceso a los libros, de proporcionar la mediación entre el sujeto y el texto literario. Se llevó a cabo una investigación de base exploratoria y los análisis se realizaron de acuerdo con la interacción y participación en las actividades propuestas, tanto orales

como escritas, según la mediación pedagógica del libro *La mariposa azul*. La propuesta literaria ofreció a los estudiantes una experiencia significativa y llena de aprendizajes.

Palabras clave: Lectura literaria. Mediación de lectura. Formación de lectores.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi construído a partir da mediação de leitura realizada com os alunos da turma de 5º ano do Ensino Fundamental da EMTI Francisca Albenir Duarte, situada no distrito de Icozinho, Icó-Ceará. Que nos forneceu subsídios para a construção desse trabalho que é de suma importância para que possamos fazer uma reflexão acerca da nossa atuação enquanto mediadores de leitura.

Visto que a leitura é uma ferramenta de inserção no mundo e que as práticas de mediação são extremamente importantes para desenvolver as habilidades e o gosto pela leitura dos nossos alunos.

[...] cabe ao professor promover no espaço de aula um espaço interativo participativo e tentar extrair dos discentes o conhecimento tácito que estes têm para enriquecimento da discussão, uma vez que diversificadas são as multirreferenciais que compõem cada um. (SOUZA, 2008, p.06)

Nesse cenário podemos destacar a figura do professor na condição de mediador como uma ferramenta indispensável para despertar no alunado o gosto e a leitura por prazer. Buscando contribuir de forma significativa no incentivo à leitura literária.

Diante do exposto, se fez necessário um trabalho de conscientização e motivação com os discentes a respeito da importância da leitura literária e da mediação para a construção de um leitor proficiente.

É sabido que trabalhar com a leitura não é uma tarefa simples, exigem do professor e mediador um planejamento que atenda as heterogeneidades encontradas no ambiente da sala de aula. Como por exemplo: alunos desmotivados, os que ainda não desenvolveram as habilidades necessárias ao domínio da leitura e da escrita, indisciplina dentre outros fatores. Diante do exposto, buscaremos responder às seguintes questões: Qual a importância da mediação para a construção de novos leitores? As metodologias utilizadas para a realização da mediação alcançaram os objetivos propostos? Como foi a recepção dos alunos com as atividades propostas?

Na busca por responder a essas e outras indagações optamos por trabalhar com a pesquisa exploratória utilizada para levantar os dados qualitativos da mediação literária na referida turma. Destacando ainda a necessidade de levantamento bibliográfico que subsidiaram esse estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de mediação de leitura pode ser entendido como uma ponte entre o mediador e o futuro leitor. Fazendo com que este deixe aflorar a sua imaginação para que possa viajar nos textos lidos. Levando em consideração suas vivências e o contexto em que o aluno se encontra. Para que a mediação seja realizada de forma satisfatória é preciso ser levado em

consideração esses fatores que são cruciais para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos.

A mediação de leitura consiste num processo que ajuda na formação dos indivíduos. Logo pode ser entendida como:

[...] ação realizada conscientemente por um profissional da educação, da informação e/ou da cultura, de maneira individual ou coletiva, que propicie uma leitura singular ou plural na ambiência dos dispositivos informacionais, sociais e culturais, na perspectiva de possibilitar a apropriação da informação. (SOUSA; SANTOS; JESUS, 2020, p. 18)

Para Aragão:

A mediação de leitura é a ação de promover o encontro entre o leitor e o livro para que, a partir desse encontro, haja a escuta do leitor e a conversa entre os livros, os leitores e o mediador com o propósito de que cada um dos participantes e todos juntos construam os mais diversos sentidos para o texto. (ARAGÃO, 2018, p.151)

Dessa forma, esse processo precisa e deve ser visto como fundamental para a construção do tipo de leitor que almejamos nesse espaço democrático de construção e ressignificação dos diversos saberes. Logo se faz necessário que o mediador tenha ciência do seu papel na formação dos sujeitos leitores.

Haja vista, que a maioria das escolas o ensino da literatura é tido apenas como parte obrigatória da grade curricular. O que pouco contribui para a formação de leitores. É preciso entender que o texto literário tem um grande poder de transformar as nossas crianças. Porque age direto no imaginário, possibilitando diversas compreensões de si e do mundo.

O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura (ROUXEL, 2012, p.1).

Com base nas palavras de Rouxel, o trabalho com a mediação precisa ser vista como uma forma prazerosa oferecendo aos alunos, novas metodologias que estimulem o pensamento crítico em relação ao texto lido. Visto que a literatura

[...] nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV 2010, p.24)

Daí a importância de um trabalho com a mediação literária. É preciso despertar no alunado essas sensações que são mágicas, que nos leva a viajar, que nos torna príncipes e princesas, que desperte a sensibilidade e também o senso crítico. Que a partir das leituras utilizadas na mediação possamos despertar leitores por fruição.

E a escola tem um papel importantíssimo nesse fazer pedagógico. Visto que as diversas práticas e recursos metodológicos são essenciais para a construção de novos saberes. É preciso lembrar que todos os saberes transcendem o espaço da sala de aula. Sendo necessário provocar reflexões e o estímulo à leitura para tornar leitores críticos e reflexivos.

Segundo COSSON (2012)

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2012, p. 30):

Sendo assim, o espaço escolar é um ambiente que sistematiza os saberes, e esses espaços democráticos acabam por adquirir contornos sociopolíticos, sendo a escola uma instância mediadora entre a sociedade e os alunos que se educam, visando transformar os sujeitos em produtores de conhecimento e colaboradores na construção de cidadãos do mundo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para entender de que maneira ocorre o incentivo a leitura por meio da mediação, foram traçados alguns objetivos como: analisar a obra “A Borboleta Azul” da Lenira Almeida Heck, editora Univates; definir qual sequência será utilizada para atender as necessidades e anseios dos alunos do 5º ano; organizar a sequência didática à ser trabalhada.

Depois de definir os objetivos, fizemos o levantamento bibliográfico, ou seja, as leituras de livros e artigos de autores como: COSSON, SOUSA, SOUZA, ROUXEL, GRAVES e GRAVES, dentre outros autores que nos deram embasamento teórico para compreender o processo de mediação e por conseguinte, elaborar o nosso plano de mediação. Visto que:

A pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas. Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica. (CERVO e BERVIAN (1996, p. 48)

Optamos por trabalhar também, com a pesquisa exploratória que segundo Gil(2002, p.41) “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, incluindo levantamento bibliográfico e entrevistas”.

Feito o levantamento do referencial teórico e a definição da nossa pesquisa, confeccionamos todo o material que foi utilizado por nós na mediação. Começando com a seleção da obra.

A princípio, a obra a borboleta azul foi analisada, com o intuito de saber se o livro estava adequado ao nível de leitura, interpretação e também a faixa etária da nossa turma. Para isso, nos reunimos e fizemos a leitura do texto verbal e não verbal, haja vista a obra ser repleta de imagens que representa toda a trajetória da Fifi (a borboleta).

Capa do livro



Fonte: Elaboração do autor, 2024

Segundo passo se deu, com a escolha do aprendizado da leitura com a experiência com Andaimos (GRAVES; GRAVES, 1995). Levando em consideração todos os conhecimentos que os alunos trazem consigo para partilharmos na pré-leitura, no durante e no pós-leitura. Logo, o papel do professor e mediador é importante para definir os objetivos de leitura e conduzir os alunos de forma que possam compreender o que foi lido.

Terceiro momento, se deu com a construção da sequência didática. Ou seja, a construção de um roteiro e atividades que foram elaboradas e desenvolvidas durante todo o processo da mediação. Podemos destacar atividades de Pré-leitura a projeção de várias imagens como podemos observar abaixo:

Imagem 1 - Casulo



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin>

Imagem 2 - Borboleta



Fonte: <https://blog.piuka.com.br>

Imagem 3 - Borboleta azul



Fonte: <https://pt.aleteia.org>

E diversos questionamentos foram levantados, como por exemplo: Você já viu um casulo? Onde vivem as borboletas? Vocês já viram uma borboleta azul? Foram várias respostas obtidas. Cada uma mais interessante que a outra. Como mostra a imagem abaixo.

Figura 1 - Pré-leitura



Fonte: Elaboração dos autores, 2024

Em seguida, foi solicitado para que eles saíssem da sala de aula e fossem até o pátio da escola para procurarem a borboleta azul, e para a surpresa destes, a professora regente estava com um avental em formato de borboleta em tons de azul.

Ao retornar para a sala, a professora conduziu a leitura plástica da obra e fez a contação da história da Fifi, a borboleta azul que admirava os humanos e sonhava em se tornar um deles.



Fonte: Elaboração dos autores, 2024

Momento enriquecedor e de encantamento, pois os educandos tiveram a oportunidade de encontrar com a leitura da obra, incentivo a novas leituras. Ressaltamos, o papel da escola em oferecer aos alunos acesso ao texto literário de forma prazerosa e interessante, despertando o interesse dos alunos.

No pós-leitura, foi levantado novamente alguns questionamentos com relação ao texto lido é uma atividade de interpretação do poema As borboletas de Vinícius de Moraes. Onde os alunos fizeram a leitura coletiva por meio da projeção, e depois foram distribuídas tarjetas com frases do poema e pedido para que eles ordenassem a sequência correta dos versos. Trabalhando assim, a percepção, atenção, a oralidade, e o trabalho em equipe. Além da prática da leitura e escrita.

Outra atividade proposta se deu com a exibição do filme “A metamorfose da borboleta (Cocoricó). Após assistir ao vídeo, as crianças fizeram a representação em desenho do ciclo da vida da borboleta, ou seja, a metamorfose.

ANÁLISE DA MEDIAÇÃO

A mediação literária aconteceu na turma de quinto ano do ensino fundamental da EMTI Francisca Albenir Duarte, no distrito de Icozinho, Icó-Ce. A referida instituição, atende alunos da creche ao nono ano do ensino fundamental da rede municipal de educação.

A partir da análise e observação da necessidade da escola, fez surgir o interesse em levantar as inferências e fazer algumas reflexões sobre a mediação literária e o papel dos mediadores de leitura, além de promover o gosto pela leitura e as diversas experiências com a literatura. Sendo que esta é uma prática social, na qual o sujeito, ao exercitar o ato de ler, faz um mergulho no processo da produção de diversos significados e, é tida como construção simbólica da atividade humana. Como nos afirma Lajolo (1996)

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores - alfabetizadores, professores, bibliotecários - desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradições presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO. 1996, p. 28)

Como podemos perceber, a leitura é parte integrante na formação e no desenvolvimento humano. Permitindo o despertar das emoções humanas por meio de estratégias que leve o aluno a construir-se socialmente. Dessa forma, procuramos trabalhar a leitura de forma dinâmica, por meio da mediação.

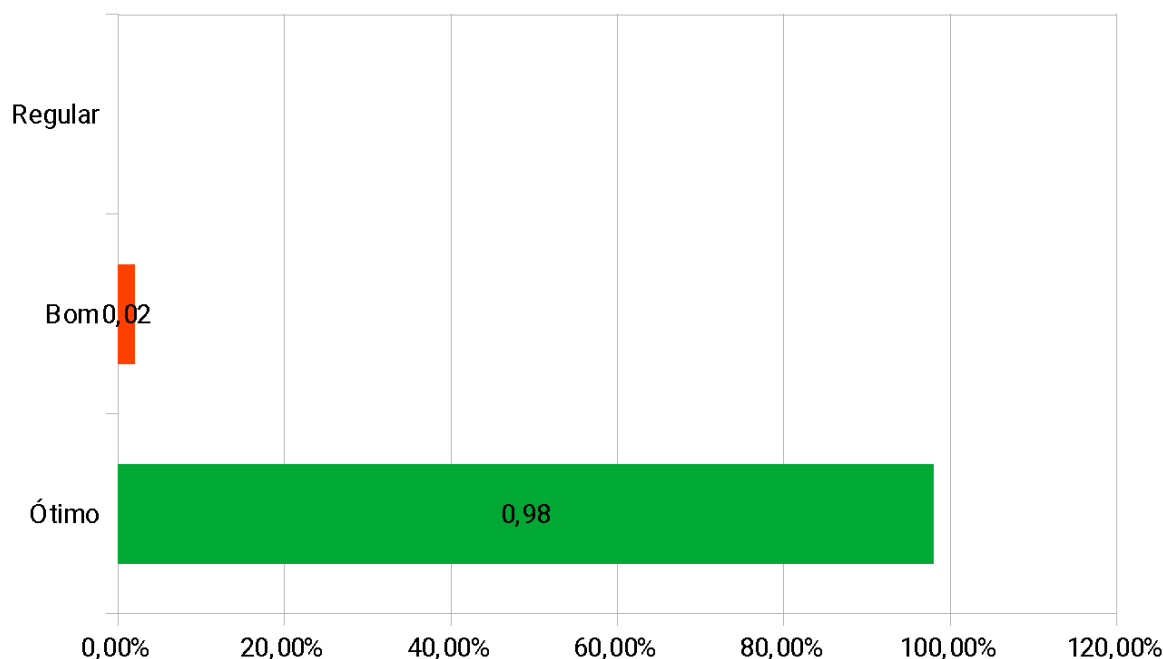
Partimos da ideia de que a mediação tem o poder de transformar o leitor em um agente de transformação social, visto que este vivencia diversas experiências por meio dos mais variados personagens das mais diversas histórias e aproximando os sujeitos com as diferentes realidades.

A mediação realizada surtiu um efeito satisfatório! Todos os alunos se envolveram com as atividades propostas. E demonstraram através das produções escritas e das participações

orais no desenvolvimento na pré-leitura, leitura e no pós-leitura. Buscamos oferecer diversas possibilidades de interpretação da obra trabalhada, para facilitar a assimilação e construção do conhecimento.

No gráfico abaixo podemos verificar o nível de satisfação dos alunos em relação às atividades desenvolvidas durante a mediação literária.

Gráfico 1



Fonte: Elaboração dos autores, 2024

As diversas estratégias desenvolvidas, foram utilizadas para proporcionar um momento de leitura prazerosa, para que os alunos não vissem como mais uma atividade burocrática de leitura por obrigação. Por isso é de suma importância que as atividades de leitura venham carregadas de diversas expectativas sobre a obra escolhida. Para que a troca de experiência e de sentimentos sejam mais leves.

Como podemos observar no relato da aluna Joana Ingryd: Eu adorei a aula de hoje! Nós tivemos a oportunidade de aprender brincando. Gostei muito do livro da Fifi, a borboleta azul. Aprendemos sobre a metamorfose com o vídeo do Cocoricó e também cantamos a música Borboletas (Poema). O que mais me chamou atenção foi que a Fifi (Borboleta) admirava os homens e sonhava em se tornar uma linda mulher.

Diante do exposto, é necessário que os professores ouçam as opiniões dos alunos para que consigam elaborar estratégias que atendam as necessidades dos mesmos e, assim, motivá-los.

A mediação não pode ser limitada apenas a apresentação do livro e sua proferição precisa ir além! O aluno precisa de suporte para poder compreender e para construir seu conhecimento de mundo. E a mediação literária tem um papel muito importante nesse sentido, de desvendar, ressaltar, relacionar e interpretar, possibilitando aos discentes acessos aos livros literários e ampliando suas vivências e garantindo que por meio da mediação a criança irá ter apropriação da leitura, sendo uma experiência significativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos possibilitou uma experiência enriquecedora no trabalho com a leitura e escrita. Visto que, a leitura é uma porta para o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento crítico do alunado.

Tivemos a oportunidade de compartilhar experiências e sensações que só a leitura é capaz de proporcionar. Através de práticas significativas que agregaram novas experiências no crescimento integral dos nossos alunos.

Enfim, a mediação literária nos proporcionou descobrir diversas estratégias que facilitam no trabalho com a leitura, fazendo com que esta seja uma prática por prazer e não apenas para cumprir as exigências do sistema educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANAYA, Juan Mata. Mediação, leitura e literatura. Revista da FUNDARTE. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>30desetembrode2020>. Acesso em: 05 de dez de 2022.
- CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica. São Paulo Makron Books, 1996.
- COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e a prática. 2. ed. São Paul. Editora Contexto. 2012.
- FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 47ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006
- GIL, A. C. (2002) Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª. ed. São Paulo: Atlas S/A
- GRAVES, M. F; GRAVES, B. B. A experiência de leitura por andaime: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. UFA: UKRA, 1995.
- LAJOLO, Marisa. A formação do leitor no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.
- PETIT, Michèlle. A Arte de Ler ou como Resistir à Adversidade. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Trad. de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 277-283, 2012.
- SOUZA, L. B. M. A Importância da Leitura para a Formação de uma Sociedade Consciente. Revista UNIRB, Salvador, v.1, n.2, p. 101-110, 2008-2009.
- SOUZA, A. C. M. de; SANTOS, R. do R.; JESUS, I. P. de. Mediação da cultura, da informação e da leitura para o protagonismo social. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 16, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1333/1226> Acesso em: 03 dez. 2022.
- TODOROV, T. A literatura em perigo. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010., p. 24)

DIVERSIDADE CULTURAL NO ÂMBITO ESCOLAR
CULTURAL DIVERSITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT
DIVERSIDAD CULTURAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Genival da Silva Nascimento
professorgenival1@gmail.com

NASCIMENTO, Genival da Silva. **Diversidade Cultural no âmbito escolar.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 339 – 345, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Militão de Lima

RESUMO

A diversidade cultural no ambiente escolar é essencial para a construção de um espaço inclusivo e enriquecedor, promovendo a empatia e o respeito entre os alunos. Este trabalho aborda a importância da diversidade no processo educacional, destacando o papel fundamental do professor como mediador e agente de transformação. São discutidos os principais desafios, como preconceitos e estereótipos, e a necessidade de uma formação continuada para os educadores. Além disso, explora-se a construção de currículos inclusivos que representem as diferentes culturas presentes na escola. Conclui-se que a promoção da diversidade cultural é indispensável para a formação de cidadãos conscientes e preparados para a convivência em uma sociedade multicultural.

Palavras chave: Diversidade Cultural. Inclusão Escolar. Educação. Professor.

SUMMARY

Cultural diversity in the school environment is essential for creating an inclusive and enriching space, fostering empathy and respect among students. This paper addresses the importance of diversity in the educational process, highlighting the fundamental role of the teacher as a mediator and agent of transformation. The main challenges, such as prejudice and stereotypes, and the need for continuous teacher training are discussed. Furthermore, the development of inclusive curricula representing the various cultures within the school is explored. It concludes that promoting cultural diversity is indispensable for forming aware citizens prepared for coexistence in a multicultural society.

Keywords: Cultural Diversity. School Inclusion. Education. Teacher.

RESUMEN

La diversidad cultural en el entorno escolar es fundamental para la construcción de un espacio inclusivo y enriquecedor, promoviendo la empatía y el respeto entre los estudiantes. Este trabajo aborda la importancia de la diversidad en el proceso educativo, destacando el papel fundamental del profesor como mediador y agente de transformación. Se discuten los principales desafíos, como los prejuicios y estereotipos, y la necesidad de formación continua para los docentes. Además, se explora la construcción de currículos inclusivos que representen las diferentes culturas presentes en la escuela. Se concluye que la promoción de la diversidad cultural es indispensable para la formación de ciudadanos conscientes y preparados para la convivencia en una sociedad multicultural.

Palabras clave: Diversidad Cultural. Inclusión Escolar. Educación. Profesor.

A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

A diversidade cultural na escola desempenha um papel essencial para a construção de um ambiente educacional enriquecedor e inclusivo. Esse contexto, que acolhe alunos de diferentes origens e identidades culturais, possibilita uma vivência plena de aprendizado, onde cada indivíduo traz consigo um repertório único de saberes, valores e perspectivas. Segundo Banks (2016), um dos principais teóricos da educação multicultural, a diversidade cultural nas escolas oferece um espaço de aprendizado social que amplia a compreensão e o respeito entre

os indivíduos. Esse ambiente plural promove o desenvolvimento de uma educação crítica e dialógica, essencial para a formação cidadã em um mundo globalizado.

Além de enriquecer o conteúdo pedagógico, a diversidade cultural dentro do ambiente escolar contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos estudantes. Estudos de Vygotsky (2000) apontam que a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois é por meio dela que as crianças constroem seu conhecimento de mundo. Em um contexto escolar multicultural, essa interação é ainda mais rica, pois os alunos têm a oportunidade de conhecer outras realidades e desenvolver uma visão de mundo mais ampla e empática. Assim, o aprendizado não se restringe apenas aos conteúdos curriculares, mas se expande para as relações e vivências que ocorrem no dia a dia escolar.

A convivência com a diversidade cultural estimula a empatia, um valor fundamental para a vida em sociedade. Segundo Gardner (2011), a empatia é uma das múltiplas inteligências que podem ser trabalhadas e aprimoradas no contexto escolar. Ao lidar com colegas de diferentes culturas e identidades, as crianças aprendem a ver o mundo sob diversas perspectivas, o que contribui para a construção de uma mentalidade mais tolerante e inclusiva. Esse processo de desenvolvimento emocional é crucial para que os alunos reconheçam e respeitem as diferenças, cultivando valores de solidariedade e cooperação que transcendem o ambiente escolar.

Outro aspecto importante da diversidade cultural na escola é seu impacto no desenvolvimento da identidade dos alunos. Freire (2018) destaca que a educação deve ser um processo de construção da identidade e conscientização social, e isso se torna ainda mais evidente em ambientes multiculturais. As escolas que incentivam a expressão e o reconhecimento das diversas culturas presentes em seu meio proporcionam um espaço onde os alunos podem afirmar suas origens, ao mesmo tempo em que se sentem valorizados em suas especificidades. Esse reconhecimento contribui para o fortalecimento da autoestima dos estudantes e a valorização de suas histórias pessoais e culturais.

A escola, portanto, pode ser vista como um microcosmo da sociedade, refletindo e reproduzindo a diversidade cultural existente no contexto social mais amplo. Como aponta Cortella (2013), o ambiente escolar é o primeiro espaço onde os alunos aprendem a conviver com a pluralidade de uma sociedade diversificada. Essa convivência diária com diferentes realidades culturais permite que os estudantes internalizem valores como a aceitação e a tolerância, habilidades que serão essenciais para a vida em sociedade. Assim, a escola cumpre não só sua função pedagógica, mas também uma função social ao preparar cidadãos mais conscientes e engajados.

A promoção de um ambiente educacional multicultural traz desafios, mas também abre caminho para uma educação transformadora e crítica. Dewey (2010) já defendia que a educação deve promover a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes, e um ambiente diverso culturalmente é propício para o desenvolvimento dessa habilidade. Ao serem expostos a diversas culturas, os alunos se tornam capazes de questionar estereótipos e preconceitos, formando opiniões baseadas em experiências reais de convivência e respeito mútuo. Esse processo crítico contribui para que o aluno se torne um agente de mudança na sociedade.

Para os professores, a diversidade cultural também representa uma oportunidade de ampliar sua prática pedagógica. Segundo Antunes (2012), o educador desempenha um papel essencial na mediação e na facilitação de experiências culturais que promovam o aprendizado

inclusivo e dialógico. É fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com as diferenças culturais de forma acolhedora e sensível, valorizando a contribuição de cada aluno. Desse modo, os professores podem se tornar agentes promotores de uma educação que valorize a pluralidade e o respeito pelas diferenças.

Por fim, a diversidade cultural na escola deve ser vista como um recurso pedagógico valioso, capaz de enriquecer a experiência educacional dos alunos e preparar cidadãos mais empáticos e solidários. Promover a diversidade cultural no ambiente escolar é, portanto, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas. Essa inclusão cultural não apenas fortalece o aprendizado individual dos alunos, mas também contribui para a formação de uma comunidade escolar unida e integrada, capaz de dialogar e cooperar em prol de um mundo mais humano e tolerante.

DESAFIOS DA DIVERSIDADE CULTURAL NO ÂMBITO ESCOLAR

A diversidade cultural no ambiente escolar, apesar de enriquecedora, apresenta inúmeros desafios que impactam diretamente a convivência e o aprendizado dos alunos. Um dos principais obstáculos são os preconceitos e estereótipos que muitos trazem de fora para dentro das escolas. Esses estereótipos frequentemente reforçam visões distorcidas sobre diferentes culturas, dificultando a aceitação e o respeito mútuo entre os alunos. Segundo Canen e Moreira (2011), a presença de preconceitos e estigmas culturais pode criar barreiras que afetam o rendimento escolar e a socialização dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes a minorias étnicas e culturais.

Outro desafio recorrente é o surgimento de conflitos culturais, que muitas vezes emergem devido a diferenças de valores, crenças e tradições entre os alunos. Freire (2018) destaca que a escola é um espaço propício para a convivência, mas que isso exige uma prática educativa que valorize o diálogo e o respeito às diferenças. No entanto, sem uma abordagem sensível e mediadora, esses conflitos podem gerar mal-entendidos e, em alguns casos, até o isolamento social de certos alunos. A convivência multicultural, portanto, requer a promoção ativa de práticas inclusivas para que as diferenças culturais sejam vistas como enriquecedoras e não como motivo de afastamento.

A formação insuficiente de professores para lidar com a diversidade cultural também é um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas. Banks (2016), ao tratar da educação multicultural, enfatiza que muitos educadores não possuem o preparo necessário para abordar questões culturais e desenvolver metodologias inclusivas. A falta de formação e de capacitação para lidar com a pluralidade de culturas no ambiente escolar impede que os professores promovam uma educação que valorize e respeite a diversidade. Isso pode resultar em um ensino padronizado e limitado, que não contempla as necessidades e particularidades dos alunos de diferentes origens culturais.

A construção de um currículo inclusivo também representa um grande desafio para a promoção da diversidade cultural na escola. Grande parte dos currículos escolares ainda segue uma estrutura eurocêntrica, que ignora ou minimiza as contribuições de outras culturas e tradições. Segundo Candau (2012), é fundamental que o currículo escolar seja revisto para incluir de forma representativa as diferentes culturas presentes no ambiente escolar. Contudo,

a reformulação curricular é um processo complexo e que enfrenta resistências tanto institucionais quanto culturais, dificultando a criação de um ambiente realmente inclusivo.

Na prática escolar, os desafios da diversidade cultural podem ser observados de várias formas, desde o desinteresse dos alunos em conteúdos que não refletem suas realidades até manifestações de exclusão e preconceito. Por exemplo, alunos de origem indígena ou afrodescendente frequentemente relatam dificuldades em se identificar com o conteúdo pedagógico, que pouco aborda suas culturas de origem. Essa falta de representatividade nos materiais didáticos, segundo Silva (2014), contribui para o sentimento de exclusão e de inferioridade cultural, o que pode impactar negativamente a autoestima e o desempenho acadêmico desses alunos.

Os desafios também se estendem à interação entre os alunos, que nem sempre compreendem ou respeitam as tradições e os valores culturais dos colegas. Cortella (2013) aponta que, em muitos casos, os estudantes têm pouco conhecimento sobre a cultura dos outros, o que pode levar a comportamentos de exclusão e até mesmo a bullying. Quando as escolas não promovem atividades que incentivem o conhecimento e a aceitação da diversidade, esses comportamentos podem persistir, prejudicando o clima escolar e o desenvolvimento emocional dos alunos. É essencial, portanto, que a escola incentive uma convivência harmoniosa e respeitosa.

A falta de recursos e de apoio institucional também é um fator limitante para a promoção da diversidade cultural nas escolas. Muitas instituições não dispõem de verbas ou de suporte para implementar programas e materiais que representem adequadamente a diversidade cultural de seus alunos. Como ressalta Nieto (2017), sem apoio financeiro e institucional, às iniciativas para promover a diversidade cultural acabam sendo esporádicas e insuficientes, limitando os avanços que poderiam ser obtidos com uma abordagem mais integrada e contínua.

Superar esses desafios requer um esforço coletivo e contínuo por parte de educadores, gestores e da comunidade escolar como um todo. É necessário que a escola seja um espaço de inclusão, onde as diferenças culturais sejam não apenas respeitadas, mas também valorizadas como elementos que enriquecem o aprendizado e a convivência. Apenas assim será possível construir um ambiente escolar que realmente promova a diversidade cultural e prepare os alunos para a vida em uma sociedade multicultural e interdependente.

A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO CULTURAL

O papel do professor na inclusão cultural é essencial para a construção de uma educação que valorize a diversidade e promova um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. Em uma sociedade multicultural, é o professor que atua como mediador entre as diferentes culturas presentes na sala de aula, promovendo o respeito e a compreensão mútua entre os alunos. Segundo Freire (2018), o educador é mais do que um transmissor de conhecimentos; ele é um agente de transformação que, por meio de sua prática, contribui para a formação de indivíduos críticos e conscientes de suas responsabilidades sociais. Nesse sentido, o professor exerce uma função essencial para a inclusão cultural e a promoção de uma educação que valorize as diferenças.

Além de ser um mediador cultural, o professor é também um facilitador da inclusão, buscando estratégias pedagógicas que integrem as particularidades de cada aluno em suas

práticas. Banks (2016) ressalta que a educação multicultural exige do educador uma postura sensível e atenta às especificidades de cada estudante, valorizando suas experiências e identidades culturais. Isso significa criar oportunidades para que todos se sintam representados e aceitos, promovendo um ambiente onde o aprendizado é enriquecido pela pluralidade de perspectivas. Ao adotar essa postura, o professor ajuda a construir um espaço de respeito e empatia entre os alunos, fortalecendo a inclusão cultural na escola.

Para desempenhar esse papel de forma eficaz, é fundamental que o professor esteja em constante formação e atualização. A educação multicultural exige competências específicas que, muitas vezes, não são adquiridas durante a formação inicial dos professores. Como destaca Cortella (2013), a formação continuada é uma ferramenta indispensável para que os educadores se preparem para lidar com as questões culturais e para promover a inclusão de maneira efetiva. Através de cursos, workshops e capacitações, os professores podem adquirir novas perspectivas e desenvolver habilidades que os capacitem a mediar conflitos e a trabalhar com as diferenças culturais de forma construtiva.

A preparação do professor para lidar com a diversidade cultural também requer uma compreensão profunda das próprias práticas pedagógicas e dos impactos que elas geram. Segundo Canen (2011), o educador deve questionar e revisar suas práticas, buscando identificar possíveis preconceitos ou estereótipos que possam estar presentes em sua abordagem. Esse processo de autoanálise e reflexão é crucial para a construção de uma prática pedagógica inclusiva, pois permite ao professor perceber como suas atitudes e metodologias podem contribuir para a exclusão ou inclusão dos alunos. Dessa forma, o educador torna-se mais consciente de seu papel na promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural.

No cotidiano escolar, o professor pode adotar diversas estratégias para integrar a diversidade cultural ao ambiente de aprendizado. Uma delas é a criação de atividades que valorizem as histórias e tradições dos alunos, permitindo que compartilhem suas experiências e se sintam valorizados. Candau (2012) sugere que o uso de projetos interdisciplinares e atividades de grupo que abordem temas culturais pode ser uma forma eficaz de promover o diálogo e o respeito entre os alunos. Ao incluir diferentes perspectivas culturais nas atividades, o professor enriquece o conteúdo pedagógico e incentiva a curiosidade e o interesse dos estudantes pelas diversas culturas.

Outra estratégia importante é a utilização de materiais didáticos que representem a pluralidade cultural dos alunos. Nieto (2017) afirma que é essencial que os recursos utilizados em sala de aula reflitam as diversas culturas presentes no contexto escolar, para que os alunos se sintam representados e valorizados. Livros, filmes e outros materiais pedagógicos que contemplem diferentes realidades culturais ajudam a construir uma identidade coletiva na sala de aula e favorecem a criação de um ambiente inclusivo. Dessa forma, o professor contribui para a formação de uma mentalidade aberta e inclusiva nos estudantes.

O professor pode também incentivar a construção de projetos colaborativos que promovam a interação entre alunos de diferentes origens culturais. Vygotsky (2000) destaca que a aprendizagem é um processo social, e que a interação entre os estudantes é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Ao promover atividades colaborativas, o professor não apenas estimula o aprendizado, mas também ajuda a fortalecer os laços entre os alunos, incentivando o respeito e a compreensão das diferenças culturais. Essas atividades contribuem para a criação de uma comunidade escolar mais unida e harmoniosa.

Além disso, o professor pode atuar como mediador em situações de conflito que envolvam questões culturais, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades de resolução de conflitos e promovendo o respeito mútuo. Segundo Gardner (2011), a mediação de conflitos culturais é uma oportunidade para que os alunos aprendam a lidar com as diferenças de forma construtiva, adquirindo habilidades que serão essenciais para a vida em sociedade. O professor, ao adotar uma postura mediadora, contribui para o desenvolvimento de uma cultura de paz e respeito na escola.

Por fim, o professor deve ser um exemplo de inclusão e respeito à diversidade cultural, demonstrando em suas atitudes o valor que dá às diferentes culturas presentes em sua sala de aula. Freire (2018) argumenta que o educador ensina mais pelo exemplo do que pelo conteúdo transmitido, e que suas ações e atitudes refletem os valores que deseja promover entre os alunos. Ao adotar uma postura inclusiva e respeitosa, o professor transmite aos alunos a importância de valorizar a diversidade cultural e de construir um ambiente de convivência harmoniosa e respeitosa.

Em conclusão, o papel do professor na inclusão cultural é amplo e complexo, envolvendo tanto a mediação cultural quanto a promoção de um ambiente inclusivo e respeitoso. Para desempenhar essa função com êxito, é fundamental que o educador esteja em constante formação e reflexão sobre sua prática pedagógica, buscando estratégias que valorizem a diversidade e promovam a inclusão de todos os alunos. Através dessas ações, o professor contribui não apenas para a formação acadêmica dos estudantes, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e tolerante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade cultural no ambiente escolar revela-se como um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e tolerante, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas. O processo de convivência entre alunos de origens e identidades distintas enriquece o aprendizado, promovendo a empatia e o respeito mútuo, características fundamentais para a formação de cidadãos conscientes. Como discutido ao longo deste trabalho, o ambiente escolar, ao refletir a pluralidade cultural da sociedade, prepara os estudantes para lidar com as complexidades e desafios de uma realidade multicultural.

Os desafios enfrentados na promoção da diversidade cultural são, sem dúvida, significativos, mas a abordagem proativa por parte das instituições escolares e dos professores pode transformar esses desafios em oportunidades de crescimento. Desde os preconceitos e estereótipos até os conflitos culturais, cada uma dessas dificuldades pode ser enfrentada com estratégias pedagógicas e curriculares adequadas. A formação continuada e o preparo dos professores, por exemplo, são ferramentas indispensáveis para criar um ambiente onde as diferenças culturais não apenas coexistem, mas são ativamente celebradas e incorporadas no aprendizado diário.

O papel do professor se destaca como um dos pilares da inclusão cultural no ambiente escolar, pois ele é o agente mediador e transformador que possibilita a integração das diversas culturas presentes. Através de uma prática pedagógica consciente e inclusiva, o professor ajuda a desenvolver nos alunos as habilidades sociais e emocionais necessárias para interagir de forma respeitosa e empática com diferentes culturas. Este papel vai além da transmissão de conteúdo

e abrange a promoção de um espaço acolhedor e representativo, onde todos os alunos se sentem valorizados.

A elaboração de um currículo inclusivo também se configura como uma necessidade urgente para que a diversidade cultural seja verdadeiramente valorizada na escola. A inclusão de conteúdos que representem as diferentes culturas e origens dos alunos contribui para uma formação mais completa e engajada, na qual os estudantes aprendem a valorizar tanto suas próprias culturas quanto as dos colegas. Esse currículo deve ser constantemente revisto e adaptado para refletir as mudanças sociais e as novas demandas culturais, permitindo que o ambiente escolar seja um espaço dinâmico e inclusivo.

Para que essa transformação seja efetiva, é necessário um compromisso coletivo que envolva não apenas os professores e gestores, mas também toda a comunidade escolar. A criação de um ambiente multicultural depende de uma colaboração ativa entre todos os envolvidos, incluindo pais, alunos e membros da comunidade local. Esse envolvimento contribui para o fortalecimento de valores como o respeito, a cooperação e a solidariedade, que transcendem o ambiente escolar e permeiam a convivência social. Dessa forma, a escola se consolida como um espaço fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dessa forma, percebe-se que promover a diversidade cultural no ambiente escolar é mais do que uma necessidade; é uma responsabilidade coletiva que visa à formação de cidadãos preparados para enfrentar e valorizar as diversidades do mundo moderno. Ao fomentar o respeito às diferenças e ao desenvolver uma educação inclusiva, a escola cumpre seu papel social e pedagógico, preparando os estudantes para viver em harmonia com a diversidade. As experiências e práticas discutidas neste trabalho evidenciam que a diversidade cultural não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais empática e solidária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANKS, James A. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2016.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural na América Latina: Memórias, Perspectivas e Desafios*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Ana Carolina da Costa. *Educação e Multiculturalismo: Temas, Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *Educação, Convivência e Ética na Escola*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GARDNER, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 2011.
- NIETO, Sonia. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Pearson, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ESTUDO DE FALHAS METODOLÓGICAS PERTINENTE AO MODELO DE ENSINO DE PAULO FREIRE.

STUDY OF METHODOLOGICAL FLAWS PERTINENT TO PAULO FREIRE'S TEACHING MODEL.

ESTUDIO DE FALLAS METODOLÓGICAS PERTINENTES AL MODELO DE ENSEÑANZA DE PAULO FREIRE.

Rodolfo Augusto Regetz Herold Altisonante Borba Assumpção

rodolfo777@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6398230322344030>

ASSUMPÇÃO, Rodolfo Augusto Regetz Herold Altisonante Borba. **Estudo de falhas metodológicas pertinente ao modelo de ensino de Paulo Freire.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 346 – 353, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

A pedagogia de Paulo Freire, amplamente reconhecida por sua abordagem humanista e emancipatória, propõe uma educação crítica que rompe com o modelo tradicional bancário, privilegiando o diálogo, a autonomia e a conscientização dos educandos. No entanto, a aplicação prática dessa metodologia enfrenta desafios significativos, revelando falhas que comprometem sua eficácia em contextos variados. Este artigo analisa os principais obstáculos encontrados na implementação do modelo freiriano, como o descompasso entre teoria e prática, a falta de formação adequada dos professores, as resistências culturais e institucionais e a insuficiência de adaptação às demandas contemporâneas. As limitações estruturais das escolas, somadas à rigidez dos currículos e à sobrecarga dos professores, muitas vezes inviabilizam a construção de um ambiente dialógico e participativo. Além disso, a ausência de contextualização adequada ao cenário globalizado e tecnológico amplifica as dificuldades. Apesar dessas falhas, a pedagogia de Freire continua relevante como ferramenta teórica para repensar a educação. Este estudo propõe estratégias para superar os desafios, como o investimento em formação docente, a flexibilização curricular e a construção de comunidades educacionais que integrem professores e alunos em práticas transformadoras. Reconhecer e enfrentar essas falhas é fundamental para resgatar o potencial transformador do legado de Paulo Freire. O referido artigo trata-se de um estudo de revisão literária, fundamentado em análises críticas de textos acadêmicos e em reflexões sobre as práticas educacionais baseadas na pedagogia freiriana. A pesquisa identificou os principais obstáculos e examinou propostas para superar as falhas observadas. Os resultados da obra indicam que as dificuldades na aplicação prática da pedagogia freiriana estão associadas à formação docente inadequada, à rigidez curricular, à resistência cultural e à ausência de suporte institucional. A falta de contextualização das ideias de Freire frente às demandas tecnológicas e globais também figura como uma barreira central. Em contextos adversos, essas limitações frequentemente perpetuam práticas bancárias, comprometendo a proposta dialógica e emancipatória de Freire.

Palavras-chave: Metodologias. Tecnologias digitais. Aprendizagem ativa. Educação contemporânea.

SUMMARY

The pedagogy of Paulo Freire, widely recognized for its humanistic and emancipatory approach, advocates for critical education that breaks away from the traditional banking model, prioritizing dialogue, autonomy, and student awareness. However, the practical application of this methodology faces significant challenges, revealing shortcomings that compromise its effectiveness in diverse contexts. This article examines the main obstacles encountered in implementing Freire's model, such as the gap between theory and practice, the lack of adequate teacher training, cultural and institutional resistance, and insufficient adaptation to contemporary demands. Structural limitations of schools, combined with rigid curricula and teacher overload, often hinder the creation of a dialogical and participatory environment. Moreover, the lack of proper contextualization in the face of a globalized and technological scenario exacerbates these difficulties. Despite these flaws, Freire's pedagogy remains relevant as a theoretical tool to rethink education. This study proposes strategies to overcome these challenges, including investment in teacher training, curriculum flexibility, and the development of educational communities that integrate teachers and students into transformative practices. Recognizing and addressing these shortcomings is essential to reclaim the transformative potential of Paulo Freire's legacy. The article is a literature review study based on critical analyses of academic texts and reflections on educational practices inspired by

Freirean pedagogy. The research identified the main obstacles and examined proposals to overcome the observed flaws. The findings indicate that the difficulties in the practical application of Freirean pedagogy are associated with inadequate teacher training, rigid curricula, cultural resistance, and lack of institutional support. The failure to contextualize Freire's ideas in response to technological and global demands also stands out as a central barrier. In adverse contexts, these limitations often perpetuate banking practices, undermining Freire's dialogical and emancipatory proposal.

Keywords: Teaching methods. Digital technologies. Active learning. Contemporary education.

RESUMEN

La pedagogía de Paulo Freire, ampliamente reconocida por su enfoque humanista y emancipador, propone una educación crítica que rompe con el modelo tradicional bancario, privilegiando el diálogo, la autonomía y la concienciación de los estudiantes. Sin embargo, la aplicación práctica de esta metodología enfrenta desafíos significativos, revelando deficiencias que comprometen su eficacia en contextos diversos. Este artículo analiza los principales obstáculos encontrados en la implementación del modelo freiriano, como la brecha entre teoría y práctica, la falta de formación docente adecuada, las resistencias culturales e institucionales y la insuficiente adaptación a las demandas contemporáneas. Las limitaciones estructurales de las escuelas, sumadas a la rigidez de los currículos y la sobrecarga docente, a menudo dificultan la construcción de un ambiente dialógico y participativo. Además, la ausencia de contextualización adecuada frente a un escenario globalizado y tecnológico amplifica las dificultades. A pesar de estas fallas, la pedagogía de Freire sigue siendo relevante como herramienta teórica para repensar la educación. Este estudio propone estrategias para superar los desafíos, como la inversión en formación docente, la flexibilización curricular y la construcción de comunidades educativas que integren a docentes y estudiantes en prácticas transformadoras. Reconocer y afrontar estas deficiencias es fundamental para rescatar el potencial transformador del legado de Paulo Freire. El artículo se trata de un estudio de revisión bibliográfica, fundamentado en análisis críticos de textos académicos y reflexiones sobre las prácticas educativas basadas en la pedagogía freiriana. La investigación identificó los principales obstáculos y examinó propuestas para superar las fallas observadas. Los resultados indican que las dificultades en la aplicación práctica de la pedagogía freiriana están asociadas con una formación docente inadecuada, currículos rígidos, resistencia cultural y falta de apoyo institucional. La falta de contextualización de las ideas de Freire frente a las demandas tecnológicas y globales también figura como una barrera central. En contextos adversos, estas limitaciones perpetúan frecuentemente prácticas bancarias, comprometiendo la propuesta dialógica y emancipadora de Freire.

Palabras clave: Metodologías. Tecnologías digitales. Aprendizaje activo. Educación contemporánea.

INTRODUÇÃO

A pedagogia de Paulo Freire, apresentada pela primeira vez em sua obra seminal *Pedagogia do Oprimido* (1970), representa um marco teórico na história da educação crítica e libertadora. Freire propõe um modelo que se contrapõe à abordagem tradicional bancária, na qual o professor deposita o conhecimento no aluno de forma hierárquica e passiva, defendendo, em vez disso, uma relação dialógica que reconheça o educando como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva ganhou notoriedade por sua capacidade de provocar transformações sociais e por empoderar comunidades historicamente marginalizadas, sobretudo na América Latina (GADOTTI, 1996). Entretanto, ao mesmo tempo em que é exaltada, a aplicação prática de sua metodologia enfrenta desafios profundos, suscitando discussões sobre seus limites e viabilidade em contextos educacionais diversos (TORRES, 2014).

Os princípios centrais da pedagogia freireana – diálogo, autonomia e conscientização – requerem mudanças estruturais e culturais no sistema educacional, que frequentemente se mostram incompatíveis com os contextos institucionais. Além disso, a implementação prática da metodologia exige uma formação docente que vá além do tradicional, capacitando professores a serem mediadores críticos e facilitadores de aprendizagens significativas (ARROYO, 2013). No entanto, o formato rígido de currículos e a prevalência de práticas

pedagógicas conservadoras, frequentemente moldadas por sistemas de avaliação padronizados, representam barreiras consideráveis. Essas contradições reforçam a necessidade de investigar os desafios práticos enfrentados na tentativa de adaptar os ideais de Freire às demandas contemporâneas do ensino (GUTIERREZ & PIETRO, 2020).

Ademais, o modelo freiriano foi originalmente concebido em um contexto de alfabetização de adultos em comunidades oprimidas, o que impõe desafios para sua transposição a outros ambientes educacionais, como escolas urbanas e instituições de ensino superior. Esses cenários, frequentemente marcados por complexidades tecnológicas, diversidades culturais e dinâmicas globais, demandam uma reinterpretação das ideias de Freire para que sua essência libertadora permaneça relevante (MCLAREN, 2016). A análise crítica dessas falhas metodológicas torna-se indispensável não apenas para compreender os entraves à prática freiriana, mas também para propor estratégias que resgatem o potencial transformador da pedagogia crítica e a adaptem às novas realidades sociais e educacionais (SOUZA & BARBOSA, 2021).

Visto estes contextos o referido artigo tem como objeto de estudo a análise dos desafios e possibilidades de adaptação da pedagogia freiriana aos contextos contemporâneos da educação, considerando as transformações tecnológicas, culturais e sociais que moldam os cenários educacionais atuais.

FALHAS DE METODOLOGIA NA APLICAÇÃO PRÁTICA DO MÉTODO DE PAULO FREIRE

A implementação da pedagogia de Paulo Freire enfrenta desafios significativos devido ao descompasso entre teoria e prática. A proposta freiriana, baseada no diálogo e na autonomia, exige condições específicas para ser aplicada de forma eficaz, como turmas reduzidas, formação docente adequada e flexibilidade curricular. No entanto, muitas escolas, especialmente em contextos urbanos e periféricos, operam em condições adversas, como superlotação de salas de aula, recursos pedagógicos limitados e pressões institucionais para cumprir metas padronizadas (SILVA & OLIVEIRA, 2019). Esses fatores estruturais limitam o espaço para práticas pedagógicas dialógicas, transformando a abordagem crítica em um ideal frequentemente inviável dentro da realidade escolar (ARRUDA, 2020). Além disso, a precariedade do sistema educacional em diversos países, aprofunda essas dificuldades, resultando em práticas que reproduzem, ainda que involuntariamente, elementos da pedagogia bancária (FREIRE, 2019).

Outro desafio crítico é a formação insuficiente de professores para aplicar os princípios freirianos. A prática pedagógica sugerida por Freire demanda uma postura docente reflexiva e mediadora, que vá além da transmissão de conteúdos para estimular o pensamento crítico dos alunos. Contudo, muitos programas de formação docente ainda privilegiam abordagens tecnicistas, distantes dos valores de autonomia e diálogo defendidos por Freire (GARCIA & FERREIRA, 2021). A falta de preparação adequada resulta em professores que se sentem inseguros ou despreparados para conduzir aulas dialógicas, especialmente em ambientes com forte desigualdade social ou onde a resistência dos alunos ao envolvimento crítico seja evidente (PONTES, 2020). A ausência de suporte institucional também reforça essas limitações, desestimulando a adoção de práticas educativas transformadoras.

Adicionalmente, a falta de contextualização da pedagogia freiriana em ambientes contemporâneos representa uma falha metodológica recorrente. Originalmente desenvolvida em contextos de alfabetização de adultos em zonas rurais, a aplicação do modelo em cenários urbanos, tecnológicos e multiculturais requer adaptações que muitas vezes são negligenciadas (SOUZA; SANTOS, 2022).

Em instituições de ensino superior, por exemplo, o modelo freiriano pode ser incompatível com estruturas acadêmicas rígidas, como cronogramas acelerados e currículos pré-determinados (ALVES, 2018). Além disso, a globalização e a introdução de tecnologias digitais na educação apresentam novos desafios e oportunidades que não eram considerados no momento da formulação da pedagogia crítica, exigindo uma reinterpretação de seus conceitos para dialogar com a complexidade do século XXI (MCLAREN, 2016). Ignorar essas mudanças pode levar à desvalorização dos princípios freirianos, comprometendo sua relevância e impacto.

Ademais, outro contexto crucial que revela falhas metodológicas na aplicação prática da pedagogia freiriana é a resistência cultural e institucional à transformação educacional. A proposta de Paulo Freire rompe com paradigmas tradicionais, desafiando estruturas hierárquicas consolidadas, como a centralidade do professor como autoridade máxima e a visão do aluno como receptor passivo. Em sistemas educacionais rígidos e culturalmente conservadores, essas mudanças são frequentemente percebidas como ameaças à ordem estabelecida (SILVA & PEREIRA, 2021).

Em muitos casos, gestores escolares e professores enfrentam pressões para manter práticas que valorizem resultados imediatos, como índices de aprovação e desempenho em testes padronizados, em detrimento de processos educativos transformadores (MEDEIROS & CARVALHO, 2020). Essa resistência institucional limita a adoção de práticas freirianas, criando um ambiente contraditório onde a teoria libertadora se depara com uma estrutura que perpetua a desigualdade e a passividade no ensino.

Por fim, a ausência de políticas públicas que promovam a implementação da pedagogia crítica em larga escala representa um desafio significativo. Apesar do reconhecimento teórico da relevância de Freire para a educação, poucos esforços são feitos para integrar seus princípios nos currículos nacionais ou em programas de formação continuada para professores (ALMEIDA, 2022).

Além disso, a falta de incentivos governamentais para a criação de espaços educacionais mais inclusivos e participativos reforça a perpetuação do modelo bancário. As políticas educacionais, em sua maioria, continuam a priorizar métricas quantitativas em detrimento de abordagens qualitativas que valorizem o diálogo e a autonomia (GONÇALVES, 2020). Sem um suporte político robusto, a pedagogia freiriana permanece relegada a iniciativas isoladas, frequentemente conduzidas por educadores individuais ou pequenas comunidades escolares, o que limita sua abrangência e eficácia.

IMPACTO DO MÉTODO FREIRIANO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

As falhas metodológicas na aplicação da pedagogia freiriana têm gerado impactos profundos nas práticas educacionais, resultando, muitas vezes, na frustração de professores e alunos. Educadores que tentam implementar os princípios do diálogo e da autonomia frequentemente se deparam com barreiras institucionais, como currículos rígidos e políticas de avaliação baseadas em resultados quantitativos (SILVA & MEDEIROS, 2021). Essas limitações dificultam o engajamento crítico e reflexivo dos alunos, criando um hiato entre as intenções teóricas da pedagogia crítica e sua materialização na sala de aula. Além disso, a ausência de apoio sistemático por parte de gestores e políticas públicas resulta em um ambiente desmotivador para professores, que acabam optando por retornar ao modelo bancário como forma de atender às demandas institucionais (COSTA & FREITAS, 2020). Essa desconexão não apenas compromete a eficácia do modelo freiriano, mas também perpetua práticas educacionais que limitam o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Outro impacto relevante é a desmotivação dos alunos diante da tentativa de implementar práticas dialógicas em ambientes não preparados. A pedagogia freiriana requer um envolvimento ativo dos educandos, que devem ser estimulados a questionar e refletir criticamente sobre sua realidade. Contudo, em contextos marcados por desigualdades sociais profundas e carências estruturais, muitos alunos enfrentam dificuldades para se engajar nesse processo (SANTOS & LIMA, 2022). Essa resistência pode ser acentuada por um sistema educacional que historicamente negligencia a participação dos estudantes como agentes ativos de sua aprendizagem (ALVES, 2020). Como consequência, práticas pedagógicas emancipadoras podem ser vistas como inadequadas ou ineficazes, reforçando a visão de que o modelo tradicional é mais apropriado para o ensino em larga escala. Essa percepção não apenas desvaloriza a proposta de Freire, mas também reduz as oportunidades de transformação social por meio da educação crítica.

Ademais, a implementação parcial ou inadequada do modelo freiriano pode reforçar desigualdades educacionais, ao invés de reduzi-las. Sem uma formação docente sólida e condições estruturais adequadas, a tentativa de aplicar a pedagogia crítica em contextos adversos pode resultar em práticas inconsistentes, que não atendem às necessidades dos alunos e reproduzem padrões de exclusão (GARCIA & PONTES, 2021). Por exemplo, em escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social, onde as demandas por alfabetização básica ainda são urgentes, a ênfase em práticas dialógicas sem uma base estrutural sólida pode levar ao fracasso no desenvolvimento de competências fundamentais (PEREIRA, 2021). Dessa forma, a falha em adaptar a pedagogia freiriana às especificidades dos contextos educacionais compromete sua eficácia como uma ferramenta de transformação, gerando impactos negativos para os alunos mais vulneráveis e ampliando as desigualdades existentes.

PROPOSTAS PARA SUPERAR AS FALHAS DO MÉTODO DE ENSINO DE PAULO FREIRE

Para superar as falhas metodológicas identificadas na aplicação prática da pedagogia de Paulo Freire, é fundamental investir na formação continuada dos professores, proporcionando-lhes não apenas o domínio teórico, mas também estratégias práticas para implementar o modelo crítico em diferentes contextos. Programas de capacitação devem incluir discussões sobre a teoria freiriana, oficinas práticas e trocas de experiências entre docentes, promovendo uma

abordagem reflexiva e colaborativa (GARCIA & ALVES, 2022). Além disso, a formação inicial deve enfatizar competências como mediação de conflitos, gestão de turmas e uso de tecnologias educacionais que possam ampliar o alcance e a eficácia do ensino crítico (SILVA & FREITAS, 2021). A criação de comunidades de aprendizagem, onde professores possam compartilhar desafios e soluções, também se mostra eficaz para fortalecer a confiança dos educadores na implementação de práticas dialógicas (MELO, 2020).

Outra proposta essencial é a flexibilização dos currículos escolares e a adoção de políticas educacionais que favoreçam a autonomia docente e discente. Os currículos rígidos, frequentemente atrelados a avaliações padronizadas, limitam o espaço para práticas pedagógicas críticas e dialogais (MENDONÇA & SOUZA, 2021). Nesse sentido, a implementação de currículos que valorizem competências críticas e participativas, adaptados às realidades locais, pode fomentar a criação de ambientes mais dinâmicos e inclusivos. Políticas públicas também devem incentivar a integração entre escolas e comunidades, promovendo projetos interdisciplinares e atividades que conectem o aprendizado escolar com a vivência cotidiana dos alunos (PEREIRA & SILVA, 2020). Essa abordagem fortalece o vínculo entre educação e transformação social, um dos pilares da pedagogia freiriana.

A utilização de tecnologias educacionais também pode contribuir significativamente para superar as barreiras estruturais e ampliar o alcance da pedagogia crítica. Plataformas digitais e ferramentas colaborativas permitem a criação de espaços virtuais para debates, projetos e atividades participativas, possibilitando que alunos e professores experimentem novas formas de diálogo e interação (BARBOSA & COSTA, 2021).

No entanto, é necessário garantir o acesso universal a essas tecnologias, especialmente em comunidades vulneráveis, para que a inclusão digital não se torne um novo fator de exclusão (SANTOS & OLIVEIRA, 2022). Investimentos em infraestrutura tecnológica, capacitação digital para docentes e produção de conteúdos pedagógicos críticos e contextualizados são medidas indispensáveis para integrar o modelo freireano às demandas contemporâneas do ensino (GONÇALVES & MEDEIROS, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das falhas metodológicas na aplicação do modelo pedagógico de Paulo Freire revelou que, embora suas propostas sejam revolucionárias e relevantes, desafios estruturais, formativos e institucionais têm limitado sua efetividade. A desconexão entre a teoria e a prática decorre de fatores como a falta de preparação docente, currículos rígidos e contextos educacionais adversos que impedem o pleno desenvolvimento de práticas dialógicas. Esses obstáculos demonstram que a pedagogia freiriana, embora visionária, requer adaptações e suportes específicos para se integrar efetivamente às dinâmicas contemporâneas do ensino.

Apesar das limitações, propostas como a formação continuada de professores, a flexibilização curricular e o uso estratégico de tecnologias educacionais apontam caminhos promissores para superar essas falhas. É essencial que políticas públicas incentivem mudanças estruturais e culturais no sistema educacional, promovendo a autonomia docente e o protagonismo discente. Além disso, a contextualização das práticas pedagógicas às realidades

locais pode resgatar o potencial transformador da educação crítica, aproximando a teoria freiriana de sua essência libertadora e emancipatória.

Por fim, a pedagogia freiriana mantém sua relevância como modelo teórico e prático, especialmente em tempos de crescente desigualdade educacional e social. Contudo, sua implementação depende de esforços integrados entre professores, gestores, comunidades e governos. Somente por meio de um compromisso coletivo será possível superar as falhas identificadas e resgatar o potencial transformador da educação crítica como uma ferramenta de emancipação social e construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Raquel. “Políticas públicas e o ensino crítico: desafios para a implementação da pedagogia freiriana”. *Revista Políticas Educacionais Críticas*, v. 5, n. 1, p. 91-107, 2022.
- ALVES, Júlia. “O engajamento crítico em contextos de desigualdade educacional: desafios e perspectivas”. *Revista Educação, Crítica e Transformação*, v. 16, n. 2, p. 45-61, 2020.
- ALVES, Renato. “A pedagogia crítica e seus desafios nas instituições de ensino superior”. *Revista Educação Crítica Contemporânea*, v. 9, n. 1, p. 33-49, 2018.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARRUDA, Fernanda. “Limites estruturais na aplicação da pedagogia freiriana em escolas públicas”. *Revista Brasileira de Estudos Educacionais*, v. 15, n. 4, p. 87-101, 2020.
- BARBOSA, Ricardo; COSTA, Juliana. “O papel da tecnologia na pedagogia crítica: oportunidades e desafios”. *Revista Educação e Inovação Crítica*, v. 13, n. 2, p. 33-49, 2021.
- COSTA, Flávio; FREITAS, Mariana. “As limitações estruturais na adoção da pedagogia crítica em escolas públicas”. *Revista Brasileira de Educação Popular*, v. 19, n. 3, p. 33-50, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GARCIA, Daniela; FERREIRA, André. “A formação docente e os desafios para uma prática pedagógica emancipatória”. *Revista Educação e Práticas Sociais*, v. 18, n. 3, p. 123-136, 2021.
- GARCIA, Luiz; ALVES, Camila. “A formação continuada de professores para o ensino crítico: um estudo de caso”. *Revista Pedagogia em Transformação*, v. 10, n. 3, p. 45-62, 2022.
- GARCIA, Rafael; PONTES, Cláudia. “A formação docente como elemento central para a pedagogia crítica: avanços e desafios”. *Revista Educação e Reflexão Crítica*, v. 12, n. 1, p. 67-82, 2021.
- GONÇALVES, Ana; MEDEIROS, Rafael. “Inclusão digital e práticas pedagógicas críticas: avanços e entraves”. *Revista Brasileira de Educação e Tecnologia*, v. 15, n. 4, p. 89-104, 2022.
- GONÇALVES, Marina. “Indicadores de qualidade versus práticas pedagógicas críticas: uma análise das contradições no sistema educacional brasileiro”. *Educação, Sociedade e Crítica*, v. 14, n. 2, p. 33-49, 2020.
- GUTIERREZ, Leandro; PIETRO, Letícia. “Os desafios na implementação da pedagogia crítica em contextos contemporâneos”. *Revista Brasileira de Educação Crítica*, v. 12, n. 3, p. 45-62, 2020.
- MCLAREN, Peter. *Pedagogia crítica e o neoliberalismo global: um manifesto*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- MEDEIROS, Fábio; CARVALHO, Sara. “Pressões institucionais e a inviabilização do ensino dialógico”. *Revista Brasileira de Práticas Educativas*, v. 7, n. 3, p. 55-70, 2020.
- MELO, Patrícia. “Comunidades de aprendizagem como estratégia para o fortalecimento da pedagogia crítica”. *Educação e Transformação Social*, v. 19, n. 1, p. 77-92, 2020.
- MENDONÇA, Fernanda; SOUZA, Pedro. “Flexibilização curricular e pedagogia freiriana: um caminho para a inclusão”. *Revista Políticas Educacionais Críticas*, v. 8, n. 1, p. 23-41, 2021.
- PEREIRA, Lara; SILVA, Roberto. “Escola e comunidade: conexões para práticas pedagógicas críticas”. *Revista Educação Popular em Debate*, v. 17, n. 2, p. 71-87, 2020.
- PEREIRA, Lucas. “O impacto das práticas pedagógicas críticas em escolas de periferia”. *Educação, Sociedade e Inovação*, v. 14, n. 4, p. 93-110, 2021.
- PONTES, Mariana. “Insegurança docente na implementação da pedagogia crítica: análise de casos em escolas públicas”. *Revista de Práticas Educacionais Críticas*, v. 10, n. 2, p. 55-70, 2020.
- SANTOS, Daniela; LIMA, Roberto. “A resistência dos alunos em práticas educativas emancipadoras: uma análise em escolas urbanas”. *Revista Brasileira de Educação Contemporânea*, v. 18, n. 1, p. 75-90, 2022.
- SANTOS, Mário; OLIVEIRA, Helena. “Desafios da inclusão digital na educação crítica”. *Revista Educação e Sociedade Digital*, v. 11, n. 3, p. 55-71, 2022.

- SILVA, Ana; MEDEIROS, Rodrigo. “Os desafios da implementação do diálogo no modelo freiriano”. Revista Pedagogia em Foco, v. 9, n. 2, p. 103-119, 2021.
- SILVA, Carla; FREITAS, Marcos. “A formação inicial de professores e a pedagogia freiriana: análise de experiências práticas”. Revista Educação e Práxis Crítica, v. 9, n. 4, p. 33-51, 2021.
- SILVA, Lucas; OLIVEIRA, Carla. “Contextos de precariedade e a inviabilidade da pedagogia crítica”. Revista de Educação Popular, v. 22, n. 2, p. 45-60, 2019.
- SOUZA, André; BARBOSA, Larissa. “Limites e possibilidades da pedagogia freiriana no século XXI”. Revista de Educação e Sociedade, v. 27, n. 2, p. 89-104, 2021.
- SOUZA, João; SANTOS, Helena. “Revisitando Freire: desafios contemporâneos da pedagogia crítica”. Revista Educação e Sociedade, v. 28, n. 3, p. 77-92, 2022.
- TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire e a agenda da educação crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

**GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA
EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA**
SCHOOL MANAGEMENT AND TEACHER TRAINING: PATHS TOWARDS
PARTICIPATORY EDUCATION
GESTIÓN ESCOLAR Y FORMACIÓN DOCENTE: CAMINOS HACIA UNA
EDUCACIÓN PARTICIPATIVA

Elenilton Francisco dos Santos
niltonsantosind@outlook.com

SANTOS, Elenilton Francisco dos. **Gestão escolar e formação docente: caminhos para uma educação participativa.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 354 – 363, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^ª Dr^a Alda Cristina Menezes da Silva - professora.doutoraaldacristina@outlook.com

RESUMO

O artigo aborda a importância de uma gestão escolar democrática e da formação docente como pilares para uma educação participativa e de qualidade. O texto destaca que a gestão escolar deve ir além de ações administrativas, promovendo um ambiente colaborativo e integrador que valorize a participação de todos os membros da comunidade escolar: professores, estudantes, funcionários e famílias. A formação docente é apontada como essencial nesse processo, considerando que professores bem preparados têm maior capacidade de articular práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e o protagonismo dos alunos. O texto discute ainda a necessidade de oferecer formação continuada aos professores, alinhada às demandas contemporâneas, como a integração tecnológica, práticas inovadoras e o fortalecimento de competências socioemocionais. O artigo conclui que a combinação de uma gestão participativa e de uma formação docente consistente contribui para a construção de uma escola mais democrática, onde os diversos agentes educacionais atuam de forma articulada para alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento social. Assim, reforça-se o papel da educação como um espaço transformador e cidadão, além de ressaltar que a formação docente é um elemento central para que os professores estejam preparados para atuar em uma escola que promove a participação ativa dando voz a todos que pertencem a tal instituição educacional.

Palavras-chave: Gestão escolar. Formação docente. Qualidade educacional. Desenvolvimento profissional. Desempenho acadêmico.

SUMMARY

The article addresses the importance of democratic school management and teacher training as pillars for participatory and quality education. The text highlights that school management must go beyond administrative actions, promoting a collaborative and inclusive environment that values the participation of all members of the school community: teachers, students, staff and families. Teacher training is highlighted as essential in this process, considering that well-prepared teachers have a greater capacity to articulate pedagogical practices that favor inclusion and student protagonism. The text also discusses the need to offer continuing education to teachers, aligned with contemporary demands, such as technological integration, innovative practices and the strengthening of socio-emotional skills. The article concludes that the combination of participatory management and consistent teacher training contributes to the construction of a more democratic school, where the various educational agents act in an articulated manner to achieve the objectives of learning and social development. This reinforces the role of education as a transformative and civic space, in addition to highlighting that teacher training is a central element for teachers to be prepared to work in a school that promotes active participation, giving a voice to everyone who belongs to such an educational institution.

Keywords: School management. Teacher training. Educational quality. Professional development. Academic performance.

RESUMEN

El artículo aborda la importancia de la gestión escolar democrática y la formación docente como pilares para una educación participativa y de calidad. El texto destaca que la gestión escolar debe ir más allá de las acciones administrativas, promoviendo un ambiente colaborativo e integrador que valore la participación de todos los miembros de la comunidad escolar: docentes, estudiantes, personal y familias. La formación docente se considera esencial en este proceso, considerando que los docentes bien preparados tienen mayor capacidad para articular prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión y el protagonismo de los estudiantes. El texto también discute

la necesidad de ofrecer formación continua a los docentes, alineada con las demandas contemporáneas, como la integración tecnológica, las prácticas innovadoras y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. El artículo concluye que la combinación de gestión participativa y formación docente consistente contribuye a la construcción de una escuela más democrática, donde los diversos agentes educativos actúan de manera articulada para alcanzar los objetivos de aprendizaje y desarrollo social. Así, se refuerza el papel de la educación como espacio transformador y ciudadano, además de resaltar que la formación docente es un elemento central para que los docentes estén preparados para trabajar en una escuela que promueva la participación activa, dando voz a todos los que pertenecen a esa escuela. grupo. institución educativa.

Palabras clave: Gestión escolar. Formación docente. Calidad educativa. Desarrollo profesional. Rendimiento académico.

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação está diretamente ligada à competência e ao desenvolvimento profissional dos professores, bem como à eficácia da gestão escolar. A gestão escolar desempenha um papel crucial na criação de um ambiente que favoreça a formação contínua dos docentes, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e incentivando a colaboração e o desenvolvimento profissional. No contexto educacional contemporâneo, a formação contínua dos professores não é apenas desejável, mas essencial para responder às demandas de um mundo em constante mudança.

Segundo Libâneo (2012), "uma gestão escolar eficiente deve promover a formação contínua dos professores, criando condições para que eles possam se desenvolver profissionalmente e melhorar suas práticas pedagógicas". A formação docente, entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento, é fundamental para que os educadores possam acompanhar as novas metodologias, tecnologias e demandas sociais. Isso não só enriquece a prática pedagógica, mas também contribui para a construção de um ambiente escolar mais dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos.

A relação entre gestão escolar e formação docente é complexa e multifacetada. A gestão escolar, ao estabelecer políticas e práticas que incentivam o desenvolvimento profissional dos docentes, pode criar um ambiente propício para a inovação pedagógica e a melhoria contínua da qualidade educacional. De acordo com Fullan (2007), "a mudança educacional eficaz depende de uma liderança que promove e sustenta a aprendizagem contínua e o desenvolvimento dos professores".

Neste cenário, é importante destacar que a formação contínua dos docentes deve ser vista como um investimento estratégico, tanto para a escola quanto para o sistema educacional como um todo. Gestores escolares que valorizam e incentivam a formação docente contribuem não apenas para o crescimento profissional dos professores, mas também para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos e a qualidade geral da educação oferecida.

Nesse contexto faz-se necessário conhecer três questões norteadoras deste estudo: (i) qual melhor caminho para uma formação docente? (ii) quais caminhos para uma educação participativa? (iii) e como uma gestão democrática contribui para a formação docente?

O objetivo geral deste estudo é investigar a relação entre gestão escolar e formação docente, destacando como uma gestão eficiente pode contribuir para a melhoria da qualidade educacional.

Seguido de quatro objetivos específicos: (i) analisar as principais características da gestão escolar que promovem a formação docente; (ii) Identificar práticas de gestão que incentivam o desenvolvimento profissional dos professores; (iii) Avaliar o impacto da gestão escolar na formação contínua dos docentes e no desempenho acadêmico dos alunos; (iiii) Discutir os desafios e as potencialidades da integração entre gestão escolar e formação docente.

A gestão escolar e a formação docente são pilares fundamentais para a construção de uma educação participativa e inclusiva, envolve ainda todos os atores da comunidade educativa — gestores, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade — no processo de tomada de decisões e na organização das práticas escolares, como o planejamento colaborativo, assegurando que as vozes de todos sejam ouvidas, a transparência, a formação de conselhos escolares estimulando a atuação ativa da comunidade escolar e a valorização do diálogo promovendo a comunicação eficaz entre gestores, professores e alunos.

A formação docente é um elemento central para que os professores estejam preparados para atuar em uma escola que promove a participação ativa. Ela pode ser dividida em duas categorias principais: a primeira, formação Inicial que visa incorporar temas como práticas participativas, educação inclusiva e resolução de conflitos no processo formativo e incentiva o pensamento crítico e a autoavaliação para que o docente compreenda o impacto de suas ações; e a segunda está a formação continuada que consiste em oferecer programas de formação que considerem os desafios contemporâneos da educação, como a inclusão digital e o respeito à diversidade criando redes de troca de experiências entre professores, gestores e especialistas. Imbernón (2000), diz que: “a formação contínua deve ser entendida como uma necessidade inerente à profissão docente e um espaço para repensar a prática e os saberes em constante evolução.” Assim, a formação docente deve ir além da simples transmissão de conteúdos; ela precisa preparar os professores para serem mediadores do conhecimento, capazes de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes e aos desafios do mundo contemporâneo.”

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA

Uma educação participativa requer a construção de práticas pedagógicas e organizacionais que valorizem a colaboração entre todos os atores envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, destacam-se alguns caminhos essenciais para que isso ocorra: 1. Gestão democrática, promove uma gestão escolar que inclui a participação ativa de professores, estudantes, famílias e funcionários na tomada de decisões. Isso fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade coletiva; 2. Formação docente, investindo na formação inicial e continuada de professores, abordando práticas inclusivas, tecnologias educacionais e metodologias ativas, para que estejam preparados para mediar o aprendizado de forma crítica e contextualizada; 3. Currículo Integrado e Contextualizado, desenvolvendo um currículo que

dialogue com as realidades dos estudantes, incentivando o pensamento crítico e a resolução de problemas reais, para tornar a aprendizagem mais significativa; 4. Participação dos estudantes, fomentando o protagonismo dos alunos, permitindo que eles assumam um papel ativo em seu processo de aprendizagem e nas decisões sobre a vida escolar; 5. Parceria com a comunidade, estabelecendo parcerias entre a escola e a comunidade, conectando o aprendizado escolar às demandas sociais e culturais locais, criando um ambiente educativo mais relevante e integrado; 6. Cultura de diálogo, instituindo práticas de comunicação aberta e respeitosa, promovendo o diálogo como base para resolver conflitos e fortalecer relações interpessoais dentro da escola.

Os impactos esperados através desses caminhos para uma educação participativa é ter maior engajamento de professores e alunos no processo educativo, melhoria do clima escolar, com maior cooperação entre todos os atores e a promoção de uma educação mais inclusiva, democrática e alinhada às necessidades da comunidade. Esses caminhos, quando integrados, favorecem a construção de uma escola mais democrática, onde todos os agentes educativos se sintam valorizados e corresponsáveis pelo sucesso coletivo.

A educação participativa nas escolas públicas busca promover uma abordagem colaborativa no processo educativo, envolvendo gestores, professores, estudantes, famílias e a comunidade em geral. Essa proposta é essencial para fortalecer a qualidade do ensino e ampliar o impacto social da escola como espaço de formação cidadã. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) enfatiza a importância da gestão democrática no ensino público. Isso inclui a eleição de diretores, a atuação de conselhos escolares e a promoção de espaços de diálogo para que a comunidade escolar participe das decisões, incluindo os estudantes como agentes ativos no processo educativo, tornando-os essenciais nesse processo, que pode ser feito por meio de grêmios estudantis, projetos interdisciplinares e oportunidades para que expressem suas opiniões sobre o currículo e as práticas escolares.

A educação participativa deve priorizar a inclusão de todos os estudantes, respeitando as diversidades culturais, étnicas, sociais e de necessidades especiais. Políticas de equidade são fundamentais nesse contexto, envolvendo a comunidade no cotidiano da escola que é uma estratégia poderosa para contextualizar a aprendizagem e criar uma rede de apoio.

Parcerias com organizações sociais, instituições de ensino superior e empresas podem enriquecer os projetos educacionais de professores em escolas públicas que frequentemente enfrentam desafios ligados à infraestrutura e à diversidade dos alunos. A formação continuada deve capacitá-los a utilizar metodologias ativas, tecnologias educacionais e estratégias inclusivas, fortalecendo sua atuação pedagógica, além da inserção de tecnologias na educação pública democratiza o acesso ao conhecimento e facilita a comunicação entre os diversos atores escolares. Plataformas digitais podem ser utilizadas para promover debates, avaliações e cocriação de projetos e levando as famílias que devem ser incentivadas a participar ativamente da vida escolar, contribuindo para a criação de um ambiente educativo acolhedor e conectado à realidade dos estudantes.

Quando implementada, a educação participativa fortalece os laços entre escola e sociedade, amplia o protagonismo estudantil e contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados. Em longo prazo, esse modelo pode reduzir desigualdades e promover uma sociedade mais justa e democrática.

METODOLOGIA PARA TRABALHAR A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente voltada para a gestão democrática deve aliar teoria e prática, valorizando a participação, a reflexão crítica e o protagonismo dos professores em sua construção profissional. Uma metodologia eficaz pode seguir etapas estruturadas, promovendo o engajamento coletivo e a aplicação de princípios democráticos no ambiente escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o intuito de apresentar os conceitos e princípios da gestão democrática, suas bases legais (como a LDB e o Plano Nacional de Educação) e a importância de sua aplicação na escola. Utilizando as ações como: leituras orientadas de textos fundamentais sobre gestão democrática (ex.: Paulo Freire, Antônio Nóvoa), debates e rodas de conversa sobre a relação entre democracia, educação e cidadania e estudo de casos de escolas que implementaram a gestão democrática com sucesso.

DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO

Com o objetivo de analisar o contexto escolar e identificar os desafios e oportunidades para a implementação da gestão democrática. Seguindo das ações de aplicação de instrumentos de pesquisa como questionários, entrevistas e observação, na organização de grupos de trabalho para mapear as práticas de gestão e participação na escola e na discussão sobre as percepções dos diferentes atores escolares (professores, alunos, famílias e gestores).

FORMAÇÃO POR PROJETOS COLABORATIVOS

Desenvolvendo práticas pedagógicas que incorporem os princípios da gestão democrática na rotina escolar. Com a criação de projetos interdisciplinares que envolvam os estudantes e a comunidade escolar na tomada de decisões, na simulação de conselhos escolares e assembleias para experimentar os processos democráticos e no planejamento coletivo de ações escolares, como eventos ou intervenções pedagógicas.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Tornando os docentes protagonistas do processo formativo, vivenciando os valores democráticos na prática. Desenvolvendo as ações como a aprendizagem baseada em problemas (ABP), trabalhando problemas reais da escola relacionados à gestão democrática na busca de soluções coletivas, com círculos de diálogo, promovendo discussões horizontais sobre temas como liderança democrática, inclusão e resolução de conflitos. E na aprendizagem por pares, incentivando o compartilhamento de experiências entre professores de diferentes escolas ou contextos.

PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES PRÁTICAS

Com objetivo de desenvolver competências para planejar, executar e avaliar ações democráticas na escola. Criando planos de ação para fortalecer a participação dos diferentes atores escolares, implementando práticas como a formação de grêmios estudantis, conselhos escolares ou comitês de pais e no estímulo à avaliação participativa, onde todos contribuem para revisar e aprimorar as práticas.

AVALIAÇÃO REFLEXIVA E CONTINUADA

Acompanhar o impacto das práticas de gestão democrática e promover ajustes contínuos realizando encontros periódicos para avaliação coletiva das ações realizadas registrando as experiências em relatórios ou portfólios reflexivos, e na promoção de fóruns abertos para troca de aprendizados entre escolas e comunidades.

Os recursos e ferramentas que podem ser utilizadas nesse processo deverão ser com leituras orientadas de textos e artigos acadêmicos, tecnologias digitais para facilitar a comunicação e o trabalho colaborativo (como plataformas de aprendizagem) e atividades práticas que conectem teoria e prática, respeitando o contexto e as demandas locais. Espera-se com esses resultados que os professores estejam mais preparados para atuar como líderes democráticos na escola e desenvolver práticas pedagógicas que promovam o protagonismo e a inclusão, incentivando a participação de estudantes, famílias e comunidades na gestão escolar, além de contribuir para uma cultura escolar mais equitativa e transformadora. Essas etapas podem ser adaptadas conforme a realidade da instituição e o perfil dos participantes.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA INTEGRAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE

A formação contínua dos professores, promovida por uma gestão escolar eficiente, contribui para a criação de um ambiente educacional mais dinâmico e inovador. Segundo Lück (2009), "a formação contínua dos docentes é fundamental para a criação de um ambiente escolar que valorize a aprendizagem contínua e a inovação pedagógica".

A construção de uma educação participativa passa por desafios que envolvem tanto a gestão escolar quanto a formação docente. Essas dificuldades estão relacionadas à complexidade do sistema educacional, às condições socioeconômicas e à necessidade de transformar práticas tradicionais em abordagens mais democráticas e inclusivas.

A integração entre gestão escolar e formação docente apresenta diversos desafios, incluindo a resistência à mudança, a falta de recursos financeiros e a necessidade de planejamento e coordenação eficazes. Conforme destacado por Fullan (2007), "a mudança educacional é um processo complexo que exige tempo, esforço e recursos significativos".

DESAFIOS NA GESTÃO ESCOLAR

RESISTÊNCIA À MUDANÇA

A transição de um modelo hierárquico para um modelo participativo pode encontrar resistência entre gestores, professores e outros membros da comunidade escolar, devido ao apego a práticas tradicionais.

FALTA DE FORMAÇÃO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Muitos gestores escolares não recebem formação adequada para implementar práticas democráticas, o que dificulta a mediação de conflitos e o engajamento dos diferentes atores escolares.

LIMITAÇÕES DE RECURSOS

A escassez de recursos financeiros, materiais e humanos nas escolas públicas compromete a realização de projetos participativos e a promoção de um ambiente inclusivo.

Participação Limitada da Comunidade:

O baixo envolvimento das famílias e da comunidade local devido a fatores como falta de tempo, distância da escola ou desinteresse, enfraquece os laços necessários para uma gestão democrática.

CENTRALIZAÇÃO DAS DECISÕES

Políticas públicas que mantêm decisões centralizadas dificultam a autonomia das escolas para implementar ações participativas adaptadas às suas realidades.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

FORMAÇÃO INICIAL INSUFICIENTE

Muitos cursos de licenciatura não oferecem disciplinas específicas sobre gestão democrática, educação inclusiva e participação, deixando os futuros professores despreparados para atuar nesses contextos.

FALTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é muitas vezes limitada a abordagens teóricas ou a conteúdos desconectados da prática escolar, o que reduz seu impacto na transformação das práticas pedagógicas.

CARGA HORÁRIA EXCESSIVA

Professores enfrentam sobrecarga de trabalho e múltiplas responsabilidades, o que dificulta a participação em atividades formativas ou projetos que demandem maior envolvimento.

DIFICULDADES COM A DIVERSIDADE:

A formação docente nem sempre prepara os professores para lidar com a diversidade cultural, étnica, de gênero e de necessidades educacionais especiais, o que pode gerar exclusão no ambiente escolar.

RESISTÊNCIA ÀS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS:

A introdução de metodologias ativas e participativas enfrenta resistência de professores acostumados a métodos tradicionais e hierárquicos de ensino.

DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR E SOCIAL

DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS

A precariedade em algumas comunidades impacta o engajamento de estudantes e famílias, criando barreiras para a participação efetiva na vida escolar.

VIOLÊNCIA ESCOLAR E CONFLITOS

O ambiente escolar pode ser marcado por conflitos interpessoais e violência, dificultando a implementação de práticas colaborativas e democráticas.

BAIXA VALORIZAÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR

Salários baixos, falta de reconhecimento e condições inadequadas de trabalho desmotivam os professores a se engajarem em processos de gestão participativa.

USO LIMITADO DE TECNOLOGIAS

Apesar do avanço digital, muitas escolas ainda têm acesso limitado a tecnologias educacionais, restringindo sua aplicação em processos participativos.

ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS

Políticas públicas de apoio, garante recursos adequados, autonomia escolar e formação continuada para gestores e professores; fortalecimento da formação docente, onde inclui disciplinas sobre gestão democrática, inclusão e metodologias participativas na formação inicial e continuada; engajamento da comunidade, criando estratégias de aproximação com as famílias e a comunidade, como eventos culturais, reuniões frequentes e fóruns abertos; incentivo à cultura democrática, promovendo um ambiente escolar baseado no diálogo, na cooperação e na

corresponsabilidade; uso estratégico de tecnologias que é a ampliação do acesso e o uso de ferramentas digitais que favoreçam a comunicação, o planejamento e a avaliação colaborativa.

Apesar dos desafios, a gestão escolar democrática e a formação docente integrada são caminhos promissores para alcançar uma educação participativa, inclusiva e transformadora como a melhoria da qualidade do ensino, o aumento da satisfação profissional dos professores e a promoção de um ambiente educacional mais colaborativo e inovador. Essas potencialidades fazem da gestão escolar eficiente um modelo promissor para a promoção da formação contínua dos docentes e a melhoria da qualidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar desempenha um papel crucial na promoção da formação contínua dos docentes, sendo um fator determinante para a melhoria da qualidade educacional. As práticas de gestão que incentivam o desenvolvimento profissional dos professores, como programas de formação continuada, grupos de estudo e workshops, são essenciais para manter os docentes atualizados e motivados, refletindo diretamente na qualidade do ensino e no desempenho acadêmico dos alunos.

Os desafios para a integração entre gestão escolar e formação docente são significativos, incluindo a resistência à mudança e a falta de recursos financeiros. No entanto, as potencialidades superam os desafios, especialmente quando há um compromisso coletivo com a promoção da formação contínua e da inovação pedagógica. A criação de um ambiente colaborativo e a valorização do desenvolvimento profissional dos docentes são fundamentais para a consolidação deste modelo de gestão.

Políticas públicas que apoiem a formação contínua dos gestores escolares e a promoção de práticas de gestão que incentivem a formação docente são essenciais para garantir a eficácia deste modelo. Investir em gestão escolar eficiente e na formação contínua dos docentes é investir na qualidade da educação e no desenvolvimento integral dos alunos, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de excelência.

Este artigo reforça a importância da gestão escolar e da formação docente como elementos chave para a melhoria da qualidade educacional, sugerindo que a integração entre gestão eficiente e formação contínua dos professores é fundamental para enfrentar os desafios educacionais do século XXI e promover uma educação mais justa e inclusiva. Juntas, elas desempenham papéis complementares e essenciais para garantir a qualidade do ensino, a promoção da cidadania e a construção de uma educação participativa e transformadora.

A formação docente é a base para preparar professores capazes de enfrentar os desafios da educação contemporânea e promover um ensino de qualidade.

Assim, investir em uma gestão escolar eficiente e na formação docente contínua é essencial para garantir uma educação pública de qualidade, que responda aos desafios contemporâneos e promova o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASS, B. M., & AVOLIO, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- CHIAVENATO, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- DAY, C. (2000). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- DAY, C., HARRIS, A., & HADFIELD, M. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- FULLAN, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- IMBERNÓN, FERNANDO (2000). *Formação continuada de professores: novas questões e enfoques*. Cortez Editora.
- LIBÂNEO, J. C. (2012). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- LÜCK, H. (2009). *A gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes.
- MINTZBERG, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning*. New York: Free Press.
- PADILHA, P.R. *Planejamento Dialógico: Como Construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- PARO, V. H. (2010). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez.

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CAMINHOS PARA A PARTICIPAÇÃO E
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO**
 DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT: PATHS TOWARDS PARTICIPATION AND
 QUALITY IN EDUCATION
 GESTIÓN ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CAMINOS HACIA LA PARTICIPACIÓN Y LA
 CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Elenilton Francisco dos Santos
 niltonsantosind@outlook.com

SANTOS, Elenilton Francisco dos. **Gestão escolar democrática: caminhos para a participação e qualidade na educação.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 364 – 371, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^a Dr^a Alda Cristina Menezes da Silva - professora.doutoraaldacristina@outlook.com

RESUMO

Este artigo examina a gestão escolar democrática como um modelo essencial para a melhoria da qualidade educacional, promovendo a participação ativa de toda a comunidade escolar, averiguando como práticas democráticas na gestão escolar podem influenciar positivamente o ambiente educacional e o desempenho acadêmico dos alunos, assim, de acordo com evidências, a escolha democrática é feita com a convicção de que a gestão acontece sob várias condições, buscando otimizar a capacidade de garantir a aprendizagem. Na Educação, a efetividade dialoga com os direitos. Implica melhoria na qualidade de modo que os educandos aprendam mais, os mais vulneráveis aprendam mais rápido e todos estejam acima de um nível supostamente considerado básico, caso contrário, não existirá de fato. A gestão democrática é um sistema de governança que busca a participação ativa de todos os envolvidos no processo de tomada de decisão, visando a inclusão, transparência e igualdade. Este modelo de gestão surge como alternativa aos sistemas tradicionais, visando fortalecer as relações interpessoais e aprimorar a eficiência das organizações. É com base nessa ideia que é transformadora e real que uma grande amplitude de questões relacionadas à gestão está presente. Só por meio baseado na experiência é possível avançar. O que interessa são resultados transformadores e comprometidos com dois elementos fundamentais: a garantia do direito à aprendizagem e a redução da desigualdade, principalmente nas escolas públicas.

Palavras-chave: Gestão escolar democrática. Participação. Qualidade educacional. Comunidade escolar. Desempenho acadêmico.

SUMMARY

This article examines democratic school management as an essential model for improving educational quality, promoting the active participation of the entire school community, investigating how democratic practices in school management can positively influence the educational environment and students' academic performance. Thus, according to evidence, democratic choice is made with the conviction that management occurs under various conditions, seeking to optimize the capacity to guarantee learning. In Education, effectiveness dialogues with rights. It implies improving quality so that students learn more, the most vulnerable learn faster, and everyone is above a level supposedly considered basic, otherwise it would not exist in fact. Democratic management is a governance system that seeks the active participation of all those involved in the decision-making process, aiming at inclusion, transparency, and equality. This management model emerges as an alternative to traditional systems, aiming to strengthen interpersonal relationships and improve the efficiency of organizations. It is based on this transformative and real idea that a wide range of issues related to management are addressed. Only through experience-based means is it possible to advance. What matters are transformative results and commitment to two fundamental elements: guaranteeing the right to learning and reducing inequality, especially in public schools.

Keywords: Democratic school management. Participation. Educational quality. School community. Academic performance

RESUMEN

Este artículo examina la gestión escolar democrática como modelo esencial para mejorar la calidad educativa, promoviendo la participación activa de toda la comunidad escolar, investigando cómo las prácticas democráticas en la gestión escolar pueden influir positivamente en el ambiente educativo y el rendimiento académico de los estudiantes, así, según la evidencia, la elección democrática se hace con la convicción de que la gestión se realiza

en condiciones diversas, buscando optimizar la capacidad de garantizar el aprendizaje. En Educación, la eficacia dialoga con los derechos. Implica mejorar la calidad para que los estudiantes aprendan más, los más vulnerables aprendan más rápido y todos estén por encima de un nivel supuestamente considerado básico, de lo contrario en realidad no existiría. La gestión democrática es un sistema de gobernanza que busca la participación activa de todos los involucrados en el proceso de toma de decisiones, buscando la inclusión, la transparencia y la igualdad. Este modelo de gestión aparece como una alternativa a los sistemas tradicionales, teniendo como objetivo fortalecer las relaciones interpersonales y mejorar la eficiencia de las organizaciones. Es a partir de esta idea transformadora y real que se presentan una amplia gama de cuestiones relacionadas con la gestión. Sólo a través de medios basados en la experiencia se puede avanzar. Lo que importa son resultados transformadores comprometidos con dos elementos fundamentales: garantizar el derecho al aprendizaje y reducir la desigualdad, especialmente en las escuelas públicas.

Palabras clave: Gestión escolar democrática. Participación. Calidad educativa. Comunidad escolar. Rendimiento académico

INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática é um modelo de administração educacional que se baseia na participação ativa de todos os membros da comunidade escolar — gestores, professores, alunos, pais e funcionários — nos processos decisórios e na implementação de políticas e práticas educativas. Este modelo busca não apenas a eficiência administrativa, mas também a construção de um ambiente educacional inclusivo, participativo e de qualidade garantindo um ambiente inclusivo, colaborativo e alinhado às necessidades da comunidade.

A gestão democrática é fundamentada no princípio da democracia, que pressupõe a participação ativa, o respeito às diferenças e a busca pelo consenso. Ela se baseia na descentralização do poder, valorizando a autonomia e a descentralização na tomada de decisões. Além disso, promove a transparência e a responsabilidade, proporcionando um ambiente de diálogo e cooperação entre diferentes atores envolvidos na gestão, onde esses atores precisam ter em mente que existem alguns caminhos para a participação e qualidade na educação, como: a criação de espaços deliberativos e participativos na formação de conselhos escolares atuantes, como o Conselho Escolar e Grêmio Estudantil e estabelecimento de assembleias regulares para discutir decisões pedagógicas, administrativas e comunitárias; planejamento participativo que diz respeito ao desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de forma colaborativa, envolvendo todos os atores escolares, além da adoção de mecanismos transparentes para a formulação de metas e estratégias educacionais; formação contínua para líderes e educadores, visando a capacitação de gestores escolares para liderar de forma democrática e inclusiva, além do incentivo a práticas pedagógicas que estimulem a autonomia e o pensamento crítico dos alunos; transparência e prestação de contas, que visa na divulgação de informações financeiras e administrativas, promovendo a confiança da comunidade e o uso de ferramentas digitais para facilitar o acompanhamento e a fiscalização das ações da escola; valorização da diversidade e equidade, que é a implementação de práticas que respeitem as diferenças culturais, sociais e econômicas, como também a promoção de políticas inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos, especialmente os mais vulneráveis; e parcerias com a comunidade e outros setores, que seria estabelecimentos de parcerias com ONGs, empresas e instituições públicas para enriquecer os recursos e oportunidades da escola, como também o envolvimento das famílias em projetos e atividades escolares para fortalecer o vínculo comunitário.

Ainda podemos indagar três questões norteadoras nesse estudo: (i) quais caminhos a serem percorridos para a participação de uma gestão democrática? (ii) que tipo de qualidade pretendo atingir na educação visando a gestão democrática? (iii) e quais benefícios adquire-se implementando uma gestão democrática nas escolas públicas?

O objetivo geral deste estudo é promover um ambiente de gestão participativa, onde a voz de todos os envolvidos é ouvida e levada em consideração.

Seguido de quatro objetivos específicos: (i) analisar as principais características da gestão escolar democrática. (ii) identificar práticas de gestão que promovem a participação da comunidade escolar. (iii) Avaliar o impacto da gestão democrática no ambiente educacional e no desempenho acadêmico dos alunos. (iiii) discutir os desafios e as potencialidades da implementação de uma gestão escolar democrática.

BENEFÍCIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Adotar uma gestão democrática exige compromisso, planejamento e abertura para ouvir diferentes perspectivas. Quando implementada com seriedade, ela não apenas contribui para a qualidade da educação, mas também fortalece a escola como um espaço de transformação social. Quando isso acontece, percebe-se a melhoria no desempenho escolar na participação ativa aumentando o comprometimento dos envolvidos e impacta positivamente os resultados educacionais, além do fortalecimento do ambiente escolar que visa relações mais horizontais promovendo uma cultura de respeito mútuo e cooperação, além da preparação para a cidadania onde os alunos aprendem, na prática, o valor da democracia, da ética e da responsabilidade social.

Para garantir o direito à educação e desenvolvimento integral dos estudantes, sendo elemento essencial, as redes e escolas devem atuar de maneira articulada para melhorar o aprendizado dos estudantes, reduzindo desigualdades, combatendo a evasão e formando cidadãos mais conscientes e preparados para o mundo.

Dessa forma, faz-se necessário pensar em uma gestão onde os diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores e demais agentes que atuam diretamente nas escolas pensem de maneira democrática, fazendo com que os demais profissionais que atuam nas instâncias regionais e secretarias contribuam para um desenvolvimento participativo de modo que contribua para a ampliação do repertório sobre o complexo e dinâmico campo da gestão em educação, especialmente da gestão da Educação Pública no Brasil.

Segundo Paro (2010), "a gestão democrática da escola pública implica a participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar na definição de políticas e na tomada de decisões sobre o funcionamento da escola". Essa abordagem valoriza a pluralidade de vozes e promove um ambiente colaborativo, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Ainda que hoje o entendimento da importância de uma gestão qualificada para a educação seja minimamente de senso comum, esse pensamento vem sendo fortalecido ao longo das últimas duas décadas, apoiado sobretudo por meio de iniciativas de ações, programas e geração de conhecimento de diversas propostas elaboradas por diferentes agentes que atuam para aprimorá-la.

Além de implementar uma gestão democrática em escolas de ensino fundamental, tais estabelecimentos precisam promover metodologias que requeiram a participação ativa de todos

os atores envolvidos no processo educacional, como projeto político-pedagógico participativo e colaborativo, realizando oficinas e grupos de discussões para identificar as necessidades e prioridades da escola; conselho escolar ativo, elegendo representantes democraticamente, incluindo alunos (se possível) e familiares, assim garante que o conselho escolar tenha papel relevante e voz ativa nas decisões administrativas. Assembleias e fóruns de participação, garantindo que as decisões sejam documentadas e incorporadas ao planejamento escolar. Grêmio estudantil, incentivando a formação e atuação do grêmio como espaço de representatividade dos alunos, deve-se oferecer formação para os estudantes sobre o que ter liderança, direitos e responsabilidades. A cultura de transparência e prestação de contas, respondendo às dúvidas e sugestões da comunidade de forma clara, como também na utilização de murais, boletins e plataformas digitais para a divulgação de relatórios e planos de ações. Dinâmicas de participação pedagógica, envolvendo os estudantes em atividades que desenvolvam habilidades de tomadas de decisão e trabalho coletivo promovendo debates e assembleias estudantis sobre questões escolares. Formação continuada para professores e gestores, capacitando a equipe escolar para a implementação de práticas democráticas, incentivando ainda a troca de experiências entre educadores e gestores de outras escolas. Parcerias com a comunidade, estabelecendo vínculos com as famílias, organizações locais e outros atores da sociedade, estimulando também a criação de projetos sociais e culturais com a colaboração de ONGs e empresas. Monitoramento e avaliação coletiva, aplicando questionários e promovendo rodas de conversas com a comunidade escolar, criando indicadores qualitativos e quantitativos com a colaboração dos participantes analisando os resultados e fazendo os ajustes necessários.

Essas metodologias incentivam o diálogo, a corresponsabilidade e o protagonismo de todos os envolvidos no processo educativo, alinhando a escola aos princípios da gestão democrática.

CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A gestão escolar democrática se caracteriza pela participação ativa da comunidade escolar nos processos decisórios, pela transparência nas ações administrativas e pela promoção de um ambiente colaborativo. De acordo com Paro (2010), "a gestão democrática envolve a construção coletiva de um projeto educativo que reflita os interesses e as necessidades da comunidade escolar".

Também se caracteriza por práticas e princípios que promovem a participação coletiva, a transparência e a corresponsabilidade no processo educacional. Essas características asseguram que as decisões sejam tomadas de forma inclusiva e voltadas para o bem-estar e a qualidade da educação. Logo a participação coletiva, que envolve todos os segmentos da comunidade escolar: gestores, professores, estudantes, pais, funcionários e representantes da sociedade, onde estimula a corresponsabilidade nas decisões e no planejamento escolar. Com a autonomia escolar, o estabelecimento de ensino terá liberdade para adaptar projetos e ações de acordo com as necessidades específicas da sua comunidade é exercida em consonância com as diretrizes legais e os princípios educacionais. A colaboração e trabalho em equipe, onde as tomadas de decisões em conjunto, considerando diferentes perspectivas e experiências, nesse caso haverá valorização do trabalho cooperativo entre os diversos atores da escola. Com a

inclusão e respeito à diversidade as práticas da escola serão respeitadas e valorizadas nas diferenças culturais, sociais, étnicas e de gênero promovendo um ambiente de igualdade e equidade para todos os participantes. Foco no Projeto Político-Pedagógico (PPP) que deverá ser construído e revisado de forma participativa, refletindo os valores e objetivos coletivos da comunidade escolar orientando as ações pedagógicas e administrativas da escola. O estímulo ao protagonismo estudantil, onde os alunos terão voz ativa e são incentivados a participar de decisões e atividades que impactam o cotidiano escolar, como o grêmio estudantil e outras formas de organização dos estudantes. Além do planejamento e avaliação participativos, nesse caso as ações escolares serão feitas com a contribuição de todos os envolvidos, avaliando as práticas e dos resultados coletivamente, com foco na melhoria contínua. Como também o compromisso com a qualidade da educação que busca garantir que as ações democráticas contribuam diretamente para a melhoria do ensino e da aprendizagem, assim a gestão democrática alia eficiência administrativa à equidade e inclusão.

Essas características fazem da gestão democrática um caminho eficaz para transformar a escola em um espaço de cidadania, aprendizado e construção coletiva.

Os benefícios da gestão democrática, além de trazer maior engajamento com os alunos, professores e familiares, esses sentirão parte do processo de ensino-aprendizagem fortalecendo ainda mais a relação com a escola, transformando um ambiente inclusivo com respeito às diferenças criando um clima de convivência mais harmonioso, desse modo a qualidade no ensino serão feitos de decisões coletivas que tendem a ser mais representativas e a atender às reais necessidades da comunidade escolar.

Os princípios fundamentais da gestão democrática incluem a participação, a transparência, a corresponsabilidade e a autonomia. Estes princípios são essenciais para criar um ambiente escolar que valorize a contribuição de todos os seus membros e promova a coesão social.

Diversas práticas podem ser adotadas para promover a gestão democrática nas escolas, incluindo conselhos escolares, assembleias, comissões e projetos colaborativos. Segundo Lück (2009), "os conselhos escolares são instrumentos fundamentais para a participação democrática, pois possibilitam que diferentes segmentos da comunidade escolar colaborem na gestão da escola".

A gestão democrática tem um impacto significativo no ambiente educacional, promovendo a inclusão, a equidade e a qualidade do ensino. A participação ativa da comunidade escolar contribui para a criação de um ambiente mais acolhedor e colaborativo, o que favorece o desenvolvimento integral dos alunos (Libâneo, 2012).

A gestão democrática promove a inclusão e a equidade ao valorizar a diversidade de vozes e perspectivas na escola. Isso contribui para a construção de um ambiente onde todos os alunos se sentem respeitados e valorizados, independentemente de suas origens socioeconômicas, culturais ou étnicas.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

DESAFIOS

A implementação da gestão democrática nas escolas enfrenta desafios significativos, mas também apresenta inúmeras potencialidades. Esses aspectos destacam as complexidades e os benefícios de adotar um modelo participativo e inclusivo na administração escolar.

Implementar uma gestão escolar democrática apresenta diversos desafios, incluindo a resistência às mudanças, a falta de formação específica para os gestores e a necessidade de criar uma cultura de participação. De acordo com Day et al. (2000), "um dos principais desafios da gestão democrática é mudar a mentalidade dos atores escolares, promovendo uma cultura de participação ativa e responsável".

Nesses desafios podemos citar a resistência à mudança que para alguns membros da comunidade escolar podem ter dificuldade em se adaptar a uma gestão mais participativa, preferindo estruturas hierárquicas tradicionais, além da resistência que pode limitar o engajamento e atrasar a consolidação de práticas democráticas; a falta de formação e capacitação, onde gestores, professores e conselheiros escolares podem não estar preparados para atuar em um modelo de gestão democrática levando a ausência de habilidades específicas dificulta a implementação de práticas inclusivas e participativas; a baixa participação da comunidade, onde em algumas escolas, pais, estudantes e outros membros da comunidade não se sentirão motivados ou habilitados para participar das decisões escolares induzindo a falta de engajamento que pode comprometer o caráter coletivo da gestão; recursos limitados, nesse caso a escassez de recursos financeiros e materiais pode dificultar a implementação de projetos participativos e inovadores limitando as ações devido à falta de investimento; desafios culturais e sociais que podem dificultar a construção de consensos provocando divisões e desconfiança no processo democrático; tempo e burocracia, nesse caso, o desafio será nos processos democráticos que tendem a ser mais lentos devido à necessidade de ouvir todas as partes e chegar a consensos, isso pode dificultar a tomada de decisões em situações urgentes.

POTENCIALIDADES

Apesar dos desafios, a gestão democrática possui inúmeras potencialidades, como o fortalecimento da comunidade escolar, promovendo a participação coletiva promovendo um senso de pertencimento e corresponsabilidade entre os membros da escola melhorando o clima organizacional fortalecendo os laços entre a escola e a comunidade; promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, onde a gestão democrática valoriza as vozes de todos os envolvidos, permitindo a construção de políticas educacionais mais inclusivas, atendendo às necessidades diversas dos estudante contribuindo para a equidade; o fortalecimento da coesão social, a melhoria do clima escolar e o aumento do engajamento da comunidade. Essas potencialidades fazem da gestão democrática um modelo promissor para a melhoria da qualidade educacional; desenvolvimento do protagonismo estudantil, incentivando os alunos a participarem ativamente das decisões, desenvolvendo liderança e autonomia, formando cidadãos críticos, conscientes e preparados para atuar na sociedade democrática; melhoria contínua por meio da avaliação coletiva, onde o planejamento e a avaliação participativa identificam e corrigem falhas, promovendo melhorias constantes garantindo maior eficácia nos processos educacionais; transparência e confiança nas decisões e ações fortalecendo essa confiança entre os membros da comunidade escolar reduzindo conflitos e aumentando o comprometimento com os objetivos

comuns; inovação e criatividade que é o envolvimento de múltiplos atores trazendo diferentes perspectivas e ideias inovadoras para solucionar problemas enriquecendo os projetos pedagógicos e administrativos, além da formação de uma cultura democrática, onde a prática democrática na escola preparará estudantes e membros da comunidade para atuar em uma sociedade mais justa e participativa, contribuindo para a consolidação de valores éticos e democráticos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar democrática é um modelo que valoriza a participação ativa e a corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e colaborativo. Este modelo de gestão não apenas melhora o clima escolar, mas também tem um impacto positivo no desempenho acadêmico dos alunos.

Através da análise de casos e revisão da literatura, evidenciamos que práticas democráticas como a implementação de conselhos escolares, a realização de assembleias e a promoção de projetos colaborativos são eficazes na construção de uma gestão participativa. Estas práticas permitem que todas as vozes sejam ouvidas e que as decisões sejam tomadas de forma coletiva e transparente, resultando em um ambiente escolar mais harmonioso e eficiente.

Os desafios para a implementação de uma gestão escolar democrática incluem a resistência às mudanças e a falta de formação adequada para os gestores. No entanto, as potencialidades superam os desafios, especialmente quando há um compromisso coletivo com a construção de uma escola participativa e de qualidade. A formação contínua dos gestores e a promoção de uma cultura de participação são fundamentais para a consolidação deste modelo de gestão. Os desafios também da gestão democrática, como resistência, falta de recursos e baixa participação, podem ser superados com formação, planejamento estratégico e incentivo ao diálogo. As potencialidades, por outro lado, mostram que esse modelo fortalece a escola como um espaço de transformação social, promovendo uma educação inclusiva, transparente e de qualidade. Ao investir na gestão democrática, a escola não apenas melhora seu funcionamento interno, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e cidadã.

Políticas públicas que apoiem a formação continuada dos gestores escolares e a promoção de práticas democráticas são essenciais para garantir a eficácia da gestão democrática. Investir em gestão escolar democrática é investir na qualidade da educação e no desenvolvimento integral dos alunos, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de excelência.

Este artigo reforça a importância da gestão escolar democrática como um caminho viável e necessário para a melhoria da qualidade educacional, sugerindo que a participação e a corresponsabilidade são elementos chave para o sucesso das instituições de ensino. A continuidade dos estudos e das práticas de gestão democrática é crucial para enfrentar os desafios educacionais do século XXI e promover uma educação mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASS, B. M., & AVOLIO, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- CHIAVENATO, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- DAY, C., HARRIS, A., & HADFIELD, M. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- LIBÂNEO, J. C. (2012). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- LÜCK, H. (2009). *A gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes.
- MINTZBERG, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning*. New York: Free Press.
- PADILHA, P.R. *Planejamento Dialógico: Como Construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- PARO, V. H. (2010). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez.

**DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR: AUSÊNCIA DA FAMÍLIA NA VIDA
ESCOLAR DO ALUNO**
**CHALLENGES OF SCHOOL MANAGEMENT: ABSENCE OF FAMILY IN STUDENTS'
SCHOOL LIFE**
**DESAFÍOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR: AUSENCIA DE LA FAMILIA EN LA VIDA
ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES**

Adélia Aparecida de Melo
adelia-melo@hotmail.com.br

MELO, Adélia Aparecida. **Desafios da gestão escolar: ausência da família na vida escolar do aluno.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 372 – 379, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

RESUMO

A ausência da família na vida escolar dos alunos é um dos maiores desafios à gestão escolar e pode afetar negativamente o desempenho acadêmico, a disciplina e o desenvolvimento emocional dos alunos. Com base numa revisão da literatura entre 2014 e 2020, este estudo investiga o impacto dessa ausência e propõe estratégias para minimizar os seus efeitos. A gestão escolar deve adotar práticas que promovam o envolvimento da família, como a melhoria da comunicação entre a escola e a casa, a organização de eventos comunitários e a mediação de conflitos. São também necessários programas de apoio pedagógico e emocional para compensar a falta de apoio familiar. A investigação demonstrou que a integração escola-família é fundamental para o sucesso educativo e que os problemas decorrentes da ausência da família podem ser significativamente reduzidos através de uma governança democrática que envolva ativamente a comunidade escolar. O estudo conclui que uma abordagem de colaboração é essencial para promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Palavras-chave: Gestão escolar. Ausência familiar. Desempenho acadêmico. Participação familiar. Estratégias escolares.

SUMMARY

The absence of the family in students' school lives is one of the biggest challenges to school management and can negatively affect students' academic performance, discipline and emotional development. Based on a literature review between 2014 and 2020, this study investigates the impact of this absence and proposes strategies to minimize its effects. School management must adopt practices that promote family involvement, such as improving communication between school and home, organizing community events and mediating conflicts. Educational and emotional support programs are also needed to compensate for the lack of family support. Research has demonstrated that school-family integration is fundamental to educational success and that problems arising from family absence can be significantly reduced through democratic governance that actively involves the school community. The study concludes that a collaborative approach is essential to promoting a more effective and inclusive learning environment.

Keywords: School management. Family absence. Academic performance. Family participation. School strategies.

RESUMEN

La ausencia de la familia en la vida escolar de los estudiantes es uno de los mayores desafíos para la gestión escolar y puede afectar negativamente el rendimiento académico, la disciplina y el desarrollo emocional de los estudiantes. Basado en una revisión de la literatura entre 2014 y 2020, este estudio investiga el impacto de esta ausencia y propone estrategias para minimizar sus efectos. La dirección escolar debe adoptar prácticas que promuevan la participación familiar, como mejorar la comunicación entre la escuela y el hogar, organizar eventos comunitarios y mediar en conflictos. También se necesitan programas de apoyo educativo y emocional para compensar la falta de apoyo familiar. Las investigaciones han demostrado que la integración entre la escuela y la familia es fundamental para el éxito educativo y que los problemas que surgen de la ausencia familiar pueden reducirse significativamente mediante una gobernanza democrática que involucre activamente a la comunidad escolar. El estudio concluye que un enfoque colaborativo es esencial para promover un entorno de aprendizaje más eficaz e inclusivo.

Palabras clave: Gestión escolar. Ausencia familiar. Rendimiento académico. Participación familiar. Estrategias escolares.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar desempenha um papel vital no sucesso dos estabelecimentos de ensino, assegurando que os recursos humanos, materiais e financeiros sejam utilizados eficazmente para a aprendizagem e o desenvolvimento global dos alunos. No entanto, um dos maiores desafios que a gestão escolar enfrenta é a falta de envolvimento da família na vida escolar dos alunos.

Nesse contexto, surge a questão: como a ausência da família na vida escolar do aluno afeta o processo de gestão escolar e quais são as possíveis soluções para enfrentar esse desafio? A relevância dessa questão está diretamente relacionada à busca por estratégias mais eficazes para envolver as famílias no cotidiano escolar, contribuindo, assim, para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão da importância do envolvimento das famílias na educação e de como a falta desse envolvimento afeta o desempenho acadêmico dos alunos e a dinâmica da gestão escolar. A compreensão deste fenômeno é fundamental para o desenvolvimento de políticas educativas e de práticas de gestão que respondam adequadamente aos desafios colocados pela ausência da família.

Este artigo adota uma abordagem de revisão de literatura, com foco em publicações entre 2014 e 2020, a fim de coletar e analisar os principais estudos e teorias que tratam da relação entre a gestão escolar e a ausência familiar na vida escolar dos alunos. O objetivo geral deste estudo é investigar os desafios enfrentados pela gestão escolar para lidar com a ausência familiar no contexto educacional e propor estratégias que possam ser adotadas pelas organizações educacionais para reduzir o impacto deste problema e promover um maior envolvimento familiar.

GESTÃO ESCOLAR

O conceito de gestão é derivado da palavra latina *gestione*, que se refere ao ato e efeito de gerir ou administrar. De acordo com Andrade(2016), embora o significado original da palavra portuguesa Gestão expresse o ato de dirigir e administrar a vida, os destinos e as capacidades das pessoas, parte da sociedade entende a gestão como uma função burocrática sem visão humanística, um ato que visa dirigir o planejamento, a distribuição e a produção desses bens.

Gestão escolar significa gerir a escola através das políticas educacionais desejadas. Leva em consideração todos os aspectos da escola(políticas, recursos materiais e humanos, programas, atividades, equipamentos, etc.) A gestão escolar é um processo fundamental na administração da educação que se centra na liderança, organização e coordenação das atividades de instituições educativas como as escolas. Desempenha um papel vital no funcionamento eficaz e no sucesso das escolas, assegurando que os recursos humanos, financeiros e materiais sejam utilizados de forma eficiente para promover a aprendizagem dos alunos(SOPRANA, 2020).

Bordignon (2020) argumentou que a gestão das escolas é diferente da gestão de outras organizações sociais no que diz respeito à sua finalidade, à sua estrutura pedagógica e às suas relações internas e externas. O processo de democratização das relações administrativas deve ser articulado com a comunidade, construído em torno da ação coletiva e da reflexão diária dos envolvidos, para obter autonomia na tomada de decisões.

Como aponta Escott (2015), a democracia designa participação, uma construção coletiva, representando uma ideia de prática social, que deveria ser algo permanente na escola. Conhecimentos, valores, capacidades e competências são partilhadas para a participação no mundo socioeconômico e cultural, onde:

[...] A democracia efetiva traz a possibilidade de compreensão crítica da realidade, contribuindo para a inovação, para a construção coletiva e para o sentimento de pertença, bem como para a manutenção ou transformação da ordem social. Nesse sentido, a democracia efetiva contribui tanto para o crescimento individual como coletivo e institucional(ESCOTT, 2015, p. 56).

As decisões no seio da escola devem, portanto, ser vistas como democráticas, articuladas e discutidas para aplicação no processo de gestão escolar. Quando se procura uma gestão escolar democrática e baseada no princípio da participação, a distância entre teoria e prática, entre discurso e ação, pode ser minimizada e torna-se possível ter uma prática de gestão escolar comprometida com as suas disciplinas e a prática educacional torna-se transformadora(FERGUSON *et al.*, 2020).

O fato de o gestor educacional necessitar de integração e coordenação de todos os recursos físicos e humanos e elementos educativos. Além disso, exige grande eficiência baseada na simpatia, compreensão, conhecimento e habilidade humana. Os recursos físicos contribuem principalmente com equipamentos de construção e materiais instrucionais. Os recursos humanos incluem alunos, professores, supervisores, administradores e pais. Elementos adicionais compreendem os vários aspectos da teoria e prática educacional, incluindo filosofia da educação, objetivos da educação, currículo, método de ensino, disciplina, papel do professor, regras e regulamentos, etc(SOUZA; SOARES, 2019).

Esses elementos são “partes tornadas um todo” e são componentes colocados em uma relação harmoniosa. Nesta perspectiva, a participação assume três níveis: participação que tem lugar num mundo autoritário e estruturalista; participação que tem lugar num mundo paternalista e participação que tem lugar ao nível da equidade. A escola, que não pode ser significativamente mais participativa do que a sociedade que a produz, pode dar um contributo importante para o desenvolvimento de um espírito de participação(SOPRANA, 2020).

A gestão democrática-participativa, assumida pela escola, toma como modelo a democracia de representação, em que determinados órgãos, com representantes eleitos, representam os interesses de diferentes segmentos da comunidade escolar. A democracia representacional também pode ser vista como uma tática para incluir as pessoas, envolvendo-as de acordo com regras socialmente aprovadas que garantem a continuidade do poder do Estado para controlar a vida(REIS, 2020).

Assim, segundo o Libâneo(2015), a participação é um elemento essencial para assegurar a gestão democrática da escola, uma vez que o tema da escola deve estar presente nas propostas

de tomada de decisão, construção, acompanhamento e avaliação. Faz parte da ação de uma forma sistemática, empenhada e consciente.

O que tem sido refletido e pensado até agora leva em consideração à reflexão sobre as disciplinas no ambiente escolar que têm muito a contribuir para que a gestão democrática da escola seja eficaz e contribua para a formação de disciplinas ativas no ambiente em que vivem. Por outras palavras, educadores, estudantes e a comunidade como um todo são disciplinas que influenciam direta ou indiretamente a realidade escolar e devem ser reconhecidas como tal(REIS, 2020).

Portanto, é de suma importância compreender que a escola precisa de ser um espaço para desenvolver novas experiências e competências, oferecendo a sua própria contribuição para a melhoria da sociedade, o que é um desafio para todos: pais, professores, diretores, estudantes e pessoal(SANTOS FILHO, 2018).

As escolas possuem características próprias, que só podem ser compreendidas com conhecimento prévio, pois estão intimamente relacionadas com a comunidade, tanto no que diz respeito às práticas cotidianas de gestão quanto à grande heterogeneidade cultural da sociedade brasileira. A gestão democrática requer a participação como princípio norteador e garante o envolvimento de todos os sujeitos(CAETANO, 2019).

Ademais, os educadores(incluindo diretores e gestores) continuam sendo educadores e desempenham um papel fundamental nas escolas. Os educadores podem trabalhar para a mudança social ou manter o *status* do ambiente em que a escola está localizada. O educador deve ser um inovador, que desenvolve uma ação política consciente no contexto social da escola(OLIVEIRA, 2018).

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PERANTE A AUSÊNCIA DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO

Athayde(2017) afirma que a família é o primeiro grupo social no qual um indivíduo passa pelo processo de socialização. A família serve de ponte para atravessar e adotar valores morais, éticos e culturais que reforçam comportamentos e valores. Os seres humanos precisam da ajuda dos adultos nas fases iniciais, o que, como podemos ver, é mais longo do que a maioria dos outros seres vivos.

Na sociedade atual, onde os pais passam um tempo excessivo no trabalho e muitas vezes insistem em trabalhar para não participar ativamente da vida escolar dos filhos, fica cada vez mais difícil resolver certos problemas dos filhos. Os pais pensam que sabem o que se passa, mas estão a procurar e a aplicar soluções para outros problemas. A reconciliação e as soluções devem ser alcançadas em benefício da criança(FERRARI, 2015).

A ausência das famílias na vida escolar de um aluno é um desafio multifacetado que afeta todos os aspectos do processo educativo. Quando as administrações escolares não conseguem construir parcerias efetivas com as famílias, pode haver impactos negativos que exigem que as escolas procurem soluções criativas e aumentem os esforços para garantir o sucesso dos alunos(GOMES 2015).

Quando as famílias estão ausentes, as escolas têm muitas vezes dificuldade em manter a disciplina e o comportamento adequado dos alunos. A falta de reforço de valores como a

responsabilidade, o respeito e a cooperação em casa pode levar a problemas de comportamento na escola, como a falta de empenhamento, o desrespeito pela autoridade e até a falta de motivação para aprender. Por conseguinte, as administrações escolares precisam desenvolver sistemas de disciplina mais fortes, mas ao mesmo tempo empáticos, que respondam a estes desafios sem punir excessivamente os alunos(SILVA, 2019).

A comunicação entre a escola e a família é limitada sem o apoio ou o envolvimento da família. Este fato impede os pais ou encarregados de educação de acederem a informações importantes sobre os progressos ou as dificuldades de um aluno, agravando problemas que poderiam ser resolvidos com intervenções rápidas. As administrações escolares precisam investir em novas formas de comunicação, como o uso de plataformas digitais, o envio frequente de boletins informativos e até mesmo a realização de visitas domiciliares em casos mais graves(SOUZA; SOARES, 2019).

A gestão escolar também enfrenta desafios para mobilizar as famílias a participarem de eventos e reuniões escolares. Muitas vezes, os pais não comparecem devido a fatores como longas jornadas de trabalho, falta de tempo ou mesmo desinteresse(FERRARI, 2015).

A fraca participação limita a capacidade da escola para partilhar informação e envolver as famílias nas decisões que têm impacto na vida escolar dos alunos. Para resolver este problema, as escolas podem adotar estratégias como a flexibilização dos horários das reuniões, a promoção de atividades que envolvam toda a comunidade e a oferta de formas alternativas de participação, como reuniões virtuais ou gravações(SOPRANA, 2020).

A ausência da família pode ter um impacto grave no bem-estar emocional dos estudantes, que muitas vezes se vêem obrigados a recorrer à escola. A falta de apoio familiar pode levar a sentimentos de abandono, falta de motivação para aprender e até problemas mais graves, como ansiedade e depressão. Por isso, as administrações escolares precisam de reforçar o apoio psicológico e emocional, alargar o trabalho de profissionais como psicólogos e assistentes sociais no meio escolar e promover programas de acolhimento e apoio emocional a alunos em situação de vulnerabilidade(SOUZA; SOARES, 2019).

Um apoio educativo adequado depende, muitas vezes, do apoio que os alunos recebem em casa, como por exemplo, aulas de reforço para os trabalhos de casa, incentivo à leitura ou apoio a projetos escolares. Sem a cooperação ativa da família, os alunos podem ter dificuldade em realizar estas atividades, o que pode ter um impacto negativo no seu desempenho académico. Por conseguinte, a direção da escola deve implementar programas de enriquecimento escolar, tais como aulas de reforço, supervisão de salas de estudo ou mesmo parcerias com ONGs para prestar apoio adicional a estes alunos(GOMES 2015).

De acordo com Ferrari(2015), a direção da escola pode adotar várias estratégias para reduzir o absentismo familiar e aproximar os pais da vida escolar dos filhos. Estas estratégias incluem a organização de seminários para pais, a fim de os sensibilizar para a importância de participarem na educação dos filhos e de lhes dar conselhos práticos sobre a forma de apoiar as atividades diárias dos filhos.

Podem também ser promovidas atividades comunitárias, como festivais culturais, eventos desportivos ou programas sociais, para incentivar a integração entre a casa e a escola de uma forma descontraída. Outra estratégia importante é a mediação escolar, através da qual as escolas podem estabelecer canais diretos de comunicação e intervir em casos de conflito ou

de ruptura familiar, tendo sempre em vista o bem-estar do aluno, procurando reunificar a família e melhorar o ambiente escolar do aluno(ATHAYDE, 2017).

O absentismo familiar é frequentemente um reflexo de questões sociais e econômicas mais amplas. Por isso, a direção da escola deve procurar um apoio interdisciplinar, trabalhando com assistentes sociais, conselhos tutelares e outros organismos para garantir a satisfação das necessidades básicas dos alunos, como a alimentação, a saúde e o alojamento. Quando as necessidades básicas são ameaçadas, o desempenho acadêmico sofre inevitavelmente, e as escolas, como parte da comunidade, têm um papel importante a desempenhar no apoio a soluções para estes problemas(SOUZA; SOARES, 2019).

Em resposta aos desafios da ausência da família, muitas escolas procuram estabelecer parcerias com organizações comunitárias, tais como igrejas, ONG e empresas locais, que podem prestar apoio para colmatar as lacunas deixadas pelas famílias. Estas parcerias podem incluir desde aulas de reforço a atividades extracurriculares que proporcionem um ambiente de apoio e incentivo aos alunos fora do horário escolar(CAETANO, 2019).

A ausência da família na vida escolar de um aluno é uma questão complexa que não pode ser resolvida apenas com ações pontuais. A direção da escola precisa de desenvolver uma abordagem sistemática que integre os esforços de várias partes, como a comunicação, o apoio pedagógico, psicológico e emocional, bem como a procura de parceiros externos. Para enfrentar este desafio é criar um ambiente de aprendizagem mais saudável e produtivo para todos, é necessário criar uma escola acolhedora que proporcione um espaço de apoio aos alunos e às suas famílias(CAETANO, 2020).

Athayde(2017) afirma que a família é o primeiro grupo social no qual um indivíduo passa pelo processo de socialização. A família serve de ponte para atravessar e adotar valores morais, éticos e culturais que reforçam comportamentos e valores. Os seres humanos precisam da ajuda dos adultos nas fases iniciais, o que, como podemos ver, é mais longo do que a maioria dos outros seres vivos.

Na sociedade atual, onde os pais passam um tempo excessivo no trabalho e muitas vezes insistem em trabalhar para não participar ativamente da vida escolar dos filhos, fica cada vez mais difícil resolver certos problemas dos filhos. Os pais pensam que sabem o que se passa, mas estão a procurar e a aplicar soluções para outros problemas. A reconciliação e as soluções devem ser alcançadas em benefício da criança(SILVA, 2019).

É por isso que as escolas têm de diagnosticar as dificuldades pedagógicas dos seus alunos para responder às suas necessidades individuais, da mesma forma que têm de identificar as condições de cada família para negociar a melhor forma de ação conjunta à luz das suas limitações e possibilidades. Tal como não é produtivo pedir aos alunos com dificuldades de aprendizagem que cumpram o mesmo programa de trabalho escolar que os que não têm dificuldades, também não se deve pedir às famílias desfavorecidas que forneçam o que não precisam de fornecer(SOPRANA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência das famílias na vida escolar dos alunos é um grande desafio para a gestão escolar, afetando diretamente o desempenho acadêmico, a disciplina e o desenvolvimento emocional dos alunos. A falta de envolvimento da família pode levar a dificuldades de comunicação, falta de motivação para aprender, problemas de comportamento e até mesmo danos à saúde mental dos alunos.

Por isso, a gestão escolar precisa adotar estratégias eficazes na tentativa de amenizar esses efeitos, como o fortalecimento dos canais de comunicação com as famílias, o desenvolvimento de programas de apoio pedagógico e emocional e a promoção de atividades que estimulem a integração escola-comunidade.

Este estudo destacou a importância da gestão escolar democrática e participativa, onde a colaboração entre escola e família é fundamental para o sucesso dos alunos. A implementação de práticas de mediação, atividades comunitárias e programas de enriquecimento escolar são algumas das soluções possíveis para reduzir o impacto do absentismo familiar.

Conclui-se que embora o absentismo familiar seja um desafio complexo, as administrações escolares devem desempenhar um papel central na criação de um ambiente acolhedor que apoie não só os alunos, mas também as famílias, e que promova um envolvimento familiar mais ativo e colaborativo no processo educativo. Esta abordagem integrada e colaborativa é essencial para que as escolas possam responder mais eficazmente aos desafios contemporâneos e promover o desenvolvimento holístico dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Belisário. Dicionário de sinônimos da língua portuguesa. São Paulo: Elfez, 2016.
- ATHAYDE, N. P. A. Educação superior–graduação e pós-graduação. Sociologia e Antropologia da educação. Módulo didático. 1. ed. Fortaleza, 2017
- BORDIGNON, Genuíno. Gestão da educação: o município e a escola. São Paulo: Cortez, 2020.
- CAETANO, M. R. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. Revista Contrapontos eletrônica, v. 19, n.2, Jan/Dez. 2019, p.132-141.
- ESCOTT, Clarice Monteiro. A participação como indicador de inclusão social na educação superior. Revista de Educação do COGEIME. 2015.
- FERGUSON, M. *et al.*, Da cultura de massa às interfaces na era digital. Revista Faced. Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1185/1/2657.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.
- FERRARI, Juliana Spinelli. Atuação dos pais na escola. Rede Família Escola 07 de julho de 2015. Disponível em: <http://insgmacae.com.br/redefamiliaescola/atuacao-dos-paisna-escola/Mary Anne Cardoso da Silva>. Acesso em: 09 out. 2024.
- GOMES, Rosinaldo Conceição. Parceria entre família e escola: Análise na Escola de Ensino Fundamental Dr. Almir Gabriel, Trairão-PA. / Rosinaldo Conceição Gomes. ITAITUBA – PA 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. A organização e a gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternar, 2015.
- OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. Cadernos de pesquisa, v. 48, p. 876-900, 2018.
- REIS, Nélío; OLIVEIRA, Cristina Corrêa de; ANDRADE, AlequexandreGalvez de. Covid-19 e o calendário escolar brasileiro: medo e frustração. São Paulo: Nova, 2020.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. Revista de Administração Educacional, Recife, v. 1, n. 2, p. 40-102, jan/jun. 2018.
- SILVA, E. A. da. As contribuições da relação família e escola para a aprendizagem sob o olhar de professoras do 2º ano do ensino fundamental. Educação & Ensino, Fortaleza, v.3, n.1, jan./jun.2019, p.79-103,

2019. Disponível em: <http://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/issue/view/10>. Acesso em: 10 out. 2024.
- SOPRANA, C. Cresce o uso da internet no Brasil e 70% da população está conectada. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/08/28/uso-da-internet-no-brasil-cresce-e-70percent-da-populacao-esta-connected.ghtml>. Acesso em: 09 out. 2024.
- SOUZA, M.; SOARES, M. M. A participação da família, sua influência na formação educacional da criança. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Pedagogia. Centro Universitário Ateneu (UniATENEU), Fortaleza, 2019.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFERÊNCIAS DECOLONIAIS COMO CAMINHO À
REFLEXÃO PARADIGMÁTICA EM INSTITUIÇÕES DO TERCEIRO SETOR**
ENVIRONMENTAL EDUCATION: DECOLONIAL REFERENCES AS A PATH TO
PARADIGMATIC REFLECTION IN THIRD SECTOR INSTITUTIONS
EDUCACIÓN AMBIENTAL: REFERENCIAS DECOLONIALES COMO CAMINO A LA
REFLEXIÓN PARADIGMÁTICA EN INSTITUCIONES DEL TERCER SECTOR

Cristiano Moreno Valente dos Santos
morenodireito@gmail.com

SANTOS, Cristiano Moreno Valente dos. **educação ambiental: referências decoloniais como caminho à reflexão paradigmática em instituições do terceiro setor**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 380 – 392, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203
Orientador: Prof. Dr. Jesus Salvador Leandro Filho

RESUMO

O terceiro setor desempenha um papel fundamental na promoção da educação ambiental, especialmente em comunidades marginalizadas, mas frequentemente reflete paradigmas eurocêntricos que desconsideram saberes locais e práticas culturais. Este estudo teve como objetivo analisar como a perspectiva decolonial pode ser incorporada às iniciativas ambientais do terceiro setor, promovendo práticas mais inclusivas e contextualizadas. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e exploratória, com revisão sistemática de literatura e análise de relatórios institucionais de organizações não governamentais atuantes na área ambiental. Os resultados indicaram que a adoção de referências decoloniais favorece a valorização da territorialidade e da ancestralidade como pilares das práticas ambientais, ampliando o impacto e a eficácia dessas iniciativas. Além disso, foi identificado que a integração de saberes locais promove inovação pedagógica e maior engajamento comunitário, embora desafios institucionais ainda persistam, como a resistência à mudança paradigmática e a desconstrução de hierarquias epistêmicas.

Palavras-chave: Educação ambiental. Decolonialidade. Terceiro setor. Saberes locais.

SUMMARY

The third sector plays a fundamental role in promoting environmental education, especially in marginalized communities, but it often reflects Eurocentric paradigms that disregard local knowledge and cultural practices. This study aimed to analyze how the decolonial perspective can be incorporated into the environmental initiatives of the third sector, fostering more inclusive and contextualized practices. The research employed a qualitative and exploratory approach, including a systematic literature review and analysis of institutional reports from non-governmental organizations active in the environmental field. The findings indicated that adopting decolonial references enhances the appreciation of territoriality and ancestry as pillars of environmental practices, increasing the impact and effectiveness of these initiatives. Additionally, it was identified that integrating local knowledge promotes pedagogical innovation and greater community engagement, although institutional challenges persist, such as resistance to paradigm shifts and the deconstruction of epistemic hierarchies.

Keywords: Environmental education. Decoloniality. Third sector. Local knowledge.

RESUMEN

El tercer sector desempeña un papel fundamental en la promoción de la educación ambiental, especialmente en comunidades marginadas, pero frecuentemente refleja paradigmas eurocéntricos que desestiman los saberes locales y las prácticas culturales. Este estudio tuvo como objetivo analizar cómo la perspectiva decolonial puede incorporarse a las iniciativas ambientales del tercer sector, promoviendo prácticas más inclusivas y contextualizadas. La investigación utilizó un enfoque cualitativo y exploratorio, con una revisión sistemática de la literatura y el análisis de informes institucionales de organizaciones no gubernamentales activas en el ámbito ambiental. Los resultados indicaron que la adopción de referencias decoloniales favorece la valorización de la territorialidad y la ancestralidad como pilares de las prácticas ambientales, ampliando el impacto y la eficacia de estas iniciativas. Además, se identificó que la integración de saberes locales promueve la innovación pedagógica y un mayor compromiso comunitario, aunque persisten desafíos institucionales como la resistencia al cambio de paradigma y la desconstrucción de jerarquías epistémicas.

Palabras clave: Educación ambiental. Decolonialidad. Tercer sector. Saberes locales.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental consolidou-se como uma ferramenta essencial para a conscientização sobre as crises ecológicas contemporâneas. No entanto, sua aplicação em instituições do terceiro setor, como ONGs e projetos comunitários, frequentemente reflete paradigmas eurocêntricos que desconsideram saberes locais e as particularidades culturais dos territórios em que atuam (Mignolo, 2005; Quijano, 1997). Essa abordagem hegemônica perpetua a colonialidade do saber, limitando o potencial transformador dessas iniciativas.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de repensar a atuação das instituições do terceiro setor como agentes promotores de mudanças sociais e ambientais que respeitem e valorizem as epistemologias locais. Embora o terceiro setor desempenhe um papel importante na implementação de projetos ambientais, suas práticas frequentemente ignoram a diversidade cultural dos territórios, o que reduz a eficácia das suas ações e perpetua desigualdades epistêmicas. Abordagens que incorporem saberes originários podem fortalecer as ações dessas organizações e fomentar uma transformação paradigmática que promova equidade social e ambiental.

Nesse contexto, a perspectiva decolonial emerge como uma alternativa necessária para reavaliar as práticas educativas do terceiro setor. Ao incorporar epistemologias locais e tradições ancestrais, essas instituições podem não apenas ampliar sua eficácia, mas também promover justiça social e ambiental. O objetivo geral deste artigo é discutir como referências decoloniais podem servir como caminho à reflexão paradigmática na educação ambiental promovida por instituições do terceiro setor, apontando possibilidades para a integração de saberes locais e práticas educativas mais inclusivas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO TERCEIRO SETOR

O terceiro setor tem se destacado como um importante agente na implementação de iniciativas ambientais, especialmente em contextos onde o Estado e o mercado não conseguem atender plenamente às demandas socioambientais. Organizações não governamentais (ONGs) e projetos comunitários, frequentemente vinculados a causas ambientais, têm se posicionado como protagonistas na conscientização e mobilização social. No entanto, muitas dessas iniciativas são pautadas por modelos conservacionistas e tecnocráticos, que priorizam soluções pontuais e superficiais, desconsiderando os contextos culturais e históricos dos territórios em que atuam (Layrargues e Lima, 2011).

Essa predominância de práticas tecnocráticas reflete uma visão eurocêntrica, que tende a valorizar conhecimentos técnicos e científicos em detrimento dos saberes locais e tradicionais. Como consequência, iniciativas conduzidas pelo terceiro setor frequentemente deslegitimam práticas culturais e espirituais das comunidades, ignorando a complexidade das suas relações com o meio ambiente (Quijano, 1997). Essa lógica reforça a colonialidade do saber, perpetuando a dependência de soluções externas e descontextualizadas, ao invés de fomentar o empoderamento das comunidades e a valorização das suas epistemologias próprias.

Além disso, a abordagem antropocêntrica predominante no terceiro setor coloca o ser humano no centro da gestão ambiental, desvinculando-o das interações sistêmicas e

interdependentes entre sociedade e natureza. Esse modelo pode ser especialmente prejudicial em territórios onde as relações entre comunidades e o meio ambiente são baseadas em práticas sustentáveis de manejo tradicional e reciprocidade. A ausência de um diálogo que integre essas visões locais limita o impacto positivo dessas iniciativas, ao mesmo tempo em que restringe o potencial de transformação social e ambiental dessas organizações (Maldonado-Torres, 2016).

Apesar dessas limitações, o terceiro setor possui um grande potencial para promover mudanças paradigmáticas em suas práticas. Ao incorporar perspectivas decoloniais, essas instituições podem reconfigurar suas abordagens, integrando saberes locais e construindo soluções que respeitem a territorialidade, a ancestralidade e a diversidade cultural dos contextos onde atuam. Essa transformação exige um reposicionamento crítico, em que as organizações sejam capazes de romper com os paradigmas hegemônicos e operar como agentes de justiça social e ambiental, promovendo uma educação ambiental mais inclusiva e transformadora (Maldonado-Torres, 2016).

A PERSPECTIVA DECOLONIAL

A decolonialidade, como destacam Quijano (1997) e Mignolo (2005), propõe uma ruptura com as hierarquias epistêmicas impostas pela colonialidade, valorizando saberes locais e práticas culturais marginalizadas. Nesse contexto, a territorialidade emerge como um elemento central, pois reforça a conexão intrínseca entre as comunidades e os espaços que habitam. Essa relação, como argumenta Santos (2019), transcende o aspecto geográfico, envolvendo dimensões culturais, espirituais e históricas que moldam os modos de vida e as práticas ambientais de povos originários e comunidades tradicionais. Ao priorizar a territorialidade, iniciativas do terceiro setor podem alinhar suas ações às demandas das comunidades locais, promovendo práticas que respeitem suas especificidades e fortaleçam sua autonomia.

Outro aspecto fundamental da decolonialidade é a ancestralidade, que constitui uma fonte legítima e indispensável de conhecimento para práticas ambientais sustentáveis (Fanon, 2008). Diferentemente das abordagens hegemônicas, que frequentemente tratam a natureza como um recurso a ser explorado, as práticas ancestrais incorporam princípios de reciprocidade e convivência harmônica com o meio ambiente. Segundo Maldonado-Torres (2016), essas práticas apresentam um modelo alternativo de sustentabilidade, baseado em relações de cuidado e respeito pela natureza. No terceiro setor, a integração de epistemologias ancestrais pode não apenas ampliar o impacto das iniciativas ambientais, mas também oferecer soluções que respeitem os valores culturais e as tradições das comunidades envolvidas.

A perspectiva decolonial também exige um reposicionamento crítico das dinâmicas de poder que estruturam as práticas educativas e ambientais no terceiro setor. Como argumenta Mignolo (2017), a colonialidade se manifesta por meio de estruturas hierárquicas que mantêm comunidades tradicionais em posições subalternas. Superar essa lógica requer a criação de espaços de diálogo colaborativo, onde as comunidades deixem de ser meras beneficiárias para se tornarem coautoras das soluções ambientais. Essa abordagem, ao romper com as estruturas

hierárquicas, pode promover uma maior eficácia das iniciativas, ao mesmo tempo em que avança em direção à justiça social e ambiental.

Por fim, o terceiro setor, ao adotar a perspectiva decolonial, possui o potencial de transformar paradigmas e práticas tradicionais. De acordo com Santos (2019), isso envolve repensar a própria lógica de desenvolvimento ambiental, priorizando não apenas a preservação do meio ambiente, mas também a valorização das culturas locais. Ao integrar territorialidade, ancestralidade e cooperação em suas práticas, as instituições podem contribuir para uma transformação estrutural e emancipadora, alinhada às demandas contemporâneas e às particularidades dos territórios em que atuam.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em uma revisão sistemática da literatura e na análise de relatórios institucionais de organizações do terceiro setor voltadas à educação ambiental. A revisão bibliográfica foi realizada em bases de dados acadêmicas, como Scielo, Google Acadêmico e o Portal de Periódicos CAPES, utilizando termos como "educação ambiental", "decolonialidade" e "terceiro setor". Foram priorizados estudos publicados nos últimos dez anos, com foco em pesquisas que abordassem práticas educativas baseadas em epistemologias locais e abordagens críticas. Essa etapa buscou mapear as principais contribuições teóricas e práticas sobre o tema, possibilitando uma compreensão abrangente do campo.

Paralelamente, foram analisados relatórios institucionais e documentos públicos de organizações não governamentais e projetos comunitários atuantes na área ambiental. Esses materiais foram selecionados com base em sua relevância e alinhamento com os objetivos da pesquisa, sendo avaliados quanto à inclusão de práticas decoloniais, uso de saberes locais e interação com as comunidades atendidas. A análise foi orientada por critérios que incluíram: (i) a valorização da territorialidade e ancestralidade, (ii) o reconhecimento das dinâmicas sociais e culturais locais e (iii) a promoção de justiça ambiental e social nas iniciativas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a adoção da perspectiva decolonial na educação ambiental, especialmente em instituições do terceiro setor, apresenta potencial significativo para superar os limites impostos pelos paradigmas hegemônicos. A análise da literatura e dos relatórios institucionais revelou que práticas educativas baseadas em epistemologias locais e tradições culturais oferecem alternativas concretas para a integração de saberes e para o fortalecimento das relações comunitárias. Essas iniciativas destacam que a territorialidade e a ancestralidade não são apenas componentes culturais, mas elementos estruturantes de práticas sustentáveis que dialogam com os desafios ambientais contemporâneos.

Um ponto central identificado foi a valorização da territorialidade como eixo norteador das práticas ambientais no terceiro setor. As iniciativas analisadas que incorporaram essa dimensão mostraram maior capacidade de engajamento comunitário e sustentabilidade a longo

prazo. Ao respeitar a relação intrínseca das comunidades com seus territórios, essas práticas criaram um ambiente favorável para a construção de soluções coletivas e contextualizadas. Essa abordagem contrasta com as práticas conservacionistas tradicionais, que frequentemente ignoram as especificidades locais, demonstrando que o reconhecimento das dinâmicas culturais e sociais do território é indispensável para o sucesso das ações educativas e ambientais.

Outro aspecto relevante foi a inclusão da ancestralidade como fonte de conhecimento nas práticas ambientais. Os dados analisados revelaram que, em iniciativas decoloniais, os saberes ancestrais são valorizados não apenas como ferramentas de preservação ambiental, mas também como formas de resgatar a identidade cultural das comunidades envolvidas. Essas práticas têm o potencial de reconstruir laços entre as comunidades e seus territórios, fortalecendo a resiliência frente às pressões ambientais e econômicas. Além disso, foi observado que a integração das epistemologias ancestrais favorece a inovação pedagógica, ao trazer narrativas alternativas que dialogam diretamente com as realidades vividas pelos grupos atendidos.

No entanto, os resultados também indicaram desafios para a incorporação da perspectiva decolonial no terceiro setor. Muitos relatórios analisados apontaram dificuldades na desconstrução de modelos hierárquicos que perpetuam a colonialidade do saber dentro das próprias instituições. A resistência de financiadores e gestores às mudanças paradigmáticas representa um obstáculo importante, evidenciando a necessidade de maior conscientização e capacitação dentro dessas organizações. Esse cenário demonstra que, para que as práticas decoloniais sejam efetivamente incorporadas, é necessário um reposicionamento institucional que privilegie a escuta ativa das comunidades e a criação de espaços colaborativos.

Adicionalmente, a análise destacou que a educação ambiental decolonial, quando aplicada no terceiro setor, não apenas amplia a eficácia das iniciativas ambientais, mas também promove uma transformação paradigmática que vai além das questões ecológicas. Essa abordagem integra dimensões políticas, sociais e culturais, promovendo justiça social e ambiental. Contudo, para que essas práticas se consolidem, é indispensável o desenvolvimento de políticas e estratégias institucionais que garantam a valorização contínua das epistemologias locais e o fortalecimento do protagonismo comunitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão reafirma a necessidade de romper com as estruturas epistemológicas que historicamente limitaram a atuação do terceiro setor na educação ambiental. A perspectiva decolonial surge não apenas como uma alternativa teórica, mas como uma proposta prática para reconstruir os alicerces das iniciativas ambientais, integrando saberes plurais e promovendo um diálogo mais inclusivo entre comunidades, organizações e demais agentes envolvidos. Esse movimento implica na transformação das práticas institucionais, que devem ser orientadas por uma postura crítica e sensível às realidades locais e às dinâmicas culturais dos territórios.

O fortalecimento da autonomia comunitária aparece como um dos principais desafios e oportunidades nesse contexto. Ao reconhecer as comunidades como protagonistas do processo educativo e ambiental, o terceiro setor pode transcender o papel de mediador e consolidar-se

como facilitador de mudanças estruturais. Essa transição, no entanto, exige que as organizações repensem suas relações de poder internas e externas, promovendo formas de atuação que priorizem a horizontalidade e a cooperação.

A relevância dessa abordagem se estende para além do campo ambiental, pois promove também o resgate e a valorização das identidades culturais e espirituais das comunidades envolvidas. Essas práticas não apenas transformam as relações das comunidades com seus territórios, mas também fortalecem suas estratégias de resistência frente a processos de exploração e marginalização. Esse impacto multidimensional aponta que a educação ambiental decolonial é, em essência, uma ferramenta de emancipação, tanto no nível individual quanto coletivo.

Por fim, este estudo destacou que a consolidação de uma educação ambiental decolonial no terceiro setor depende de esforços contínuos para descolonizar não apenas as práticas, mas também os modos de pensar e de agir das instituições. Políticas públicas que incentivem a valorização dos saberes locais e estratégias de capacitação que incorporem essa perspectiva são essenciais para a ampliação do impacto dessas iniciativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política 39 crítica contra-hegemônica. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 14, p. 388 – 411, 14, agosto/dezembro de 2012
- MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Soc. estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Abr. 2016.
- MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *A Colonialidade Do Saber: Eurocentrismo E Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas*, Buenos Aires, 35 – 54, 2005.
- MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [S.L.], v. 32, n. 94, p. 01, 2017. FapUNIFESP (SciELO).
- QUIJANO, A. *Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina*. Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.
- SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: A afirmação das Epistemologias do Sul*. 11 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

**DO COLONIALISMO À DE COLONIALIDADE: ASPECTOS DE IMPOSIÇÃO
EPISTÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALTERNATIVAS
EDUCACIONAIS COEXISTENTES**

**FROM COLONIALISM TO DECOLONIALITY: EPISTEMIC IMPOSITION ASPECTS
ON ENVIRONMENTAL EDUCATION AND COEXISTING EDUCATIONAL
ALTERNATIVES**

**DEL COLONIALISMO A LA DECOLONIALIDAD: ASPECTOS DE IMPOSICIÓN
EPISTÉMICA SOBRE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y ALTERNATIVAS
EDUCATIVAS COEXISTENTES**

Cristiano Moreno Valente dos Santos
morenodireito@gmail.com

SANTOS, Cristiano Moreno Valente dos. **Do colonialismo à de colonialidade: aspectos de imposição epistêmica sobre a educação ambiental e alternativas educacionais coexistentes.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 386 – 393, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Jesus Salvador Leandro Filho

RESUMO

A educação ambiental, ao longo de sua trajetória, foi amplamente moldada por paradigmas eurocêtricos que reforçam a colonialidade do saber e marginalizam práticas e saberes originários. Este estudo tem como objetivo analisar as imposições epistemológicas presentes na educação ambiental e explorar alternativas fundamentadas na perspectiva decolonial, destacando práticas educativas desenvolvidas em comunidades tradicionais. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e exploratória, com revisão sistemática de literatura em bases acadêmicas, priorizando estudos sobre a integração de saberes locais e estratégias pedagógicas. Os resultados evidenciam que a educação ambiental decolonial oferece caminhos para superar a hegemonia epistemológica, promovendo uma visão mais inclusiva, baseada na territorialidade, ancestralidade e sustentabilidade holística. Além disso, as práticas analisadas demonstraram o potencial de criar narrativas alternativas ao desenvolvimento sustentável, integrando dimensões sociais, culturais e políticas no enfrentamento das crises ambientais contemporâneas.

Palavras-chave: Educação ambiental. Decolonialidade. Sustentabilidade, Epistemologias plurais.

SUMMARY

Environmental education, throughout its trajectory, has been largely shaped by Eurocentric paradigms that reinforce the coloniality of knowledge and marginalize indigenous practices and wisdom. This study aims to analyze the epistemological impositions present in environmental education and explore alternatives based on the decolonial perspective, highlighting educational practices developed in traditional communities. The research employed a qualitative and exploratory approach, with a systematic review of literature from academic databases, prioritizing studies on the integration of local knowledge and pedagogical strategies. The results show that decolonial environmental education offers pathways to overcome epistemological hegemony, promoting a more inclusive perspective based on territoriality, ancestry, and holistic sustainability. Additionally, the analyzed practices demonstrated the potential to create alternative narratives to sustainable development by integrating social, cultural, and political dimensions in addressing contemporary environmental crises.

Keywords: Environmental education. Decoloniality. Sustainability. Plural epistemologies.

RESUMEN

La educación ambiental, a lo largo de su trayectoria, ha sido ampliamente moldeada por paradigmas eurocéntricos que refuerzan la colonialidad del saber y marginan las prácticas y conocimientos originarios. Este estudio tiene como objetivo analizar las imposiciones epistemológicas presentes en la educación ambiental y explorar alternativas fundamentadas en la perspectiva decolonial, destacando prácticas educativas desarrolladas en comunidades tradicionales. La investigación utilizó un enfoque cualitativo y exploratorio, con una revisión sistemática de literatura en bases académicas, priorizando estudios sobre la integración de conocimientos locales y estrategias pedagógicas. Los resultados evidencian que la educación ambiental decolonial ofrece caminos para superar la hegemonía epistemológica, promoviendo una visión más inclusiva, basada en la territorialidad, la ancestralidad y la sostenibilidad holística. Además, las prácticas analizadas demostraron el potencial de crear

narrativas alternativas al desarrollo sostenible, integrando dimensiones sociales, culturales y políticas en el enfrentamiento de las crisis ambientales contemporáneas.

Palabras clave: Educación ambiental. Decolonialidad. Sostenibilidad. Epistemologías plurales.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental, enquanto campo do saber, emergiu como uma resposta às crescentes preocupações ambientais globais, consolidando-se a partir de paradigmas eurocêntricos que priorizam o desenvolvimento sustentável como ferramenta de progresso (Layrargues, 2011). Embora tenha contribuído para o avanço da consciência ecológica, essa abordagem é criticada por reproduzir estruturas de poder colonialistas que perpetuam a marginalização de saberes tradicionais e comunitários (Mignolo, 2005; Quijano, 1997). Nesse contexto, torna-se essencial repensar os alicerces epistemológicos da educação ambiental, ampliando o diálogo com perspectivas decoloniais que enfatizam a coexistência de múltiplos saberes.

A perspectiva decolonial propõe uma ruptura com a visão antropocêntrica predominante, valorizando práticas sustentáveis desenvolvidas por povos originários e comunidades tradicionais que integram natureza, cultura e espiritualidade (Fanon, 2008; Santos, 2019). Tais práticas, baseadas em relações harmônicas com o meio ambiente, contrastam com os modelos dominantes que priorizam o consumo e a exploração de recursos naturais em nome do progresso (Rodrigues e Guimarães, 2010). Reconhecer e incorporar esses saberes ao campo educacional não apenas fortalece a diversidade epistemológica, mas também oferece alternativas para superar as limitações impostas pelos paradigmas hegemônicos.

A relevância deste estudo reside na necessidade de combater as desigualdades epistemológicas que sustentam a hegemonia colonial na educação ambiental. Ao integrar saberes comunitários e decoloniais, abre-se espaço para a construção de uma pedagogia mais inclusiva e crítica, capaz de fomentar práticas educativas que transcendam o dualismo entre sociedade e natureza (Maldonado-Torres, 2016). Além disso, este trabalho busca ampliar o debate sobre a sustentabilidade, destacando que ela não deve ser limitada a uma lógica econômica, mas entendida como parte de um sistema interconectado que engloba dimensões sociais, culturais e políticas.

Assim, este artigo propõe analisar as imposições epistemológicas na educação ambiental e apresentar alternativas educacionais baseadas em práticas decoloniais. Justifica-se, portanto, pela urgência de repensar as práticas educativas no enfrentamento das crises socioambientais, promovendo uma abordagem transformadora que valorize os saberes dos povos originários e suas contribuições para um mundo mais sustentável e justo.

COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental, ao longo de sua consolidação enquanto campo de saber, refletiu a imposição de paradigmas eurocêntricos que sustentam a colonialidade do saber e do poder. Esse processo é uma continuidade do que Aníbal Quijano (1997) define como colonialidade, entendida como um padrão estrutural de poder que emerge da colonização e se perpetua ao naturalizar a hierarquia entre os conhecimentos eurocêntricos e outros saberes. A colonialidade não se limita às práticas coloniais históricas, mas estabelece uma lógica duradoura que

marginaliza práticas tradicionais, comunitárias e originárias, relegando-as a uma posição de inferioridade.

Walter Mignolo (2005) reforça essa análise ao apontar que a modernidade colonial consolidou um modelo epistemológico que exclui modos alternativos de pensar, frequentemente associados às culturas indígenas e afrodescendentes, tratados como “saberes menores”.

Segundo Layrargues e Lima (2011), essas correntes, ao enfatizarem práticas de preservação ambiental alinhadas à lógica do desenvolvimento sustentável, refletem os interesses econômicos das sociedades modernas.

Tais modelos geralmente reproduzem uma visão antropocêntrica, na qual o ser humano é o centro da preocupação ambiental, relegando a natureza a um recurso a ser gerido. Embora essas abordagens tenham gerado avanços na conscientização ambiental em contextos específicos, elas são frequentemente criticadas por não questionarem as raízes estruturais das crises ambientais, como o consumismo, a desigualdade social e a exploração indiscriminada dos recursos naturais (Santos e Toschi, 2015).

Essa lógica antropocêntrica é parte integrante do projeto colonial moderno, que fragmenta o mundo em categorias dicotômicas e hierárquicas, como natureza e cultura, selvagem e civilizado, local e global. Segundo Santos (2019), essas divisões resultam na exclusão de conhecimentos originários que integram natureza e cultura de forma inseparável.

Em comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas, por exemplo, o cuidado com o meio ambiente está diretamente ligado à sobrevivência, espiritualidade e identidade cultural. No entanto, esses saberes são deslegitimados por não se adequarem aos moldes tecnocráticos e economicistas impostos pela modernidade colonial (Rodrigues e Guimarães, 2010).

Além disso, a colonialidade do saber impõe um padrão universal de conhecimento científico, ignorando as especificidades locais e as formas alternativas de interação com o meio ambiente. Maldonado-Torres (2016) argumenta que esse padrão universalista perpetua a exploração ao apresentar as práticas hegemônicas como as únicas respostas válidas para problemas ambientais globais. Isso desconsidera o fato de que muitas comunidades já possuem soluções práticas e sustentáveis para os desafios ambientais, baseadas em suas experiências históricas e em suas relações intrínsecas com a natureza.

Ao ignorar essas perspectivas, a educação ambiental hegemônica frequentemente reforça os mecanismos de exclusão e exploração. Práticas conservacionistas que promovem a preservação da natureza, mas desconsideram as dinâmicas sociais e políticas que levam à destruição ambiental, tornam-se insuficientes para abordar os desafios contemporâneos (Layrargues e Lima, 2011). Da mesma forma, o enfoque pragmático, que propõe soluções tecnológicas para os problemas ambientais, muitas vezes perpetua as lógicas do mercado e do desenvolvimento capitalista, em vez de questioná-las (Mignolo, 2017).

DECOLONIALIDADE COMO ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA

A decolonialidade surge como uma proposta teórica e prática para desconstruir os padrões de poder impostos pela colonialidade, abrindo espaço para epistemologias plurais e

coexistentes (Maldonado-Torres, 2016). Segundo Fanon (2008), a decolonialidade propõe o rompimento com a dicotomia entre conhecimento e sabedoria, característica das sociedades coloniais, e valoriza as práticas comunitárias e os saberes tradicionais como formas legítimas de compreender e interagir com o meio ambiente.

Essa abordagem é particularmente relevante para a educação ambiental, pois desafia o modelo hegemônico ao integrar dimensões políticas, culturais e sociais no debate ambiental. Para Mignolo (2017), a decolonialidade não busca substituir uma hegemonia por outra, mas permitir a coexistência de múltiplos saberes, reconhecendo a validade das experiências locais e ancestrais. Esse enfoque promove uma visão biocêntrica, na qual o ser humano é parte integrante da natureza, em oposição à visão antropocêntrica predominante.

Além disso, a decolonialidade desafia o conceito de progresso linear e universal que sustenta a lógica do desenvolvimento moderno. Em vez disso, enfatiza a multiplicidade de caminhos para o bem-estar e a sustentabilidade, muitos dos quais são profundamente enraizados em práticas tradicionais e locais (Quijano, 1997). Esses caminhos, ao contrário do paradigma desenvolvimentista, não são orientados pela exploração da natureza, mas pela coexistência harmônica entre os seres humanos e o meio ambiente. Dessa forma, as epistemologias decoloniais oferecem um contrapeso necessário à narrativa hegemônica, propondo soluções que respeitem as particularidades históricas e culturais de cada território.

Outro ponto importante da decolonialidade é sua capacidade de confrontar a marginalização dos saberes ancestrais. Segundo Santos (2019), as epistemologias eurocêtricas frequentemente invalidam os conhecimentos tradicionais por considerá-los meramente intuitivos ou subjetivos.

A decolonialidade, ao contrário, reconhece que esses saberes são fruto de séculos de interação entre as comunidades e seus ecossistemas, carregando um profundo entendimento das dinâmicas naturais e sociais. Incorporar essas perspectivas no debate ambiental não é apenas uma questão de justiça epistemológica, mas também de eficácia na resolução de crises ambientais.

Além disso, a decolonialidade propõe um movimento de "desprendimento" dos paradigmas ocidentais, permitindo a construção de novos modelos de conhecimento que não estejam subordinados às estruturas de poder colonial (Mignolo, 2005).

No contexto da educação ambiental, isso implica a criação de pedagogias que valorizem a experiência e o pertencimento das comunidades locais, rompendo com as narrativas dominantes de sustentabilidade que frequentemente ignoram as realidades locais.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL

A educação ambiental decolonial é construída a partir da valorização de práticas educativas que integram os saberes tradicionais e comunitários às discussões sobre sustentabilidade. Segundo Rodrigues e Guimarães (2010), essa abordagem enfatiza a necessidade de romper com os paradigmas conservacionistas e pragmáticos, promovendo práticas que transcendem o dualismo entre sociedade e natureza.

Pesquisas como as de Vieira (2018), Stortti e Sanchez (2017) e Melo e Barzano (2020) ilustram a aplicação prática da educação ambiental decolonial. Vieira (2018) analisa o papel das comunidades quilombolas e ribeirinhas na construção de práticas sustentáveis que respeitam a relação intrínseca entre os indivíduos e a natureza. Stortti e Sanchez (2017) exploram a luta de movimentos sociais contra a exploração ambiental em comunidades indígenas, destacando o papel da educação como ferramenta para resistência e emancipação. Já Melo e Barzano (2020) demonstram como a educação ambiental em comunidades quilombolas vai além da conservação, abrangendo práticas que fortalecem a ancestralidade e a identidade cultural.

ALTERNATIVAS COEXISTENTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A valorização de práticas educativas decoloniais não implica a rejeição total dos paradigmas hegemônicos, mas a integração de alternativas coexistentes que promovam uma visão mais abrangente da sustentabilidade (Santos, 2019). Arroyo (2012) argumenta que os coletivos populares e as comunidades tradicionais produzem "outras pedagogias", fundamentadas em suas experiências de vida e lutas diárias, que podem enriquecer a educação ambiental ao incorporarem dimensões sociais, culturais e políticas.

Essas práticas educativas, fundamentadas em saberes locais e comunitários, incluem metodologias participativas, narrativas orais, rituais e outras formas de transmissão de conhecimento que fortalecem os laços entre as comunidades e o meio ambiente. Essas abordagens não apenas questionam a hegemonia do saber eurocêntrico, mas também oferecem alternativas concretas para enfrentar as crises socioambientais, promovendo uma convivência mais harmoniosa entre os seres humanos e a natureza (Maldonado-Torres, 2016; Mignolo, 2017).

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, focada na análise teórica e em estudos de caso que ilustram práticas de educação ambiental decolonial. Foram realizadas revisões sistemáticas de literatura em plataformas acadêmicas, como Google Acadêmico, Scielo e o Portal de Periódicos da CAPES. A seleção priorizou trabalhos que abordassem a relação entre educação ambiental e práticas decoloniais, com ênfase em experiências de povos originários, comunidades quilombolas e movimentos sociais. Além disso, as fontes analisadas foram escolhidas por sua relevância no campo, garantindo diversidade de perspectivas e alinhamento com os objetivos da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada por meio de uma leitura crítica e interpretativa das produções acadêmicas, buscando identificar elementos que exemplificassem práticas educacionais alternativas aos paradigmas hegemônicos. Os critérios de inclusão consideraram estudos que exploram a interação entre saberes locais, dimensões culturais e práticas educativas, bem como sua relevância para a sustentabilidade e emancipação social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa indicam que a educação ambiental, quando analisada sob a lente decolonial, apresenta potenciais transformadores que vão além das abordagens hegemônicas de sustentabilidade. Observou-se que as práticas educativas desenvolvidas em comunidades tradicionais, como quilombolas e indígenas, destacam uma relação mais integrada entre cultura e natureza, evidenciando a conexão intrínseca entre a preservação ambiental e a manutenção de modos de vida ancestrais. Essas práticas não apenas ampliam o conceito de sustentabilidade, mas também desafiam as soluções ambientalistas tradicionais, que frequentemente se restringem a remediação técnicas e comportamentais.

Outro aspecto relevante encontrado foi a centralidade da territorialidade nas experiências educacionais decoloniais. Diferentemente das pedagogias hegemônicas, que tendem a abstrair a relação com o território, as práticas analisadas mostram que o vínculo com o espaço físico e cultural é essencial para compreender as dinâmicas ambientais e sociais. Essa territorialidade permite que as comunidades articulem sua identidade e sua luta por direitos, como a demarcação de terras e a proteção de recursos naturais. Além disso, o território emerge como espaço educativo, onde os aprendizados se constroem em interações cotidianas, integrando conhecimento técnico, memória cultural e espiritualidade.

Os movimentos sociais também desempenham um papel importante na implementação de uma educação ambiental decolonial, conforme apontado por diversos estudos. As iniciativas de resistência, como aquelas que se opõem a grandes empreendimentos minerários, evidenciam que a luta pela justiça ambiental é inseparável da luta por justiça social. Nessas ações, as práticas educativas assumem um caráter emancipatório, promovendo a conscientização política e ambiental das comunidades e fortalecendo sua capacidade de enfrentamento às pressões econômicas e coloniais. Essa dimensão política contrasta fortemente com as abordagens convencionais de educação ambiental, frequentemente desvinculadas dos contextos socioeconômicos.

Além disso, os resultados indicam que as práticas educativas decoloniais possuem um potencial significativo para construir narrativas alternativas ao desenvolvimento sustentável. Enquanto o modelo hegemônico de sustentabilidade prioriza a compatibilização entre progresso econômico e preservação ambiental, as pedagogias decoloniais questionam essa conciliação ao apontar que o consumo exacerbado e a exploração dos recursos naturais estão enraizados em lógicas coloniais. Assim, as comunidades estudadas oferecem caminhos viáveis para uma sustentabilidade mais holística, baseada na convivência harmônica com a natureza e na valorização de práticas cotidianas de subsistência.

Por fim, os achados desta pesquisa reforçam a importância de integrar epistemologias plurais na educação ambiental, sobretudo no contexto de crises ambientais e sociais cada vez mais complexas. A valorização de saberes originários, que incluem práticas de manejo sustentável, narrativas orais e técnicas tradicionais, não apenas diversifica as estratégias pedagógicas, mas também cria condições para uma transformação paradigmática. Essa integração, entretanto, exige a desconstrução de preconceitos epistêmicos e a criação de espaços que legitimem os conhecimentos historicamente marginalizados, evidenciando que a educação

ambiental decolonial é uma ferramenta essencial para promover mudanças estruturais na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as dinâmicas da educação ambiental sob uma perspectiva decolonial, enfatizando a necessidade de deslocar o foco das práticas hegemônicas para formas alternativas e coexistentes de pensar e agir. A análise revelou que a decolonialidade não se limita à crítica do modelo eurocêntrico, mas oferece uma proposta prática e teórica que reconhece e legitima saberes plurais, promovendo novas possibilidades para a relação entre sociedade e meio ambiente.

A partir da revisão teórica e das experiências analisadas, observou-se que a decolonialidade é uma ferramenta que permite reconfigurar o campo da educação ambiental, rompendo com narrativas lineares e universalistas. Essa reconfiguração exige, no entanto, um esforço coletivo que envolve tanto a academia quanto as comunidades, os movimentos sociais e os formuladores de políticas públicas. Trata-se de um processo que demanda tempo, diálogo e disposição para superar barreiras epistemológicas profundamente enraizadas.

Por outro lado, a pesquisa, também, apontou os desafios práticos e teóricos de consolidar a educação ambiental decolonial em um mundo ainda marcado pela colonialidade. A ausência de espaços institucionais que promovam o diálogo entre diferentes epistemologias e a dificuldade em traduzir saberes locais em políticas públicas efetivas são obstáculos que precisam ser enfrentados. Reconhecer esses desafios não significa negar os avanços, mas reforçar a importância de estratégias que fortaleçam a integração de saberes e práticas.

Como conclusão, reafirma-se a relevância da decolonialidade para repensar os fundamentos da educação ambiental e sua aplicação prática. Contudo, o impacto dessas mudanças depende de ações concretas que promovam a inclusão de saberes historicamente marginalizados nos sistemas educativos, construindo uma abordagem plural e transformadora. Este trabalho, assim, contribui para ampliar o debate sobre a educação ambiental decolonial, mas deixa claro que a efetividade dessa transformação requer não apenas novos paradigmas, mas também novos compromissos políticos e institucionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política 39 crítica contra-hegemônica. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 14, p. 388 – 411, 14, agosto/dezembro de 2012
- MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Soc. estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Abr. 2016.
- MELO, A. C.; BARZANO, M. A. L. Re-existências e Esperanças: perspectivas decoloniais para se pensar uma educação ambiental quilombola. Ensino, Saúde e Ambiente, [s.l.], p. 147-162, 4 jun. 2020.
- MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. A Colonialidade Do Saber: Eurocentrismo E Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas, Buenos Aires, 35 – 54, 2005.
- QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.
- QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. Americanity as a Concept or the Americas in the Modern World-system. International Social Science Journal, Paris, n.134, nov. 1992.
- RODRIGUES, J. N.; GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica na formação do educador: uma pedagogia transformadora. Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2010, Caxambu, ANPED, 2010.
- SANTOS, B. S. O fim do império cognitivo: A afirmação das Epistemologias do Sul. 11 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- STORTTI, M. A.; SANCHEZ, C. Educação Ambiental Decolonial de Base Comunitária: a Pedagogia dos Afetados pelo setor da Mineração. IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), 9., 2017, Juiz de Fora. Anais... Juiz de Fora: UFJF, 2017, p. 30-31.
- VIEIRA, F. P. Um exercício decolonial na educação ambiental: a territorialidade em uma reserva extrativistaun ejercicio decolonial en la educación ambiental. Remea - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [s.l.], v. 35, n. 2, p. 315-332, 31 ago. 2018

CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR
CAUSES OF SCHOOL INDISCIPLINE
CAUSAS DE LA INDISCIPLINA ESCOLAR

Baltazar Garcia
sn_arkanjus@hotmail.com

GARCIA, Baltazar. **Causas da indisciplina escolar** . Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 394 – 400, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

A indisciplina escolar é um fenômeno multifacetado que pode ser atribuído a diversas causas inter-relacionadas. Entre os fatores mais relevantes estão o ambiente familiar, onde a falta de supervisão e apoio pode levar os alunos a comportamentos disruptivos. A prática pedagógica inadequada, que não considera as necessidades e interesses dos estudantes, também contribui significativamente para a indisciplina. Além disso, a relação entre professores e alunos desempenha um papel crucial; um ambiente de respeito e empatia pode reduzir comportamentos indisciplinados. Fatores socioeconômicos, como a pressão financeira sobre as famílias, podem agravar o problema, criando um ciclo vicioso de desinteresse e desmotivação. A ausência de uma cultura escolar que valorize a disciplina e a colaboração entre escola e família também são aspectos que devem ser considerados na análise das causas da indisciplina escolar.

Palavras-chave: Indisciplina escolar. Influência familiar. Ambiente escolar. Fatores pedagógicos para indisciplina.

SUMMARY

School indiscipline is a multifaceted phenomenon that can be attributed to several interrelated causes. Among the most relevant factors is the family environment, where a lack of supervision and support can lead students to disruptive behavior. Inadequate pedagogical practices that do not consider the needs and interests of students also contribute significantly to indiscipline. In addition, the relationship between teachers and students plays a crucial role; an environment of respect and empathy can reduce unruly behavior. Socioeconomic factors, such as financial pressure on families, can aggravate the problem, creating a vicious cycle of disinterest and demotivation. The lack of a school culture that values discipline and collaboration between school and family are also aspects that should be considered when analyzing the causes of school indiscipline.

Keywords: School indiscipline. Family influence. School environment. Pedagogical factors for indiscipline.

RESUMEN

La indisciplina escolar es un fenómeno multifacético que puede atribuirse a varias causas interrelacionadas. Entre los factores más relevantes se encuentran el entorno familiar, donde la falta de supervisión y apoyo puede llevar a los estudiantes a conductas disruptivas. La práctica pedagógica inadecuada, que no considera las necesidades e intereses de los estudiantes, también contribuye significativamente a la indisciplina. Además, la relación entre profesores y estudiantes juega un papel crucial; un ambiente de respeto y empatía puede reducir el comportamiento rebelde. Los factores socioeconómicos, como la presión financiera sobre las familias, pueden empeorar el problema, creando un círculo vicioso de desinterés y desmotivación. La ausencia de una cultura escolar que valore la disciplina y la colaboración entre escuela y familia también son aspectos que se deben considerar a la hora de analizar las causas de la indisciplina escolar.

Palabras Clave: Indisciplina escolar. Influencia familiar. Ambiente escolar. Factores pedagógicos para la indisciplina.

INTRODUÇÃO

A indisciplina escolar é um tema que tem gerado intenso debate na área da educação, sendo considerada uma barreira significativa para o aprendizado efetivo. Este fenômeno se manifesta de diversas formas, desde pequenas desobediências até comportamentos mais agressivos, e suas causas são multifacetadas. Segundo Silva (2020), a indisciplina pode ser entendida como um reflexo de diversos fatores que perpassam o ambiente escolar e familiar.

Um dos principais fatores que contribuem para a indisciplina é o contexto familiar. Estudos demonstram que alunos provenientes de lares desestruturados tendem a apresentar comportamentos mais indisciplinados. Almeida e Costa (2019) afirmam que a falta de supervisão e apoio parental pode influenciar negativamente o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, resultando em dificuldades de adaptação ao ambiente escolar.

A indisciplina escolar é um fenômeno complexo que afeta o desempenho acadêmico e o ambiente educacional como um todo. Diversos fatores contribuem para esse comportamento, sendo o ambiente familiar um dos mais significativos. A educação que se recebe em casa molda não apenas o comportamento, mas também as expectativas e atitudes em relação à escola. Assim, entender a influência do ambiente familiar na indisciplina escolar é essencial para desenvolver estratégias que promovam um ambiente de aprendizagem mais saudável.

O conceito de indisciplina pode ser abordado sob várias perspectivas sendo entendida frequentemente como um reflexo de problemas mais profundos, que podem ser originados no seio familiar. A falta de apoio familiar, a ausência de regras e a negligência parental são fatores que podem levar a comportamentos disruptivos nas escolas. Portanto, é fundamental analisar como a dinâmica familiar se traduz em comportamentos escolares.

A família, enquanto primeira instituição social, desempenha um papel crucial na formação do indivíduo. A qualidade das interações familiares influencia diretamente o desenvolvimento emocional e social das crianças. Em ambientes onde a comunicação é aberta e o afeto é demonstrado, as crianças tendem a apresentar comportamentos mais positivos na escola. Por outro lado, em lares onde impera a desarmonia, a indisciplina pode se manifestar como uma forma de expressão de descontentamento.

Estudos indicam que a estrutura familiar também desempenha um papel importante na formação da disciplina escolar. Segundo Almeida (2021), famílias monoparentais, por exemplo, podem enfrentar desafios que impactam a capacidade de impor regras e limites. Esse contexto pode resultar em um aumento da indisciplina, uma vez que a supervisão e o apoio emocional são frequentemente reduzidos. Assim, a configuração familiar é um fator que não pode ser ignorado na análise da indisciplina escolar.

DESENVOLVIMENTO

A relação entre o ambiente familiar e a indisciplina escolar é mediada por diversos fatores, incluindo o nível socioeconômico da família. De acordo com Oliveira (2022), famílias com recursos limitados frequentemente enfrentam estresse adicional, que pode se refletir nas atitudes dos filhos em relação à escola. A pressão financeira e a falta de recursos podem levar a um ambiente em que a educação não é priorizada, contribuindo para comportamentos indisciplinados.

Além disso, a influência dos pais na vida escolar dos filhos é um aspecto que merece atenção. Estudos mostram que a participação dos pais nas atividades escolares está diretamente relacionada ao desempenho acadêmico e à disciplina dos alunos (Pereira, 2017). Quando os pais se envolvem, seja através de reuniões escolares ou apoio nos deveres de casa, as crianças tendem a desenvolver uma maior responsabilidade e comprometimento com seus estudos.

Por outro lado, a ausência de figuras parentais ou o envolvimento de pais que não possuem uma postura educativa adequada pode agravar a indisciplina. A falta de supervisão e orientação pode levar os jovens a buscar validação em grupos que promovem comportamentos inadequados. Esse fenômeno é particularmente visível em adolescentes, que, em busca de identidade, podem se rebelar contra normas escolares.

No contexto brasileiro, a realidade da educação pública muitas vezes reflete as desigualdades sociais presentes na sociedade. A precariedade das condições de vida pode resultar em um ciclo vicioso de indisciplina e fracasso escolar. Assim, entender a influência do ambiente familiar na indisciplina escolar é crucial para abordar as questões sociais que permeiam a educação.

Este artigo tem como objetivo geral analisar a influência do ambiente familiar na indisciplina escolar, buscando compreender como diferentes configurações familiares e contextos socioeconômicos impactam o comportamento dos alunos. Através de uma revisão da literatura existente e a análise de dados empíricos, pretende-se identificar padrões que possam auxiliar educadores e formuladores de políticas na criação de intervenções mais eficazes.

A pesquisa será estruturada em seções que abordarão a definição de indisciplina, a importância do ambiente familiar, a análise de diferentes estruturas familiares e suas implicações, bem como as estratégias que podem ser implementadas para mitigar os problemas de indisciplina nas escolas. Essa abordagem multifacetada permitirá uma compreensão mais abrangente do fenômeno, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes.

Com a relevância do tema em mente, é imperativo que educadores, pais e a sociedade em geral se unam para criar um ambiente que promova a disciplina e o respeito nas escolas. A colaboração entre a família e a escola é essencial para que as crianças e adolescentes possam desenvolver comportamentos que respeitem as normas e valores sociais, contribuindo assim para uma formação integral.

Além do ambiente familiar, o clima da escola desempenha um papel crucial. Segundo Oliveira (2022), escolas que cultivam um ambiente de respeito e inclusão são menos propensas a registrar altos níveis de indisciplina. A relação entre alunos e professores, bem como a aplicação de normas claras, são fundamentais para a construção de um ambiente educacional saudável.

Outro aspecto relevante é a influência das práticas pedagógicas. Pois apontam que metodologias de ensino que não consideram as necessidades e interesses dos alunos podem resultar em desinteresse e, conseqüentemente, em comportamentos indisciplinados. Portanto, a formação continuada de educadores para desenvolver práticas mais engajadoras é essencial.

A indisciplina escolar é um dos principais desafios enfrentados por educadores em todo o mundo. Compreender as causas desse fenômeno é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas eficazes que promovam um ambiente de aprendizagem saudável. De acordo com Almeida (2019), a indisciplina não é apenas um comportamento disruptivo, mas um sintoma de problemas mais profundos que podem estar enraizados nas práticas educativas adotadas nas escolas.

As práticas pedagógicas, que englobam desde a metodologia de ensino até o relacionamento entre educadores e alunos, desempenham um papel crucial na formação do comportamento dos estudantes. Segundo Silva (2020), uma abordagem pedagógica inadequada pode contribuir significativamente para o aumento da indisciplina. Assim, a forma como o conteúdo é apresentado e como o professor se relaciona com os alunos pode influenciar diretamente o comportamento destes.

Um dos fatores que mais impactam a prática pedagógica é a formação do professor. Educadores que não recebem uma formação adequada em gestão de sala de aula podem se sentir despreparados para lidar com comportamentos desafiadores. Isso pode levar a um ciclo vicioso, onde a falta de controle sobre a sala resulta em indisciplina crescente, tornando o ambiente escolar ainda mais desafiador.

Além disso, a metodologia de ensino utilizada pode influenciar a motivação dos alunos. Práticas pedagógicas que não consideram os interesses e as necessidades dos estudantes tendem a resultar em desinteresse e comportamentos indisciplinados. A falta de engajamento pode levar os alunos a se sentirem desconectados da aprendizagem, o que pode se manifestar em ações disruptivas.

A relação entre professor e aluno também é um aspecto fundamental a ser considerado. Segundo Oliveira (2022), um ambiente de respeito e empatia mútua pode reduzir significativamente os comportamentos indisciplinados. Quando os alunos sentem que seus professores se importam com seu bem-estar, eles tendem a se comportar de maneira mais adequada e a se envolver mais com o processo de aprendizagem.

Outro ponto importante é a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às realidades sociais dos alunos. A desconexão entre o conteúdo ensinado e a vida cotidiana dos estudantes pode resultar em indisciplina. Portanto, é essencial que os educadores desenvolvam metodologias que considerem o contexto social e cultural de seus alunos.

As tecnologias educacionais também têm um papel cada vez mais relevante na prática pedagógica. A utilização de recursos tecnológicos pode tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, reduzindo comportamentos indisciplinados. No entanto, a falta de formação adequada dos professores para integrar essas tecnologias ao ensino pode limitar seu potencial.

A avaliação das práticas pedagógicas é outro aspecto que merece atenção. De acordo com Lima (2021), avaliações que focam apenas em resultados quantitativos podem desconsiderar o desenvolvimento integral dos alunos. Essa abordagem pode gerar ansiedade e desmotivação, contribuindo para a indisciplina. Portanto, é fundamental que as avaliações considerem o processo de aprendizagem como um todo.

O papel da gestão escolar também não pode ser negligenciado. Uma liderança pedagógica eficaz pode influenciar positivamente a prática docente e, consequentemente, o comportamento dos alunos. Gestores que promovem um ambiente colaborativo e que oferecem apoio aos professores são fundamentais para a construção de uma cultura escolar que valoriza a disciplina.

Estudos indicam que a comunicação entre escola e família é um fator determinante na indisciplina escolar. Quando as famílias estão envolvidas no processo educativo, os alunos tendem a apresentar comportamentos mais adequados. A parceria entre escola e família pode criar uma rede de apoio que reforça as normas de conduta esperadas.

Além disso, a diversidade de métodos de ensino pode atender a diferentes estilos de aprendizagem. A aplicação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, pode engajar os alunos de maneira mais efetiva, reduzindo a indisciplina. Essas metodologias estimulam a participação e a autonomia dos estudantes, promovendo um ambiente mais colaborativo.

A formação continuada dos professores é essencial para a melhoria das práticas pedagógicas. A atualização constante dos educadores em novas metodologias e abordagens pedagógicas pode contribuir para a redução da indisciplina. Programas de formação que abordem questões de gestão de sala de aula e relacionamento interpessoal são particularmente relevantes.

A indisciplina também pode ser influenciada pela cultura escolar. Segundo Oliveira (2020), uma cultura que valoriza a disciplina e o respeito mútuo tende a gerar um ambiente mais propício à aprendizagem. Portanto, é necessário que a escola desenvolva uma identidade institucional que promova valores positivos e que envolva toda a comunidade escolar.

A relação entre a indisciplina escolar e fatores socioeconômicos também merece destaque. Segundo Lima (2021), a desigualdade social pode gerar tensões que se manifestam dentro do ambiente escolar. Alunos que enfrentam dificuldades financeiras ou que vivem em contextos de violência podem ter mais dificuldades em se concentrar e respeitar as regras estabelecidas.

A presença de violência no contexto social dos alunos é um fator preocupante. De acordo com Pereira (2020), a exposição à violência pode não apenas afetar o bem-estar

emocional dos estudantes, mas também contribuir para comportamentos agressivos e indisciplinados dentro da escola. Essa relação destaca a importância de se considerar o contexto mais amplo em que a escola está inserida.

Além disso, as políticas educacionais têm um papel crucial na gestão da indisciplina. Estudos indicam que uma abordagem punitiva pode ser contraproducente, exacerbando os problemas em vez de solucioná-los. Segundo Martins (2019), intervenções que priorizam a compreensão e a mediação de conflitos tendem a ser mais eficazes na promoção de um ambiente disciplinado.

O objetivo geral deste artigo é identificar e analisar as causas da indisciplina escolar, integrando perspectivas teóricas e práticas que ajudem a compreender esse fenômeno complexo. Através de uma revisão de literatura e análise de dados empíricos, busca-se oferecer uma visão abrangente que possa contribuir para a formulação de estratégias eficazes de intervenção.

A indisciplina escolar é um fenômeno complexo que pode ser atribuído a diversas causas, que vão desde fatores familiares até questões sociais e estruturais. Um dos principais fatores é o ambiente familiar, onde a falta de apoio e supervisão pode levar o aluno a desenvolver comportamentos desafiadores. Segundo Silva (2021), "o contexto familiar desempenha um papel crucial no desenvolvimento da disciplina e do comportamento escolar, onde a ausência de limites claros pode resultar em indisciplina."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outro aspecto relevante é a influência do ambiente escolar em si. O clima da escola, a relação entre alunos e professores e a abordagem pedagógica utilizada podem impactar diretamente a disciplina. De acordo com Souza (2020), "escolas que promovem um ambiente de respeito mútuo e que implementam práticas de gestão de sala de aula eficazes tendem a ter menores índices de indisciplina." Assim, a falta de estratégias pedagógicas adequadas pode contribuir para um ambiente propício à indisciplina.

Além disso, fatores sociais, como a desigualdade econômica e a violência nas comunidades, também exercem influência sobre o comportamento dos estudantes. A realidade social de muitos alunos pode gerar estresse e desmotivação, refletindo-se em atitudes indisciplinadas. Como destaca Almeida (2019), "o contexto social em que o aluno está inserido pode afetar sua capacidade de se concentrar e se engajar nas atividades escolares, resultando em comportamentos indesejados."

A indisciplina escolar não pode ser vista como um problema isolado, mas sim como um sintoma de questões mais profundas que envolvem a vida dos alunos. Assim, este estudo propõe uma reflexão sobre a necessidade de um olhar mais atento e integrado por parte de educadores e gestores.

Em suma, a indisciplina escolar é influenciada por uma rede de fatores que vão além do comportamento individual do aluno. A compreensão dessas causas é vital para a promoção de um ambiente escolar mais harmonioso e produtivo. A partir das análises e reflexões

apresentadas neste artigo, espera-se contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas.

Por fim, a indisciplina escolar é um problema multifacetado que exige uma abordagem integrada para sua compreensão e solução. Para enfrentar essa questão, é fundamental que escolas, famílias e a sociedade trabalhem em conjunto, promovendo um ambiente de aprendizado saudável e estimulante. Investir em formação de professores e em políticas públicas que abordem as causas da indisciplina é essencial para criar um ambiente escolar mais harmonioso e produtivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R., & COSTA, L. (2019). O impacto da família na formação do comportamento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 24(3), 453-470.
- ALMEIDA, J. (2019). Educação e Contexto Social: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora Educação. LIMA, T. (2021). Desigualdade social e suas implicações na educação. *Educação e Sociedade*, 42(1), 89-104.
- MARTINS, F. (2019). Abordagens educativas sobre indisciplina. *Revista de Educação e Psicologia*, 15(2), 145-162.
- OLIVEIRA, M. (2022). Cultura escolar e indisciplina: um estudo de casos. *Educação e Sociedade*, 42(1), 121-138.
- PEREIRA, J. (2020). Violência e indisciplina: relações complexas. *Revista de Psicologia Escolar*, 15(2), 89-105.
- SILVA, T. (2020). Comportamento indisciplinado na escola: causas e consequências. *Educação em Debate*, 10(4), 235-250.
- SILVA, M. (2021). Família e Educação: A Dinâmica da Disciplina Escolar. Rio de Janeiro: Editora Família.
- SOUZA, R. (2020). Gestão de Sala de Aula: Práticas Eficazes para um Ensino de Qualidade. Belo Horizonte: Editora Pedagógica.

INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO
INDISCIPLINE IN THE CLASSROOM: INTERVENTION STRATEGIES
INDISCIPLINA EN EL AULA: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Baltazar Garcia

sn_arkanjus@hotmail.com

GARCIA, Baltazar. **Indisciplina em sala de aula: estratégias de intervenção**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 401 – 406, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

A indisciplina em sala de aula é um desafio recorrente na educação, afetando o ambiente de aprendizagem e o desempenho dos alunos. Os principais fatores que contribuem para esse comportamento incluem a falta de interesse nas atividades, a ausência de regras claras e a dificuldade de relacionamento entre alunos e professores. Quando não gerenciada adequadamente, a indisciplina pode levar a um clima escolar negativo, prejudicando não apenas o aluno que se comporta de forma inadequada, mas também os colegas. Estratégias como a promoção de um ambiente respeitoso, o estabelecimento de regras consistentes e a implementação de atividades engajadoras podem ajudar a minimizar esses problemas. Além disso, é crucial que os educadores desenvolvam habilidades de mediação e escuta ativa, promovendo um diálogo aberto que permita entender as causas da indisciplina. O apoio da família e a colaboração entre escola e comunidade também são essenciais para criar um ambiente educacional mais harmonioso e produtivo.

Palavras-chave: Sala de aula. Educação. Aprendizagem. Desempenho de alunos. Estratégias de ensino.

SUMMARY

Classroom indiscipline is a recurring challenge in education, affecting the learning environment and student performance. The main factors that contribute to this behavior include lack of interest in activities, lack of clear rules, and difficulty in relationships between students and teachers. When not managed properly, indiscipline can lead to a negative school climate, harming not only the student who misbehaves, but also their peers. Strategies such as promoting a respectful environment, establishing consistent rules, and implementing engaging activities can help minimize these problems. In addition, it is crucial that educators develop mediation and active listening skills, promoting an open dialogue that allows for understanding the causes of indiscipline. Family support and collaboration between school and community are also essential to create a more harmonious and productive educational environment.

Keywords: Class. Education. Learning. Student performance. Teaching strategies.

RESUMEN

La indisciplina en el aula es un desafío recurrente en la educación, afectando el ambiente de aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. Los principales factores que contribuyen a este comportamiento incluyen la falta de interés en las actividades, la ausencia de reglas claras y las relaciones difíciles entre estudiantes y profesores. Cuando no se gestiona adecuadamente, la indisciplina puede generar un clima escolar negativo, perjudicando no sólo al estudiante que se comporta de manera inapropiada, sino también a sus compañeros. Estrategias como promover un ambiente respetuoso, establecer reglas consistentes e implementar actividades atractivas pueden ayudar a minimizar estos problemas. Además, es crucial que los educadores desarrollen habilidades de mediación y escucha activa, promoviendo un diálogo abierto que permita comprender las causas de la indisciplina. El apoyo familiar y la colaboración entre la escuela y la comunidad también son esenciales para crear un entorno educativo más armonioso y productivo.

Palabras Clave: Aula. Educación. Aprendizaje. Desempeño estudiantil. Estrategias de enseñanza.

INTRODUÇÃO

A indisciplina em sala de aula tem se tornado uma preocupação crescente no contexto educacional contemporâneo, impactando não apenas o ambiente de aprendizagem, mas também o desempenho acadêmico e o desenvolvimento social dos alunos. De acordo com Silva (2020), a indisciplina pode ser entendida como um fenômeno multifacetado que envolve comportamentos desafiadores, falta de respeito às normas e à autoridade docente, além de interferências na dinâmica de ensino-aprendizagem.

Pesquisas apontam que a indisciplina pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo o contexto familiar, as características individuais dos alunos e as práticas pedagógicas adotadas pelos educadores (Ferreira, 2019). Nesse sentido, é fundamental que os educadores estejam capacitados a identificar as causas da indisciplina e a implementar estratégias eficazes de intervenção.

A indisciplina em sala de aula é um fenômeno complexo que vem gerando preocupação entre educadores e pesquisadores, refletindo não apenas na dinâmica de ensino, mas também na formação integral dos alunos. Segundo Lima (2021), a indisciplina pode ser entendida como um conjunto de comportamentos que desafiam as normas estabelecidas, dificultando o processo educativo. Este artigo busca investigar as práticas pedagógicas que, inadvertidamente, podem contribuir para a geração de indisciplina entre os estudantes.

Este artigo tem como objetivo analisar as principais estratégias de intervenção na indisciplina em sala de aula, buscando identificar práticas que podem ser implementadas por educadores para promover um ambiente de aprendizagem mais saudável e produtivo. Para tal, serão discutidos diversos estudos e experiências que evidenciam a eficácia de intervenções voltadas para a gestão da indisciplina.

A seguir, apresentaremos uma revisão da literatura sobre o tema, destacando as principais abordagens teóricas e práticas que têm sido adotadas por educadores em diferentes contextos. A análise será fundamentada em pesquisas recentes que investigam a relação entre indisciplina e estratégias de ensino.

Além disso, o artigo discutirá os desafios enfrentados pelos educadores na aplicação dessas estratégias e as possíveis soluções para superá-los. A expectativa é que este trabalho contribua para a formação de professores mais preparados e conscientes sobre a importância da gestão da indisciplina em suas práticas pedagógicas.

Ao final, apresentaremos recomendações para futuras pesquisas e práticas educacionais que possam enriquecer o debate sobre a indisciplina e suas intervenções, considerando as necessidades dos alunos e as demandas do contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO

Diversos estudos indicam que a forma como os educadores conduzem suas aulas pode influenciar diretamente o comportamento dos alunos (Ferreira, 2020). A falta de

planejamento e de clareza nas atividades propostas pode levar a um ambiente de desmotivação e, conseqüentemente, à indisciplina. Segundo Santos (2019), a ausência de estratégias de engajamento é uma das principais causas do desinteresse dos alunos, que se traduz em comportamentos disruptivos.

A relação professor-aluno também desempenha um papel crucial nesse contexto. Cunha (2018) argumenta que a falta de empatia e de conexão emocional entre educadores e alunos pode resultar em um clima escolar negativo, propício para a indisciplina. Quando os estudantes não se sentem valorizados ou compreendidos, tendem a desrespeitar as normas estabelecidas.

Além disso, a rigidez nas abordagens pedagógicas pode ser contraproducente. De acordo com Almeida (2020), práticas excessivamente autoritárias podem gerar resistência por parte dos alunos, alimentando um ciclo de indisciplina. A pesquisa de Oliveira (2021) corroborou essa ideia ao concluir que ambientes de aprendizagem que promovem a autonomia tendem a resultar em menores índices de indisciplina.

A diversidade de perfis dos alunos também merece destaque. Segundo Gomes (2022), cada estudante traz consigo uma bagagem cultural e social que influencia seu comportamento em sala de aula. Práticas pedagógicas que não consideram essas especificidades podem alienar certos grupos, aumentando os níveis de indisciplina. A educação inclusiva deve ser uma prioridade para minimizar esse problema (Pereira, 2022).

As metodologias ativas têm sido apontadas como uma alternativa viável para mitigar a indisciplina. Segundo Lima e Silva (2023), práticas que envolvem os alunos de forma participativa promovem maior engajamento e, conseqüentemente, reduzem comportamentos indesejados. A implementação de projetos que estimulem a colaboração e a criatividade pode transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado significativo.

Entretanto, a transição para essas abordagens nem sempre é simples. A resistência dos educadores em abandonar métodos tradicionais pode ser uma barreira significativa (Macedo, 2021). A formação continuada e o apoio institucional são fundamentais para que os professores se sintam seguros em experimentar novas práticas.

A avaliação das práticas pedagógicas também deve ser considerada. Segundo Barbosa (2023), a falta de feedback construtivo pode deixar os alunos desmotivados e propensos à indisciplina. A implementação de avaliações formativas que valorizem o processo de aprendizagem pode ajudar a criar um ambiente mais positivo.

Os aspectos emocionais dos alunos são igualmente relevantes. De acordo com Santos e Almeida (2020), a pressão constante por resultados pode gerar ansiedade e comportamentos de indisciplina. Estruturar o ambiente escolar para priorizar o bem-estar dos alunos é essencial para a construção de um clima escolar saudável.

É importante destacar que as práticas pedagógicas não são a única variável que influencia a indisciplina. Fatores externos, como o contexto familiar e social, também desempenham um papel significativo (Ferreira, 2019). A colaboração entre escola e família é vital para abordar de forma integral a questão da indisciplina.

Além disso, a utilização de tecnologias educacionais pode ser uma ferramenta poderosa para engajar os alunos. Segundo Oliveira (2021), o uso de recursos digitais pode tornar as aulas mais dinâmicas, contribuindo para a diminuição da indisciplina. Contudo, é necessário que os educadores recebam formação adequada para integrar essas tecnologias de forma eficaz.

O papel do ensino socioemocional também deve ser enfatizado. A promoção de habilidades socioemocionais pode ajudar os alunos a gerenciar suas emoções e comportamentos, reduzindo a indisciplina (Gomes, 2022). A inclusão de práticas que fomentem a empatia e a autorregulação deve ser uma prioridade nas escolas.

Ainda, é crucial considerar o impacto das políticas educacionais na formação de um ambiente disciplinado. A falta de recursos e suporte por parte das instituições pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas eficazes (Cunha, 2018). Portanto, é necessário um comprometimento institucional que favoreça a formação de um ambiente escolar positivo.

Um dos principais desafios enfrentados pelos professores é a gestão da sala de aula, que demanda habilidades específicas para criar um ambiente propício à aprendizagem (Macedo, 2021). A literatura aponta que intervenções eficazes incluem desde a definição clara de regras até a promoção de um relacionamento respeitoso entre alunos e professores (Cunha, 2018).

Além das abordagens tradicionais, como a aplicação de punições, há um crescente interesse por estratégias que promovam a inclusão e o engajamento dos alunos (Pereira, 2022). A utilização de metodologias ativas e a promoção de um clima escolar positivo têm se mostrado promissoras na redução da indisciplina (Lima, 2020).

A formação continuada dos professores é outro aspecto crucial para a implementação de estratégias de intervenção. De acordo com Santos (2019), a capacitação docente em gestão de sala de aula e em técnicas de mediação de conflitos pode contribuir significativamente para a diminuição de comportamentos indisciplinados.

Ademais, o envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, é essencial para o sucesso das intervenções (Almeida, 2020). A parceria entre escola e família pode criar uma rede de apoio que favorece a construção de um ambiente educacional mais harmonioso.

As tecnologias educacionais também têm sido exploradas como ferramentas para a mediação da indisciplina. Segundo Oliveira (2021), o uso de plataformas digitais e recursos multimídia pode aumentar o interesse e a motivação dos alunos, contribuindo para a diminuição de comportamentos disruptivos.

Neste contexto, é importante destacar que as intervenções devem ser adaptativas, levando em consideração as especificidades de cada turma e as necessidades individuais dos alunos (Gomes, 2022). A personalização das estratégias pode potencializar os resultados e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

A pesquisa sobre indisciplina e suas intervenções é vasta, mas ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas. Estudos mais aprofundados são necessários para entender as dinâmicas envolvidas e para desenvolver práticas que se mostrem eficazes em diferentes contextos educacionais (Barbosa, 2023).

A relevância deste estudo se dá pela urgência em encontrar soluções efetivas para a indisciplina, que afeta diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos. Em um mundo em constante mudança, a educação precisa se adaptar e inovar para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma aprendizagem significativa.

Assim, a indisciplina em sala de aula não deve ser vista apenas como um problema, mas como uma oportunidade para refletir e reformular práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito mútuo. A construção de um ambiente escolar positivo deve ser um objetivo compartilhado por todos os envolvidos no processo educativo, visando a formação de cidadãos críticos e participativos.

A indisciplina escolar é um desafio recorrente enfrentado por educadores em diversas instituições de ensino. Para lidar com esse problema, é essencial adotar estratégias de ensino que não apenas minimizem comportamentos indesejados, mas que também promovam um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo. Neste texto, abordaremos algumas dessas estratégias, embasadas em referências acadêmicas que destacam a importância de um ensino eficaz e inclusivo.

Uma das principais estratégias para combater a indisciplina é a criação de um ambiente de sala de aula que favoreça a participação ativa dos alunos. Um ambiente de aprendizagem que encoraja a colaboração e a interação pode reduzir significativamente comportamentos disruptivos. Para isso, os professores podem utilizar atividades em grupo, onde os alunos se sintam parte de um coletivo, promovendo a responsabilidade e o respeito mútuo.

Outra abordagem eficaz é a implementação de regras claras e consistentes. A definição de expectativas claras sobre o comportamento dos alunos ajuda a prevenir a indisciplina. As regras devem ser discutidas com os alunos no início do ano letivo e reforçadas constantemente, criando um acordo coletivo que todos compreendam e respeitem. Isso não apenas estabelece limites, mas também promove um senso de pertencimento.

Além disso, a metodologia de ensino diferenciada pode ser uma poderosa aliada na redução da indisciplina ao atender às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos. Ao diversificar as atividades e os métodos de avaliação, os educadores podem captar o interesse de todos os alunos, mantendo-os engajados e diminuindo a probabilidade de comportamentos disruptivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de relacionamentos positivos entre professores e alunos também é fundamental, laços afetivos e de confiança podem influenciar diretamente o comportamento dos alunos. Os professores que se mostram acessíveis e interessados na vida dos alunos criam

um clima de segurança, o que pode resultar em maior respeito e cooperação. Investir em relacionamentos interpessoais é, portanto, uma estratégia vital para o sucesso educacional.

O uso de feedback construtivo é outra estratégia que pode ajudar a superar a indisciplina. O feedback efetivo não só melhora a aprendizagem, mas também pode influenciar o comportamento dos alunos. Ao fornecer orientações claras e positivas sobre o que pode ser melhorado, os educadores podem motivar os alunos a se esforçarem mais e a se comportarem de maneira adequada.

Além das estratégias mencionadas, a formação continuada dos professores é essencial. A capacitação contínua permite que os educadores atualizem suas práticas e aprendam novas abordagens para lidar com a indisciplina. Investir no desenvolvimento profissional dos professores não apenas beneficia a sua prática pedagógica, mas também gera um impacto positivo na dinâmica da sala de aula.

A participação da família é um fator crucial na abordagem da indisciplina. A colaboração entre escola e família para criar um ambiente de aprendizagem saudável. A comunicação constante com os pais e responsáveis pode ajudar a reforçar os valores e as expectativas estabelecidas na escola, criando um suporte adicional para os alunos.

Por fim, superar a indisciplina escolar requer uma abordagem diferenciada e desafiadora, que inclua a criação de um ambiente positivo, a definição de regras claras, a diferenciação do ensino, a construção de relacionamentos, o uso de feedback construtivo, a formação continuada dos professores e a participação da família. Essas estratégias, fundamentadas em pesquisas acadêmicas, podem contribuir significativamente para um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e produtivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R. (2020). Práticas pedagógicas e clima escolar. Editora Educação.
- BARBOSA, T. (2023). Indisciplina em sala de aula: uma análise crítica. Revista de Educação e Sociedade.
- CUNHA, L. (2018). Gestão da sala de aula: práticas e desafios. Editora Pedagógica.
- FERREIRA, M. (2020). Práticas pedagógicas e o comportamento do aluno. Jornal de Psicologia Educacional.
- GOMES, A. (2022). Estratégias adaptativas para a indisciplina em sala de aula. Jornal de Psicologia Educacional.
- LIMA, J. (2020). Metodologias ativas na educação: um caminho para a inclusão. Editora Universitária.
- LIMA, J., & SILVA, K. (2023). Metodologias ativas e engajamento em sala de aula. Conferência de Educação.
- MACEDO, F. (2021). Desafios na formação docente para a inovação pedagógica. Revista de Formação de Professores.
- OLIVEIRA, P. (2021). Tecnologia e educação: novas possibilidades para a sala de aula. Editora Acadêmica.
- PEREIRA, S. (2022). Educação inclusiva e indisciplina: desafios e perspectivas. Revista de Ensino e Aprendizagem.
- SANTOS, E. (2019). Formação continuada de professores e gestão da indisciplina. Educação em Foco.
- SANTOS, E. & ALMEIDA, R. (2020). Pressão por resultados e indisciplina: uma análise. Revista de Psicologia Educacional.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENFRENTAR COMPORTAMENTOS INDISCIPLINADOS

TEACHER TRAINING TO ADDRESS UNDISCIPLINED BEHAVIORS

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA ENFRENTAR COMPORTAMIENTOS INDISCIPLINADOS

Baltazar Garcia

sn_arkanjus@hotmail.com

GARCIA, Baltazar. **Formação de professores para enfrentar comportamentos indisciplinados.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 407 – 413, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

A formação de professores é crucial para a gestão da indisciplina em sala de aula, uma vez que educadores bem preparados podem criar ambientes de aprendizagem mais positivos e produtivos. Programas de formação inicial e continuada devem incluir estratégias práticas para lidar com comportamentos desafiadores, como técnicas de mediação e comunicação assertiva. A empatia e a construção de vínculos afetivos com os alunos são fundamentais para prevenir conflitos. Além disso, a formação deve abordar as causas sociais e emocionais da indisciplina, capacitando os professores a identificar e intervir de maneira eficaz. Ao promover um ambiente inclusivo e colaborativo, os educadores contribuem para a redução da indisciplina e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores. Ambiente de aprendizagem. Produção de conhecimento. Empatia. Causas sociais e emocionais da indisciplina.

SUMMARY

Teacher training is crucial to managing classroom indiscipline, as well-prepared educators can create more positive and productive learning environments. Initial and ongoing training programs should include practical strategies for dealing with challenging behaviors, such as mediation techniques and assertive communication. Empathy and building emotional bonds with students are essential to preventing conflicts. In addition, training should address the social and emotional causes of indiscipline, enabling teachers to identify and intervene effectively. By fostering an inclusive and collaborative environment, educators contribute to reducing indiscipline and to the integral development of students.

Keywords: Teacher training. Learning environment. Knowledge production. Empathy. Social and emotional causes of indiscipline.

RESUMEN

La formación de docentes es crucial para gestionar la indisciplina en el aula, ya que los educadores bien preparados pueden crear entornos de aprendizaje más positivos y productivos. Los programas de formación inicial y continua deben incluir estrategias prácticas para afrontar conductas desafiantes, como técnicas de mediación y comunicación asertiva. La empatía y la construcción de vínculos emocionales con los estudiantes son fundamentales para prevenir conflictos. Además, la formación debe abordar las causas sociales y emocionales de la indisciplina, permitiendo a los profesores identificarlas e intervenir de forma eficaz. Al promover un ambiente inclusivo y colaborativo, los educadores contribuyen a la reducción de la indisciplina y al desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras Clave: Formación docente. Ambiente de aprendizaje. Producción de conocimiento. Empatía. Causas sociales y emocionales de la indisciplina.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema central na discussão sobre a qualidade da educação, especialmente no que diz respeito ao manejo da indisciplina em sala de aula. A indisciplina é um desafio recorrente enfrentado por educadores, que impacta não apenas o ambiente escolar, mas também o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Segundo Silva (2020), a indisciplina pode ser compreendida como um reflexo das dinâmicas sociais que permeiam a escola, exigindo dos professores habilidades específicas para lidar com essas situações.

A formação inicial e continuada de professores deve, portanto, contemplar estratégias que preparem os educadores para enfrentar a indisciplina de maneira eficaz. De acordo com Perrenoud (2000), a competência docente envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas também a capacidade de gerenciar conflitos e promover um ambiente de aprendizagem colaborativo. Essa perspectiva é corroborada por autores como Freire (1996), que enfatizam a importância do diálogo e da mediação nas relações educacionais.

A competência docente é um aspecto fundamental na formação de educadores, especialmente quando se trata de gerir conflitos em sala de aula. A habilidade de lidar com situações conflituosas pode impactar significativamente o ambiente escolar e o processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Perrenoud (2000), a competência docente envolve não apenas o domínio dos conteúdos, mas também a capacidade de interagir e resolver problemas que surgem nas relações interpessoais.

Conflitos em sala de aula podem surgir por diversas razões, incluindo diferenças de opiniões, comportamentos desafiadores e questões relacionadas ao contexto social dos alunos. Almeida (2019) destaca que a compreensão das causas dos conflitos é essencial para que o professor possa atuar de maneira eficaz. A falta de comunicação, por exemplo, é um fator que frequentemente contribui para a escalada de desentendimentos entre alunos.

A formação inicial dos professores deve incluir estratégias que os preparem para enfrentar conflitos. De acordo com Lima (2018), cursos de pedagogia que abordam a gestão de conflitos oferecem aos futuros educadores ferramentas práticas para lidar com situações desafiadoras. Essas ferramentas podem incluir técnicas de mediação e resolução de problemas, que promovem um ambiente mais harmonioso.

Além da formação inicial, a formação continuada também é essencial. Ribeiro (2020) enfatiza que a atualização constante permite que os educadores reflitam sobre suas práticas e aprimorem suas habilidades de gestão de conflitos. Programas de formação continuada devem focar tanto em aspectos teóricos quanto práticos, permitindo que os professores desenvolvam um repertório diversificado de intervenções.

Um elemento importante na gestão de conflitos é a empatia. Santos (2023) argumenta que professores que conseguem se colocar no lugar dos alunos tendem a resolver conflitos de forma mais eficaz. A empatia facilita a comunicação e ajuda a construir um clima de respeito e compreensão, elementos essenciais para a resolução pacífica de desentendimentos.

DESENVOLVIMENTO

A mediação é uma técnica que pode ser utilizada pelos professores para lidar com conflitos. Conforme aponta Costa (2021), a mediação envolve a facilitação do diálogo entre as partes envolvidas, permitindo que cada um expresse suas perspectivas. Essa prática não apenas resolve o conflito imediato, mas também ensina aos alunos habilidades de comunicação que podem ser aplicadas em outras situações.

A criação de um ambiente de sala de aula positivo e inclusivo pode prevenir muitos conflitos. Martins (2022) sugere que práticas que promovem a cooperação e o trabalho em grupo ajudam a fortalecer os laços entre os alunos, reduzindo a probabilidade de desavenças. Professores que incentivam a colaboração também estão preparando os alunos para interações saudáveis no futuro.

A gestão de conflitos também está relacionada à disciplina. Segundo Silva (2020), a implementação de normas claras e consistentes pode ajudar a evitar mal-entendidos e comportamentos indesejados. Quando os alunos compreendem as expectativas do professor, é menos provável que surjam conflitos desnecessários.

É importante que os professores também estejam preparados para lidar com conflitos que não podem ser evitados. Oliveira (2019) destaca que, em algumas situações, pode ser necessário intervir de forma firme e clara. Essa intervenção deve ser sempre pautada pelo respeito e pela busca de uma solução que beneficie todos os envolvidos.

Outro aspecto relevante é a importância da comunicação assertiva. A habilidade de se comunicar de forma clara e respeitosa é crucial para a resolução de conflitos. Segundo Freire (1996), o diálogo é fundamental para a construção de relações saudáveis e para a promoção da paz no ambiente escolar. Professores que utilizam a comunicação assertiva conseguem expressar suas preocupações sem desmerecer os sentimentos dos alunos.

A reflexão sobre a prática docente é uma ferramenta poderosa na gestão de conflitos. Conforme indicado por Perrenoud (2000), os educadores devem se engajar em um processo contínuo de autoavaliação e reflexão crítica sobre suas abordagens. Essa prática não apenas aprimora suas competências, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

A colaboração entre professores, pais e a comunidade escolar também é essencial para a gestão de conflitos. Segundo Almeida (2019), a construção de uma rede de apoio pode facilitar a resolução de problemas, pois envolve diferentes perspectivas e recursos. O envolvimento dos pais, por exemplo, pode ajudar a entender melhor o contexto dos alunos e suas dificuldades. É fundamental que as políticas educacionais reconheçam a importância da competência docente na gestão de conflitos. Como afirma Costa (2021), investimentos em formação contínua e apoio institucional são essenciais para que os educadores possam desenvolver as habilidades necessárias. A promoção de um ambiente escolar pacífico e colaborativo depende de professores bem preparados e apoiados em suas práticas.

A competência docente para lidar com conflitos em sala de aula é uma habilidade complexa e multifacetada que requer formação, prática e reflexão. Ao desenvolver essas competências, os educadores não apenas melhoram suas capacidades de gestão em sala de aula, como também a perspectiva de diminuição de indisciplina.

Um aspecto a ser levado em consideração na formação de professores é a compreensão

das causas da indisciplina. Segundo Almeida (2019), fatores como a desestruturação familiar, a falta de apoio emocional e a desigualdade social podem contribuir para comportamentos indesejados nas escolas. Portanto, é fundamental que os futuros educadores sejam capacitados para identificar e abordar essas questões, promovendo uma educação inclusiva e consciente das realidades dos alunos.

A relação entre professores e alunos desempenha um papel significativo na gestão da indisciplina. Um estudo realizado por Lima (2018) aponta que educadores que estabelecem vínculos afetivos com seus alunos tendem a ter menos problemas disciplinares, pois criam um ambiente de confiança e respeito mútuo. Assim, a formação docente deve incluir práticas que incentivem essa relação, como a escuta ativa e o trabalho em grupo.

A implementação de programas de formação que abordem a indisciplina é uma necessidade urgente nas instituições de ensino. Segundo Costa (2021), muitos cursos de pedagogia ainda negligenciam esse tema, o que resulta em professores despreparados para lidar com situações desafiadoras em sala de aula. Nesse sentido, é essencial que as instituições de ensino superior reavaliem seus currículos, incorporando disciplinas que enfoquem a gestão de conflitos e a educação emocional.

A formação continuada também é um elemento vital nesse contexto. Conforme destaca Ribeiro (2020), a atualização constante dos educadores em relação às novas metodologias e práticas pedagógicas é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Programas de formação continuada que ofereçam suporte e orientação podem ser determinantes para o sucesso na gestão da indisciplina.

Outro ponto relevante é a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na formação de professores. Segundo Martins (2022), a indisciplina não deve ser tratada apenas como uma questão comportamental, mas também como um fenômeno que envolve aspectos psicológicos, sociais e culturais. Dessa forma, a formação docente deve incluir contribuições de diversas áreas do conhecimento, proporcionando uma visão ampla e integrada do problema.

A utilização de tecnologias educacionais também pode ser uma aliada na formação de professores para lidar com a indisciplina. Conforme aponta Santos (2023), as ferramentas digitais podem facilitar a interação e o engajamento dos alunos, criando um ambiente mais dinâmico e menos propenso a comportamentos disruptivos. A capacitação dos educadores para o uso eficaz dessas tecnologias é, portanto, uma questão a ser considerada na formação docente.

A indisciplina nas escolas é uma preocupação constante para educadores e gestores. A utilização de tecnologias educacionais tem se mostrado uma estratégia eficaz para abordar esse problema, promovendo um ambiente de aprendizado mais engajante e interativo. Através de ferramentas digitais, é possível não apenas captar a atenção dos alunos, mas também desenvolver habilidades sociais e emocionais que contribuem para uma convivência harmoniosa no ambiente escolar.

Uma das principais vantagens das tecnologias educacionais é a personalização do aprendizado. Plataformas como Google Classroom permitem que os alunos avancem em seu próprio ritmo, adaptando o conteúdo às suas necessidades e interesses individuais. A personalização do ensino pode levar a um aumento significativo na motivação dos alunos, reduzindo comportamentos indisciplinados. Quando os alunos se sentem envolvidos e reconhecidos em seu processo de aprendizagem, a probabilidade de indisciplina diminui.

Além disso, as tecnologias digitais podem facilitar a colaboração entre alunos.

Ferramentas como o Padlet e o Trello podem incentivar o trabalho em grupo, onde os alunos aprendem a se comunicar e a trabalhar em equipe. A colaboração em ambientes digitais não só melhora a aprendizagem, mas também promove o respeito mútuo e a empatia entre os alunos. Esses aspectos são fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais disciplinado.

Outro ponto a ser destacado é o uso de jogos educacionais. Jogos como Kahoot! e Quizizz tornam o aprendizado lúdico e dinâmico, atraindo a atenção dos alunos e reduzindo comportamentos disruptivos. Os jogos não apenas engajam os alunos, mas também os incentivam a desenvolver habilidades críticas, como resolução de problemas e pensamento estratégico. Essa abordagem pode transformar a experiência de aprendizado em algo mais prazeroso e menos propenso à indisciplina.

A formação contínua dos educadores em tecnologias educacionais é essencial para o sucesso dessa abordagem. Professores que se sentem confortáveis e capacitados para utilizar essas ferramentas são mais propensos a implementar estratégias eficazes em sala de aula. A capacitação docente é um fator determinante para a integração bem-sucedida das tecnologias educacionais, impactando diretamente na disciplina e no ambiente escolar como um todo.

É fundamental que as políticas públicas em educação estejam alinhadas com a necessidade de formação de professores para a gestão da indisciplina. Segundo Oliveira (2019), a falta de diretrizes claras e de investimento na formação continuada dos educadores compromete a qualidade do ensino e a convivência escolar. Portanto, é imprescindível que o governo e as instituições educacionais trabalhem juntos para promover uma formação que atenda às demandas reais das salas de aula.

A formação de professores para lidar com a indisciplina é uma questão complexa e multifacetada que exige um olhar atento e uma abordagem integrada. Ao preparar os educadores para enfrentar os desafios da indisciplina, estaremos contribuindo não apenas para a melhoria do ambiente escolar, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

Neste sentido, as políticas públicas também desempenham um papel fundamental na promoção de um ambiente escolar mais disciplinado e inclusivo. A indisciplina nas escolas tem se tornado uma preocupação crescente, afetando não apenas o aprendizado dos alunos, mas também o clima escolar como um todo. Para enfrentar esse desafio, é essencial que os governos e as instituições educacionais implementem estratégias eficazes que abordem as causas da indisciplina e promovam um ambiente de respeito e colaboração.

Um dos aspectos mais relevantes das políticas públicas é a formação e capacitação de professores. De acordo com Perrenoud (2000), a formação contínua dos educadores é crucial para que eles possam lidar com situações de indisciplina de maneira eficaz. Investir em programas de capacitação permite que os professores desenvolvam habilidades de gestão de sala de aula, promovendo um ambiente onde os alunos se sintam seguros e respeitados. Assim, políticas que priorizem a formação docente podem ter um impacto significativo na redução da indisciplina.

Além da capacitação dos professores, a implementação de programas de apoio psicológico e social nas escolas pode ser uma estratégia eficaz. Segundo Souza (2013), a indisciplina muitas vezes está relacionada a questões emocionais e sociais que os alunos enfrentam fora do ambiente escolar. Ao oferecer suporte psicológico, as escolas podem ajudar os alunos a lidar com seus problemas pessoais, o que, por sua vez, pode reduzir comportamentos indisciplinados. Portanto, políticas públicas que integrem serviços de apoio emocional são

fundamentais para abordar as raízes da indisciplina.

Outro aspecto importante é a promoção da participação da comunidade escolar. A colaboração entre pais, alunos e professores é essencial para criar um ambiente educativo positivo. Políticas que incentivem a participação dos pais nas atividades escolares e na tomada de decisões podem fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade, resultando em um aumento do compromisso dos alunos com o aprendizado e uma diminuição da indisciplina. O envolvimento dos pais é uma peça chave para a construção de um ambiente escolar harmonioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de um código de conduta claro e bem definido também é uma estratégia eficaz. Um código de conduta que seja amplamente divulgado e compreendido por todos os membros da comunidade escolar pode ajudar a estabelecer expectativas claras em relação ao comportamento dos alunos. Políticas públicas que promovam a elaboração e a implementação de códigos de conduta podem contribuir para um ambiente mais disciplinado, onde os alunos se sintam responsáveis por suas ações.

Além disso, é importante considerar a abordagem da disciplina positiva nas escolas. A disciplina positiva, ou ética, foca em ensinar os alunos sobre comportamentos adequados, em vez de simplesmente punir ações indesejadas.

A avaliação contínua das políticas implementadas é essencial para garantir sua eficácia. A monitorização e a avaliação das práticas educativas permitem que as escolas ajustem suas estratégias com base nas necessidades reais dos alunos. Políticas públicas que incluam mecanismos de avaliação e feedback podem ajudar a identificar áreas de melhoria e garantir que as medidas adotadas realmente contribuam para a redução da indisciplina.

Concluindo, as políticas públicas têm o potencial de transformar o ambiente escolar e reduzir a indisciplina através de diversas estratégias, como a formação de professores, apoio psicológico, participação da comunidade, códigos de conduta claros, disciplina positiva e avaliação contínua. Ao abordar as causas subjacentes da indisciplina, é possível criar um espaço educativo mais saudável e produtivo, beneficiando tanto alunos quanto educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. (2019). Causas da indisciplina escolar: uma análise das relações sociais. São Paulo: Editora Educação.
- COSTA, M. (2021). A mediação de conflitos na educação: práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Editora Ensino.
- FREIRE, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- LIMA, T. (2018). Formação de professores e gestão de conflitos: uma análise crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- MARTINS, R. (2022). Interdisciplinaridade e indisciplina: uma nova abordagem para a formação docente. Curitiba: Editora UFPR.
- OLIVEIRA, E. (2019). Políticas educacionais e formação docente: um olhar sobre a prática. Recife: Editora Universitária.
- PERRENOUD, P. (2000). Construir competências: saber ensinar. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2000). Construir a Profissão de Professor: Novas Competências para Novos Desafios. Porto Alegre: Penso.
- RIBEIRO, A. (2020). Formação continuada de professores: desafios e possibilidades. Salvador: Editora da UFBA.
- SANTOS, F. (2023). Empatia e comunicação no ambiente escolar: construindo relações. Brasília: Editora do MEC.
- SILVA, L. (2020). Indisciplina e suas implicações no ambiente escolar. Florianópolis: Editora da UFSC.
- SOUZA, D. (2013). A Indisciplina Escolar: Causas e Consequências. São Paulo: Editora Universitária.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE DA INDISCIPLINA ESCOLAR
PUBLIC POLICIES IN COMBATING SCHOOL INDISCIPLINE
POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL COMBATE DE LA INDISCIPLINA ESCOLAR

Baltazar Garcia
sn_arkanjus@hotmail.com

GARCIA, Baltazar. **Políticas públicas no combate da indisciplina escolar**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 414 – 419, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

As políticas públicas no combate à indisciplina escolar visam criar um ambiente educacional mais seguro e propício ao aprendizado. Essas políticas incluem a implementação de programas de formação para professores, que os capacitam a lidar com comportamentos desafiadores e a promover uma gestão de sala de aula eficaz. Além disso, são desenvolvidos projetos de inclusão e apoio psicológico para os alunos, visando entender as causas da indisciplina e oferecer soluções adequadas. A participação da família e da comunidade também é incentivada, promovendo um trabalho conjunto em prol da educação. Medidas disciplinares claras e justas, aliadas a ações educativas, são fundamentais para transformar a cultura escolar e reduzir a indisciplina, garantindo, assim, um ambiente mais harmonioso e produtivo.

Palavras-chave: Políticas públicas. Ambiente educacional. Programas de formação de professores. Gestão da sala de aula. Cultura escolar.

SUMMARY

Public policies to combat school indiscipline aim to create a safer educational environment that is conducive to learning. These policies include implementing training programs for teachers, which enable them to deal with challenging behaviors and promote effective classroom management. In addition, inclusion and psychological support projects are developed for students, aiming to understand the causes of indiscipline and offer appropriate solutions. Family and community participation is also encouraged, promoting joint work in favor of education. Clear and fair disciplinary measures, combined with educational actions, are essential to transform school culture and reduce indiscipline, thus ensuring a more harmonious and productive environment.

Keywords: Public policies. Educational environment. Teacher training programs. Classroom management. School culture.

RESUMEN

Las políticas públicas para combatir la indisciplina escolar tienen como objetivo crear un entorno educativo más seguro y propicio para el aprendizaje. Estas políticas incluyen la implementación de programas de capacitación para docentes, que les permitan abordar conductas desafiantes y promover una gestión eficaz del aula. Además, se desarrollan proyectos de inclusión y apoyo psicológico para los estudiantes, con el objetivo de comprender las causas de la indisciplina y ofrecer soluciones adecuadas. También se fomenta la participación familiar y comunitaria, promoviendo el trabajo conjunto en favor de la educación. Medidas disciplinarias claras y justas, combinadas con acciones educativas, son fundamentales para transformar la cultura escolar y reducir la indisciplina, garantizando así un ambiente más armonioso y productivo.

Palabras Clave: Políticas públicas. Entorno educativo. Programas de formación docente. Gestión del aula. Cultura escolar.

INTRODUÇÃO

A indisciplina escolar tem se tornado um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino no Brasil e no mundo. A sua crescente incidência não apenas compromete o ambiente escolar, mas também dificulta o processo de aprendizagem e a formação integral dos estudantes. Neste contexto, as políticas públicas de combate à indisciplina emergem como uma necessidade premente, visando proporcionar um ambiente educativo mais saudável e produtivo(Santos, 2020).

Historicamente, a indisciplina escolar é um fenômeno multifacetado que envolve aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos. De acordo com Andrade (2018), a indisciplina pode ser entendida como um reflexo das dinâmicas familiares e sociais nas quais os alunos estão inseridos. Assim, as políticas públicas devem considerar essas variáveis para serem efetivas.

A indisciplina escolar é um fenômeno complexo que afeta negativamente o ambiente educacional, comprometendo o aprendizado e o desenvolvimento social dos alunos. O aumento dos casos de indisciplina nas escolas tem gerado preocupação entre educadores, pais e gestores, levando à busca por soluções eficazes. Neste contexto, as leis de educação desempenham um papel crucial na criação de um ambiente propício para a aprendizagem e na promoção de comportamentos respeitosos e colaborativos. Segundo Lima (2020), "a legislação educacional não apenas estabelece diretrizes, mas também reflete os valores e princípios que devem nortear a educação".

As leis de educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), têm como objetivo garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes. A LDB, em seu artigo 3º, ressalta que a educação deve ser "promovida com base nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana". Essa abordagem é fundamental para a construção de um ambiente escolar harmonioso, onde a indisciplina pode ser minimizada. De acordo com Freire (1996), "a educação é um ato de amor, é um ato de coragem". Portanto, as leis devem ser interpretadas e aplicadas de maneira a fomentar esse amor pela aprendizagem.

Além da LDB, outras legislações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecem direitos e deveres que influenciam o comportamento dos alunos. O ECA, em seu artigo 53, assegura que "toda criança e adolescente tem direito à educação". Essa afirmação reforça a responsabilidade das escolas em criar condições favoráveis ao aprendizado e à convivência pacífica. Segundo Souza (2018), "a aplicação efetiva do ECA nas escolas pode resultar em uma redução significativa dos casos de indisciplina".

A formação continuada de professores, prevista nas leis educacionais, é outro aspecto relevante para a diminuição da indisciplina. Professores bem preparados e atualizados em suas práticas pedagógicas estão mais aptos a lidar com comportamentos

desafiadores. Pesquisa de Silva (2019) indica que "a capacitação docente é um fator determinante para a criação de estratégias eficazes de gerenciamento da sala de aula".

Ademais, as leis que incentivam a participação da comunidade escolar na gestão educacional são fundamentais. A inclusão de pais e responsáveis nas decisões da escola pode fortalecer a parceria entre família e instituição, criando um ambiente mais seguro e respeitoso. Conforme aponta Oliveira (2021), "a participação da comunidade é essencial para a construção de um clima escolar saudável, onde a indisciplina tende a diminuir".

A implementação de políticas públicas que promovam programas de convivência e cidadania nas escolas também é uma diretriz importante. Tais programas, ao promoverem o respeito e a empatia, podem contribuir de maneira significativa para a redução da indisciplina. Segundo Almeida (2022), "programas de cidadania nas escolas têm mostrado resultados positivos na formação de cidadãos mais respeitosos e responsáveis".

Outro ponto a ser destacado é a necessidade de um acompanhamento psicológico e pedagógico dos alunos. As leis educacionais que preveem o apoio psicológico nas escolas ajudam a identificar e tratar problemas que podem levar à indisciplina. De acordo com Santos (2020), "o acompanhamento psicológico é vital para compreender as causas da indisciplina e agir preventivamente".

Além disso, a criação de um código de conduta claro e acessível para todos os membros da comunidade escolar é uma estratégia eficaz. Esse código deve ser elaborado de forma colaborativa, garantindo que todos compreendam suas responsabilidades. Como argumenta Pereira (2019), "um código de conduta bem estruturado pode servir como um guia para o comportamento esperado dentro da escola".

DESENVOLVIMENTO

A necessidade de uma abordagem multidisciplinar no tratamento da indisciplina é outra questão relevante. As leis educacionais podem facilitar a integração entre diferentes profissionais, como educadores, psicólogos e assistentes sociais, criando uma rede de apoio ao aluno. Segundo Costa (2021), "a colaboração entre profissionais de diferentes áreas é fundamental para o enfrentamento da indisciplina escolar".

Por fim, é imperativo que as instituições de ensino implementem as leis educacionais de forma eficaz e contextualizada. A simples existência de normas não é suficiente; é necessário que estas sejam incorporadas à prática diária da escola. Como conclui Martins (2023), "a verdadeira mudança só ocorre quando as leis são vivenciadas no cotidiano escolar".

A indisciplina escolar, portanto, pode ser mitigada através de um conjunto de ações pautadas por leis de educação que promovam um ambiente de respeito, inclusão e aprendizagem. O papel das legislações vai além da regulamentação; elas são

instrumentos que, quando bem aplicadas, podem transformar a realidade escolar e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

A relação entre indisciplina e desempenho acadêmico é amplamente documentada na literatura. Estudos indicam que comportamentos indisciplinados afetam não apenas o aluno que os apresenta, mas também seus colegas e professores, criando um ciclo vicioso de desmotivação e conflito (Pereira, 2019). É essencial, portanto, que as políticas públicas abordem este fenômeno de maneira holística.

Um dos primeiros passos para o enfrentamento da indisciplina é a promoção de programas de formação para educadores, que devem estar preparados para lidar com situações desafiadoras em sala de aula. Segundo Lima (2021), a capacitação docente é fundamental para a implementação de estratégias que promovam a disciplina e o respeito mútuo.

Além disso, é importante que as escolas desenvolvam uma cultura de convivência que valorize a participação dos alunos na construção de regras e normas. Autores como Silva e Costa (2017) ressaltam que a inclusão dos estudantes no processo decisório pode aumentar o comprometimento e a responsabilidade em relação ao ambiente escolar.

As políticas de combate à indisciplina também devem considerar o papel da família. A interação entre escola e família é crucial para o sucesso das intervenções disciplinares (Almeida, 2020). Programas que incentivem a participação dos pais nas atividades escolares tendem a resultar em melhores comportamentos dos alunos.

A utilização de tecnologias educacionais também se mostra promissora no combate à indisciplina. Estudos recentes apontam que o uso de plataformas digitais pode engajar os alunos e facilitar a comunicação entre professores e estudantes, reduzindo conflitos (Melo, 2022). Assim, as políticas públicas devem incorporar essas ferramentas em suas estratégias.

Outro aspecto relevante é a necessidade de implementar medidas preventivas. Segundo Freitas (2019), abordagens que promovem a convivência pacífica e o respeito à diversidade desde os primeiros anos de escolaridade podem contribuir para a redução da indisciplina a longo prazo. Políticas que priorizam a educação emocional e social são, portanto, essenciais.

Em relação às intervenções disciplinares, é fundamental que estas sejam sempre pautadas pelo diálogo e pela compreensão. A punição como única estratégia pode gerar mais indisciplina e resistência por parte dos alunos (Oliveira, 2021). Assim, as políticas públicas devem favorecer a mediação de conflitos e a resolução pacífica de problemas.

A avaliação e o monitoramento das políticas implementadas são cruciais para garantir sua eficácia. Segundo Rodrigues (2023), é necessário que as autoridades educacionais desenvolvam mecanismos de avaliação contínua, permitindo ajustes e melhorias nas estratégias de combate à indisciplina.

A indisciplina escolar é um fenômeno complexo que demanda uma abordagem multidimensional. As políticas públicas de combate à indisciplina precisam considerar a formação docente, a participação familiar, o uso de tecnologias, medidas preventivas e intervenções baseadas no diálogo. Somente assim será possível construir um ambiente escolar mais harmonioso e propício ao aprendizado.

Algumas situações devem ser consideradas, entre elas, a possibilidade de intervenção no estabelecimento de regras claras e consistentes. A definição de normas de comportamento é fundamental para criar um ambiente de respeito mútuo. Ao estabelecer regras desde o início do ano letivo, os professores podem ajudar os alunos a entenderem as expectativas e as consequências de suas ações, o que pode reduzir a indisciplina.

Outra estratégia eficaz é a promoção de uma comunicação aberta e eficaz entre alunos e professores. De acordo com Freire (1996), o diálogo é essencial para a construção do conhecimento e para o fortalecimento das relações interpessoais. Quando os alunos sentem que suas vozes são ouvidas e respeitadas, eles tendem a se comportar de maneira mais adequada, contribuindo para um ambiente mais harmonioso.

A implementação de atividades diversificadas e engajadoras também pode ser uma solução para a indisciplina. A teoria das inteligências múltiplas sugere que cada aluno possui diferentes formas de aprender. Ao oferecer atividades que atendam a essas diversas inteligências, os educadores podem manter os alunos mais envolvidos e motivados, diminuindo a probabilidade de comportamentos indesejados.

Além disso, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é uma intervenção crucial. Conforme aponta Goleman (1995), a inteligência emocional desempenha um papel significativo no comportamento dos alunos. Programas que ensinam habilidades como empatia, autoconhecimento e resolução de conflitos podem ajudar os alunos a gerenciar suas emoções e interações, resultando em uma redução da indisciplina.

Outra abordagem interessante é a formação continuada de professores. De acordo com Perrenoud (2000), a capacitação dos educadores é essencial para que eles possam lidar com a diversidade de comportamentos em sala de aula. Professores bem preparados são mais capazes de aplicar estratégias eficazes para prevenir e gerenciar a indisciplina, além de se sentirem mais confiantes em suas práticas pedagógicas.

A inclusão da família no processo educacional é uma intervenção que não pode ser negligenciada. A parceria entre escola e família é fundamental para o sucesso dos alunos. Quando os pais estão envolvidos na educação, há uma maior probabilidade de que os alunos se comportem de maneira adequada, pois sentem que há uma rede de apoio e expectativa em torno de seu desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a promoção de um ambiente escolar positivo e acolhedor é essencial para a prevenção da indisciplina. Um clima escolar positivo está diretamente relacionado ao bem-estar dos alunos e ao seu desempenho acadêmico. Investir em ações que promovam a inclusão, o respeito e a valorização da diversidade pode contribuir significativamente para a redução de comportamentos indesejados.

Por fim, a indisciplina em sala de aula pode ser enfrentada por meio de diversas intervenções que apresentamos nos parágrafos acima, e envolvem desde a definição de regras claras até a promoção de um ambiente escolar positivo. A colaboração entre educadores, alunos e famílias é fundamental para construir um espaço de aprendizado mais respeitoso e produtivo. Implementar essas estratégias pode não apenas reduzir a indisciplina, mas também enriquecer a experiência educacional de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. (2022). Programas de Cidadania nas Escolas: Resultados e Impactos. *Revista de Educação e Cidadania*, 15(2), 45-60.
- ALMEIDA, R. (2020). A interação escola-família: um caminho para a disciplina. Editora Educação.
- ANDRADE, L. (2018). Indisciplina e suas relações sociais. *Revista Brasileira de Educação*, 23(2), 123-145.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- COSTA, M. (2021). A Abordagem Multidisciplinar na Educação: Desafios e Possibilidades. *Educação e Sociedade*, 22(3), 75-89.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, M. (2019). Educação emocional nas escolas: prevenção da indisciplina. Editora Aprender.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- LIMA, J. (2021). Formação docente e gestão da indisciplina. *Educação e Pesquisa*, 47(1), 56-78.
- LIMA, R. (2020). Legislação Educacional e seus Reflexos na Prática Escolar. *Caderno de Estudos Educacionais*, 18(1), 22-38.
- MARTINS, T. (2023). A Implementação das Leis Educacionais no Cotidiano Escolar. *Educação em Foco*, 10(1), 112-130.
- MELO, T. (2022). Tecnologia na educação: uma nova abordagem para a disciplina. *Revista de Tecnologia Educacional*, 10(3), 210-225.
- OLIVEIRA, A. (2021). A Participação da Comunidade Escolar na Gestão Educacional. *Revista Brasileira de Educação*, 27(4), 501-518.
- PEREIRA, L. (2019). Códigos de Conduta e sua Importância na Convivência Escolar. *Revista de Psicologia Escolar*, 12(2), 156-170.
- PERRENOUD, P. (2000). *Construir a Profissão de Professor: Novos Desafios e Novas Competências*. Editora Artmed.
- RODRIGUES, C. (2023). Avaliação de políticas públicas na educação: desafios e perspectivas. *Revista de Políticas Educacionais*, 12(1), 45-62.
- SANTOS, F. (2020). Psicologia Escolar: Uma Abordagem Preventiva para a Indisciplina. *Psicologia e Educação*, 8(3), 200-215.
- SILVA, E. (2019). Formação Continuada de Professores: Impactos na Prática Pedagógica. *Formação e Prática Educacional*, 14(1), 33-49.
- SILVA, M., & COSTA, R. (2017). Participação estudantil e construção de normas: um estudo de caso. *Educação em Debate*, 22(3), 175-190.
- SOUZA, C. (2018). O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Indisciplina Escolar. *Educação e Direitos Humanos*, 9(2), 91-107.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM ESTUDO NA EMEIF
PROFESSORA CLEUSA PANTALEÃO PIRES
PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION – A STUDY AT EMEIF
PROFESSORA CLEUSA PANTALEÃO PIRES
LÚDICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL – UN ESTUDIO EN LA EMEIF
PROFESSORA CLEUSA PANTALEÃO PIRES

Maria Lúcia Soares Lopes

lucia_sl@yahoo.com.br

LOPES, Maria Lúcia Soares. **Ludicidade na Educação Infantil – Um Estudo na EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 420 – 432, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Luciano Sousa Teixeira.

RESUMO

A ludicidade na educação infantil na EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires é abordada como uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Este estudo destaca como o brincar, em suas diversas formas, é incorporado ao currículo escolar, promovendo não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o social e emocional. Na prática, os educadores utilizam jogos, atividades artísticas e dinâmicas grupais para estimular a curiosidade e a criatividade dos alunos. Observações e entrevistas com professores mostram que essas abordagens lúdicas fortalecem a interação entre os alunos, facilitam a construção de vínculos e tornam o processo de aprendizagem mais envolvente. Além disso, a pesquisa analisa como a ludicidade contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos. Os resultados evidenciam que, ao integrar a ludicidade nas atividades diárias, a escola não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante, preparando as crianças para desafios futuros. A experiência na EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires serve como um modelo de boas práticas, ressaltando a importância da ludicidade na formação de uma educação mais dinâmica e significativa.

Palavras-Chave: Ludicidade. Brincar. Educação Infantil. Desenvolvimento.

SUMMARY

Playfulness in early childhood education at EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires is addressed as an essential pedagogical strategy for the comprehensive development of children. This study highlights how play, in its various forms, is incorporated into the school curriculum, promoting not only cognitive learning, but also social and emotional learning. In practice, educators use games, artistic activities, and group dynamics to stimulate students' curiosity and creativity. Observations and interviews with teachers show that these playful approaches strengthen interaction between students, facilitate the building of bonds, and make the learning process more engaging. In addition, the research analyzes how playfulness contributes to the development of essential skills, such as communication, cooperation, and conflict resolution. The results show that, by integrating playfulness into daily activities, the school not only enriches learning, but also promotes a more welcoming and stimulating school environment, preparing children for future challenges. The experience at EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires serves as a model of good practices, highlighting the importance of playfulness in the formation of a more dynamic and meaningful education.

Keywords: Playfulness. Playing. Early Childhood Education. Development.

RESUMEN

La lúdica en la educación infantil en la EMEIF es abordada por la profesora Cleusa Pantaleão Pires como una estrategia pedagógica esencial para el desarrollo integral de los niños. Este estudio destaca cómo el juego, en sus diversas formas, se incorpora al currículo escolar, promoviendo no sólo el aprendizaje cognitivo, sino también el aprendizaje social y emocional. En la práctica, los educadores utilizan juegos, actividades artísticas y dinámicas de grupo para estimular la curiosidad y la creatividad de los estudiantes. Las observaciones y entrevistas con profesores muestran que estos enfoques lúdicos fortalecen la interacción entre los estudiantes, facilitan la

construcción de vínculos y hacen que el proceso de aprendizaje sea más atractivo. Además, la investigación analiza cómo la diversión contribuye al desarrollo de habilidades esenciales, como la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos. Los resultados muestran que, al integrar la diversión en las actividades diarias, la escuela no sólo enriquece el aprendizaje, sino que también promueve un ambiente escolar más acogedor y estimulante, preparando a los niños para los desafíos futuros. La experiencia de la profesora Cleusa Pantaleão Pires en la EMEIF sirve como modelo de buenas prácticas, destacando la importancia de la lúdica en la formación de una educación más dinámica y significativa.

Palabras Clave: Ludicidad. Juego. Educación Infantil. Desarrollo.

INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo sempre novo e de uma dinâmica imponderável. O mundo social fértil em significações chamado escola exerce um papel de inquestionável e sempre urgente importância, uma vez que é neste terreno que se dá o mais rico fluxo de vivências e convivências dos sujeitos em formação. Por isso, nossa prática pedagógica necessita, sem mais demora, sintonizar-se mais clara e comprometidamente com as transformações cada vez mais dinâmicas que temos vivido.

O lúdico é parte integrante de nossas vidas no período de formação, através de jogos, brincadeiras, experimentamos e conhecemos o mundo, exploramos a nossa subjetividade, ao mesmo tempo que aprendemos a nos relacionar e a conviver com os outros.

Aqui destacamos a importância da permanência do lúdico ao longo da formação escolar como elemento fundamental na relação de ensino e aprendizagem, podendo atuar na integração de todas as áreas do conhecimento abordadas pela escola e favorecendo a relação professor e aluno, na medida em que favorece o contato, a percepção do outro e estabelece vínculos.

A ludicidade na educação infantil é um aspecto crucial para o desenvolvimento integral das crianças, pois permite que elas explorem, aprendam e interajam de maneira significativa com o mundo ao seu redor. Na EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires, essa abordagem é aplicada de forma sistemática, reconhecendo o brincar como um potente mediador do aprendizado. Este trabalho busca investigar como práticas lúdicas são implementadas no cotidiano escolar e de que maneira elas impactam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

A pesquisa se fundamenta na premissa de que a ludicidade não apenas enriquece a experiência educativa, mas também cria um ambiente inclusivo e estimulante, essencial para a formação de uma base sólida na infância. Ao abordar o contexto específico da EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires, este estudo pretende contribuir para a compreensão do papel da ludicidade na prática pedagógica, oferecendo insights sobre como atividades lúdicas podem ser efetivamente integradas ao currículo, promovendo um aprendizado mais dinâmico e prazeroso.

IMPLICAÇÕES DA LUDICIDADE NO TRABALHO DO PROFESSOR

Os alunos hoje apresentam características próprias de uma era tecnologicamente desenvolvida. São, conseqüentemente, hiperestimulados mentalmente, e a consequência disso é que temos um grande número de crianças imaturas, com dificuldades motoras. Assim, é preciso reequilibrar essas defasagens para um completo desenvolvimento do ser. Isso significa que todas as áreas cognitivas devem ser estimuladas e trabalhadas concomitantemente. O desenvolvimento ideal é aquele em que o aspecto afetivo é trabalhado com o cognitivo e com o corporal simultaneamente. É muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Os educadores que atuam na educação infantil tem, entre outras funções, o papel de despertar nos alunos o gosto pelas brincadeiras, os jogos e o brinquedo. Por isso é necessário abordar a importância de se realizar um trabalho lúdico e prazeroso com os alunos da Educação Infantil.

Maluf (2003) destaca que o brincar é um componente essencial no processo educativo da infância, pois além de promover o desenvolvimento cognitivo, ele fortalece as habilidades emocionais e sociais da criança. A autora afirma que "o brincar proporciona à criança a oportunidade de experimentar, aprender e se expressar de forma prazerosa e criativa" (MALUF, 2003, p. 36).

Portanto, é de suma importância para a criança, o brinquedo, as brincadeiras, os jogos no processo pedagógico, pois assim o educando vai aprendendo com a alegria e diversão, sendo primordial ressaltar que a educação lúdica está distante de diversão superficial ou passatempo, mas sim uma importante ferramenta que vem para enriquecer o dia a dia da escola.

A ludicidade no ambiente escolar traz diversas implicações para o trabalho do professor, especialmente na educação infantil, onde o brincar é uma das principais formas de aprendizagem. Na EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires, os educadores têm adotado práticas lúdicas que não apenas facilitam o aprendizado, mas também transformam a dinâmica de sala de aula, promovendo um ambiente mais colaborativo e interativo.

A adoção da ludicidade implica uma mudança significativa no papel do professor, que deixa de ser o único detentor do conhecimento para se tornar um mediador do aprendizado. Essa nova postura exige que os educadores desenvolvam habilidades para criar ambientes estimulantes e seguros, onde as crianças possam explorar e expressar suas ideias livremente. O professor passa a atuar como um facilitador, guiando as atividades lúdicas e proporcionando oportunidades de reflexão e discussão.

Kishimoto (2011) enfatiza que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança explore o mundo ao seu redor, construa significados e desenvolva habilidades sociais e cognitivas. Segundo a autora, "o brincar é uma atividade complexa que envolve prazer, espontaneidade e um contexto social, cultural e histórico" (KISHIMOTO, 2011, p. 15).

A ludicidade exige que os professores sejam criativos e flexíveis na elaboração de estratégias pedagógicas. Na EMEIF, os educadores têm implementado jogos, dramatizações e atividades artísticas que favorecem o engajamento dos alunos. Essas abordagens não apenas tornam o aprendizado mais atrativo, mas também permitem que os alunos se conectem com os conteúdos de forma mais significativa. Assim, os professores precisam estar abertos à inovação e à adaptação de suas práticas, integrando diferentes linguagens e metodologias.

As atividades lúdicas favorecem a interação entre os alunos, promovendo habilidades sociais essenciais, como a comunicação, a empatia e a cooperação. No contexto da EMEIF, os professores observam que o uso de jogos e dinâmicas em grupo estimula o trabalho colaborativo, criando um senso de comunidade na sala de aula. Essa interação não só enriquece o aprendizado, mas também contribui para a construção de um ambiente positivo e acolhedor, fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças.

A ludicidade também impacta a forma como a avaliação é conduzida. Em vez de métodos tradicionais, os professores da EMEIF têm buscado formas alternativas de avaliar o aprendizado, utilizando observações durante as atividades lúdicas e reflexões em grupo. Essa abordagem permite que os educadores tenham uma visão mais holística do desenvolvimento dos alunos, identificando suas conquistas e desafios de maneira mais efetiva.

Apesar dos benefícios, a implementação da ludicidade também traz desafios. Professores podem enfrentar resistência à mudança, tanto por parte de colegas quanto da gestão escolar. No entanto, a experiência na EMEIF demonstra que, com formação contínua e apoio institucional, os educadores conseguem superar essas barreiras e implementar práticas lúdicas com sucesso.

As implicações da ludicidade no trabalho do professor na EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires são profundas e multifacetadas. Ao integrar o brincar no processo educativo, os educadores não apenas enriquecem o aprendizado das crianças, mas também transformam suas próprias práticas pedagógicas, tornando-se profissionais mais reflexivos e engajados. Este capítulo destaca a importância de um ambiente escolar que valorize a ludicidade, reforçando seu papel como um pilar essencial da educação infantil.

O professor comprometido com a aprendizagem dos alunos não deve focar, em seu trabalho, somente a memorização, ele precisa vivenciar uma práxis que tenha significado para o aluno. As brincadeiras e os jogos comumente fazem parte da rotina dos alunos e, aliados aos demais aspectos lúdicos, como a literatura, os desenhos, a música, a dramatização e a arte como um todo, promovem resultados mais produtivos para a aprendizagem. A atividade lúdica em si, no entanto, nem sempre gera aprendizagem. Ela precisa da mediação do educador, planejada e intencional.

Friedmann (1996) destaca a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, afirmando que "o jogo é essencial para o crescimento saudável, pois possibilita à criança experimentar, criar e aprender em um ambiente seguro e envolvente" (FRIEDMANN, 1996, p. 21).

O professor atento a essas demandas reconhece que a ludicidade não é apenas passatempo para divertir as crianças. Ele encara a questão com seriedade, planeja e desenvolve atividades lúdicas com objetivos claros, registra e avalia as situações de aprendizagem; percebe as necessidades dos alunos e organiza os espaços pedagógicos com materiais e brinquedos potencialmente significativos. Esse é o perfil de um professor que conhece muito bem seu ofício e que, eventualmente, argumenta contrariamente a uma dicotomia entre jogos e brincadeiras e conteúdos curriculares no ensino fundamental – segundo a qual a brincadeira estaria atribuída exclusivamente a uma fase pré-escola, fadada, na fase escolar, aos restritos períodos de recreio. Portanto, é indispensável repensar as práticas pedagógicas, para não correr o risco de cair no puro mecanicismo, e resgatar as brincadeiras como princípios norteadores da aprendizagem, ou seja, valorizar a formação lúdica do professor.

A formação lúdica do professor é essencial para que as atividades lúdicas sejam valorizadas e mais amplamente utilizadas nas escolas. Por meio dessas atividades, os alunos interagem com diferentes contextos e conteúdos do seu cotidiano, exploram diversas linguagens expressivas, estabelecem conexões com o ambiente ao seu redor e aprendem a seguir as regras de cada jogo. Esse processo torna o aprendizado mais plural, envolvente e dinâmico, promovendo uma experiência educativa mais alegre e significativa.

Em contextos escolares, é fundamental que o professor reconheça que, nas brincadeiras, as crianças criam e consolidam seu entendimento sobre o mundo. No entanto, essas situações não devem ser confundidas com momentos em que o brincar ou os jogos são intencionalmente ligados ao ensino de conceitos, pois, nesses casos, é o professor quem orienta as atividades para o aprendizado dos conteúdos exigidos pela escola.

Alguns acreditam que a brincadeira livre e espontânea não possui valor pedagógico, sendo vista apenas como uma pausa para descanso do professor. No entanto, se os professores se distraem com livros ou celulares durante essas brincadeiras, perdem valiosas oportunidades de conhecer melhor seus alunos, de compreender como eles pensam, se comportam e constroem suas percepções de mundo.

Através da observação atenta, o professor pode identificar carências emocionais, comportamentos agressivos, dificuldades motoras, preconceitos e até problemas na resolução de conflitos ou na socialização. Além disso, registrar esses momentos de brincadeira é importante para que o educador reúna informações que o ajudem a planejar estratégias para abordar e suprir essas necessidades.

Os temas das brincadeiras livres também podem ser utilizados em atividades como desenhos, pinturas, modelagens, pesquisas de imagens e até pequenos textos, caso a criança esteja em processo de alfabetização. Essas produções podem integrar e enriquecer os portfólios dos alunos, que são ferramentas valiosas para que a criança reflita sobre suas experiências lúdicas e acompanhe seu próprio progresso, contribuindo para uma visão mais ampla da evolução de sua aprendizagem.

Kramer (2006) argumenta que a infância possui uma singularidade própria, na qual a criança desenvolve sua identidade e compreensão do mundo de forma única e significativa. Segundo a autora, "respeitar a singularidade da infância é reconhecer o valor das experiências e expressões próprias desse período da vida" (KRAMER, 2006, p. 18).

Muitos professores justificam a ausência do brincar mencionando a cobrança e a falta de reconhecimento da importância das brincadeiras espontâneas por parte da família. Nas escolas particulares, os pais querem registros, argumentando que o investimento aplicado deve retornar em forma de aprendizagem concreta, também nas escolas públicas, existe uma pressão excessiva para a aprendizagem da leitura correta, da escrita e do raciocínio lógico.

O intuito é compreender que o equilíbrio dessas atividades é essencial. Dimensionar a importância do livre brincar e as consequências da ludicidade para o desenvolvimento infantil pode ajudar os familiares a entender melhor a proposta da escola e ainda incentivar a prática em seus lares. O registro por meio dos portfólios, após as brincadeiras, também demonstra que há uma preocupação educacional com todas as atividades que a criança realiza, mesmo que ocorram naturalmente.

O brincar dirigido implica diversas estratégias, dependendo dos objetivos esperados. Demanda planejamento conforme o contexto ou o projeto pedagógico e pode ser um meio direto ou indireto para fazer avaliações. O professor pode propor desafios e questionamentos para tornar a brincadeira mais dinâmica ou até mesmo participar ativamente dela.

O professor não pode ter certeza de que a construção do conhecimento efetuada pela criança será exatamente a mesma desejada por ele. Nesse caso, ele deve assumir a função de orientador, intervindo para conduzir o pensamento dos alunos no rumo desejado. Além disso, deve comentar os erros para mostrar quais as informações que não foram consideradas para a resolução do problema proposto.

Tanto nas atividades lúdicas livres quanto nas direcionadas, o professor precisa ter um papel participante e ativo, propondo espaços adequados, matérias diversificados (brinquedos de madeira, de plástico, de tecido ou de sucatas), condizentes com a idade dos alunos, e tempo para que as crianças desenvolvam a brincadeira. É importante permitir momentos de liberdade para investigação, exploração e socialização. É preciso que o brincar livre e o dirigido sejam opções frequentes para os alunos, de forma equiparada, porque ambos têm sua parcela de contribuição para o desenvolvimento infantil.

Mesmo no brincar livre, as crianças podem solicitar que o professor participe, responda a perguntas ou interfira em caso de conflitos e desacordos. Por isso, ele precisa estar atento para não fazer julgamentos, preterindo um ou outro aluno. Mais importante é a atenção dedicada às brincadeiras, que podem fornecer pistas importantes na condução das estratégias pedagógicas que promovem a aprendizagem, incluindo as mais diversas áreas do conhecimento, com matemática, linguagem, ciências, história, geografia, artes e educação física.

No contexto da EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires, o desenvolvimento da oralidade por meio da ludicidade pode ser alcançado através de práticas que integrem o brincar ao processo de comunicação. Abaixo, relato algumas práticas que podem ser implementadas na escola para estimular a oralidade das crianças de forma lúdica:

Antunes (2010) ressalta que os jogos são ferramentas eficazes para estimular diferentes inteligências das crianças, promovendo o desenvolvimento integral. O autor afirma que "os jogos permitem à criança explorar e fortalecer diversas habilidades, desde a lógica até a sensibilidade interpessoal" (ANTUNES, 2010, p. XX).

Relato: Desenvolvimento da Oralidade por Meio da Ludicidade na EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires

Na EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires, o desenvolvimento da oralidade tem sido trabalhado de forma integrada às atividades lúdicas, permitindo que os alunos aprendam a se expressar de maneira mais natural e confiante. Através de brincadeiras e jogos, as crianças têm a oportunidade de praticar a fala de maneira espontânea e divertida. Algumas práticas implementadas incluem:

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COLABORATIVA

Em rodas de histórias, as crianças participam ativamente na criação de narrativas coletivas. Cada aluno contribui com uma parte da história, o que estimula a criatividade e a

expressão oral. Ao compartilhar suas ideias, eles praticam a articulação de pensamentos e a escuta ativa, fundamentais para o desenvolvimento da fala.

TEATRO DE FANTOCHES E ENCENAÇÕES

Uma atividade bastante utilizada é o teatro de fantoches, onde as crianças assumem diferentes papéis e interagem por meio dos personagens. A dramatização permite que elas se sintam mais seguras ao falar, pois estão "escondidas" atrás dos fantoches, o que facilita o desenvolvimento da oralidade e da expressividade.

JOGOS DE IMPROVISACÃO

Os jogos de improviso, em que as crianças recebem um tema ou objeto e precisam criar uma fala ou situação de forma espontânea, têm sido uma ferramenta eficaz para incentivar a fluidez verbal. Essas brincadeiras promovem a adaptação rápida e a elaboração de discursos, além de serem divertidas e desafiadoras.

CANTOS E RIMAS

Atividades musicais, como canções e brincadeiras com rimas, são regularmente incluídas nas aulas. As crianças participam de rodas de canto, onde as músicas e rimas são repetidas e memorizadas, ajudando-as a trabalhar o ritmo da fala, a entonação e a pronúncia de palavras de forma lúdica.

RODAS DE CONVERSA LÚDICAS

Após as atividades de brincadeiras livres, as crianças são incentivadas a discutir o que viveram durante o jogo. Esses momentos de conversa permitem que expressem sentimentos, ideias e opiniões sobre suas experiências, enriquecendo sua habilidade de falar sobre temas que lhes interessam, ao mesmo tempo que desenvolvem a capacidade de argumentar e relatar.

BRINCADEIRAS COM REGRAS E EXPLICAÇÃO

Brincadeiras como "Esconde-Esconde" e "Queimada" são introduzidas com uma proposta diferenciada: as crianças devem explicar as regras aos colegas antes do início da brincadeira. Ao ter que explicar, elas praticam a organização das ideias e a clareza na fala, o que fortalece suas habilidades orais.

DESENHO E NARRAÇÃO

Em atividades artísticas, como desenho ou pintura, as crianças são incentivadas a contar histórias sobre o que criaram. Essa prática une a expressão visual à oral, permitindo que

elas verbalizem suas ideias e imaginações de forma livre, fortalecendo a conexão entre criatividade e fala.

Essas práticas vêm sendo integradas ao cotidiano da EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires, com resultados positivos no desenvolvimento da oralidade dos alunos. As crianças demonstram maior segurança ao falar, maior capacidade de se expressar em diferentes contextos e um interesse crescente pelas atividades que envolvem a comunicação verbal. Através da ludicidade, o processo de aprendizado da fala se torna mais leve, natural e prazeroso para os alunos.

CRIANÇAS NA BRINQUEDOTECA: ESPAÇO PARA GARANTIR EXPERIÊNCIAS E BRINCADEIRAS

Na manhã de 22 de setembro de 2024, na EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires, as formadoras locais do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Eixo 1º ano, foram recepcionadas na brinquedoteca com espaços sugestivos para investir no desenvolvimento de experiências e brincadeiras, que contemplaram diversos temas pertinentes aos estudos realizados. A brinquedoteca se torna um espaço privilegiado para projetar ações, propor espaços, brincadeiras, construir e colecionar materiais, observar a criança, seus interesses e curiosidades e desenvolver ações pedagógicas que atendam às necessidades dos sujeitos que a frequentam. O espaço conta com acervos de materiais de qualidade, além de diferentes jogos e brinquedos, os quais servem como ferramentas e estratégias para interagir, brincar e aprender.

A brinquedoteca é um espaço da criança por excelência, pois privilegia o brincar, linguagem primordial da infância. Brincar é o trabalho da criança e, se estamos formando sujeitos para atuar com criatividade, originalidade, espírito crítico e investigativo, precisamos reconhecer a importância deste trabalho infantil e dar espaço para que este direito seja garantido.

Acredito que a brinquedoteca é um espaço acolhedor e produtor das culturas infantis, por isso consideramos que seja um espaço potente para a criação infantil.

Para poder sensibilizar o adulto sobre os espaços que podem ser criados em prol do reconhecimento das crianças. É preciso investigar em ações de formação que tragam o brincar para o centro do processo, resgatando a cultura lúdica que (às vezes) se perde em meio a vida adulta.

Esta era nossa intenção ao provocar espaços brincantes para as professoras, que pudessem reviver, resgatar, relembrar o prazer e a alegria de brincar.

Conforme normalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil são as interações e a brincadeira. Pela via das interações, as crianças estabelecem relações, convivem, participam, realizam intercâmbios com objetos, materiais, profissionais, familiares e amigos, aprendendo sobre si e o mundo.

Piaget (1990) explora como a criança desenvolve a capacidade de simbolizar por meio da imitação, do jogo e do sonho, elementos essenciais para a construção do pensamento. Segundo o autor, "a formação do símbolo é um processo central no desenvolvimento cognitivo, permitindo à criança representar e compreender o mundo ao seu redor" (PIAGET, 1990, p. 26).

Além disso, estruturar espaços brincantes permite garantir o cumprimento dos direitos infantis de participar, brincar, conviver, explorar, expressar e conhecer-se, direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Organizar espaços como a brinquedoteca na EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires, permitiu que desafios, criações, iniciativas, linguagens, entre outros aspectos, sejam ampliados e desenvolvidos neste universo vivido pelas crianças. As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

ESPAÇOS BRINCANTES NA GARANTIA DAS EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A imagem 1 mostra um ângulo aberto da organização do espaço para contar a história. Neste, foi montado um palco com o auxílio de mesas e outros materiais da brinquedoteca para a contação da história.



Fonte: Elaboração da autora, 2024



Fonte: Elaboração da autora, 2024

O intuito é mostrar uma visão ampla da organização da brinquedoteca, onde, ao fundo se visualiza espaços criados pelas professoras, com o intuito de proporcionar diversos contextos de brincadeiras. Já nas mesas são disponibilizados vários materiais para provocar ideias de jogos e de brincadeiras nas professoras.

Encontra-se jogos, como o de bilhar, cartas (uno, Can-Can, Super trunfo), pega varetas e de encaixe. Há também jogos de tabuleiros, alfabetização, estratégias. Ambos os jogos provocam as crianças a aprenderem sobre conceitos do letramento matemático e da língua portuguesa.

Jogos de encaixe e blocos de montar, os quais possibilitam que as crianças criem enredos diversos de brincadeiras. A presença de um globo tátil, acessível para crianças com deficiência visual, nos prova a pensar no contexto de diversidade e de inclusão presente nas escolas infantis.

Santos (2004) destaca a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil, ressaltando que o ato de brincar é fundamental para o aprendizado e a construção de experiências significativas. A autora afirma que "o brincar possibilita à criança expressar-se livremente, desenvolver sua criatividade e integrar-se ao mundo social" (SANTOS, 2004, p. 19).

Sabemos que muitas escolas não possuem espaço físico suficiente para organizar uma brinquedoteca como esta, pois muitas foram construídas há muitos anos, quando não se tinha preocupação com a organização dos espaços e o bem-estar das crianças. Para resolver esta problemática, é possível trabalhar com a ideia de organizar espaços ou caixas que suscitem e inspirem a brincadeira infantil. Ainda é preciso garantir que a sala de referência do grupo de crianças não seja organizada em forma de "sala de aula", mas com espaços e materiais brincantes de qualidade e ao alcance das crianças.

Além disso, é pertinente pensar que os espaços externos da escola também podem se constituir em brinquedotecas, pois podemos aproveitar o que a natureza nos oferece e organizar outras formas de brincar e interagir. Não há pátio na escola? Adote uma praça do bairro, um campo da comunidade, um parque nas redondezas. O que não podemos deixar de fazer é brincar, espaço e tempo para desenvolver experiências, aprender e desenvolver-se.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS: IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NO ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os materiais não estruturados são grandes potencializadores do aprendizado das crianças. Destacamos a criação/construção como sendo de extrema importância para o aprendizado das crianças, pois transformam o modo da mesma ver o mundo em que está inserida, desfrutando dos melhores eventos da infância, que são imaginar, interagir e brincar.

É durante o brincar que o professor pode observar as inquietações das crianças, seus interesses e necessidades, observações que dão origem as continuidades do planejamento, à escolha dos materiais e às propostas que serão desenvolvidas.

Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento cognitivo da criança é profundamente influenciado pelas interações sociais e culturais, sendo o ambiente social essencial para a formação do pensamento. O autor afirma que "a mente humana se desenvolve por meio das relações sociais e culturais, onde a linguagem desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento" (VYGOTSKY, 1998, p. 33).

Durante a observação da EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires de explorações das crianças com distintos materiais, destaca-se que o olhar das mesmas é amplamente sensível e criativo, pois possuem uma sensibilidade ímpar para transformar tudo em belas brincadeiras, aguçando e ampliando constantemente suas experiências.

A partir dos materiais não estruturados, a criança cria simbolismos e desenvolve sua criatividade, tendo autonomia em suas criações, por isso os materiais não estruturados também são conhecidos como materiais de largo alcance.

Materiais como a sucata são classificados como materiais de "largo alcance", por oferecerem a possibilidade de mobilizar as mais variadas ações, durante as quais as crianças podem atribuir diversos significados, ao contrário dos brinquedos sugestivos como bonecas, panelinhas etc.

Dessa forma, salientamos que o brincar, com distintos materiais não estruturados, favorece o desenvolvimento da inteligência da criança, fazendo-a construir seu próprio conhecimento, usando a criação e a exploração, além de ampliar as relações e as interações sociais com seus pares e adultos. Quando a criança brinca, a mesma amplia seu poder de decisão, de expressão, de conhecimento da propriedade dos materiais, de si e dos demais, criando grandes vínculos e ampliando o poder de imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial destacar como as práticas lúdicas desempenham um papel fundamental na construção de uma experiência educativa mais significativa e envolvente para os alunos. As atividades lúdicas não apenas facilitam a aprendizagem, mas também fortalecem o vínculo afetivo entre professor e estudante, criando um ambiente mais acolhedor e motivador.

A incorporação de jogos, brincadeiras e atividades interativas no cotidiano escolar promove o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo o avanço cognitivo, emocional e social. Além disso, o uso da ludicidade como ferramenta pedagógica possibilita uma abordagem mais criativa e flexível do currículo, permitindo que o professor adapte o conteúdo às necessidades individuais dos alunos e incentive a autonomia.

Por outro lado, a ludicidade impõe desafios ao professor, que deve estar sempre preparado para equilibrar o tempo de ensino formal e o tempo destinado às práticas lúdicas, garantindo que ambas as abordagens complementam-se de forma eficaz. A formação continuada e o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas para o lúdico são, portanto, fundamentais para que o professor consiga utilizar esses recursos de maneira assertiva.

Concluindo, as práticas lúdicas não só enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, como também tornam o trabalho do professor mais dinâmico e prazeroso. Na EMEIF Professora Cleusa Pantaleão Pires, observou-se que os docentes que adotam a ludicidade de forma consciente e planejada conseguem promover uma educação mais humanizada e significativa, refletindo diretamente no desempenho e no bem-estar dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2006.
- MALUF, Angela Cristina Barros. A importância do brincar na educação infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- SANTOS, A. D. dos. Ludicidade e educação infantil: a importância do brincar. Curitiba: CRV, 2014.
- SANTOS, Lúcia Couto dos. Ludicidade e desenvolvimento infantil: por que brincar? Campinas, SP: Papirus, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRANSFORMAÇÕES DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA E O ENFRAQUECIMENTO DO CONTRATO DE TRABALHO
TRANSFORMATIONS OF LABOR RELATIONS IN POSTMODERN SOCIETY AND THE WEAKENING OF THE EMPLOYMENT CONTRACT
TRANSFORMACIONES DE LAS RELACIONES LABORALES EN LA SOCIEDAD POSMODERNA Y EL DEBILITAMIENTO DEL CONTRATO DE TRABAJO

Fernanda Colomby Ortiz

fernandacolombyortiz@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3819400730645143>

ORTIZ, Fernanda Colomby. **Transformações das relações de trabalho na sociedade pós-moderna e o enfraquecimento do contrato de trabalho**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.42, p. 433 – 443, Dezembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

RESUMO

A proposta do artigo é realizar uma análise das transformações das relações de trabalho na sociedade pós moderna especificamente no enfraquecimento do contrato de trabalho, busca demonstrar como esse enfraquecimento vem resultando em processos sistemáticos de desemprego, mesmo em países desenvolvidos e os seus efeitos na sociedade pós-moderna, por fim, tecendo uma correlação entre o trabalho desenvolvido por meio de aplicativos e o seu papel nos processos precarizantes das relações laborais, utilizando como metodologia para tanto a análise bibliográfica, cujo marco teórico recai principalmente em Zygmunt Baumann e Boaventura de Souza Santos.

Palavras-chave: Contrato de trabalho. Desemprego. Direitos fundamentais Princípio da proteção ao trabalhador

SUMMARY

The purpose of this article is to analyze the transformations of labor relations in postmodern society, specifically the weakening of the employment contract. It seeks to demonstrate how this weakening has resulted in systematic unemployment processes, even in developed countries, and its effects on postmodern society. Finally, it establishes a correlation between work developed through applications and its role in the precarious processes of labor relations, using bibliographic analysis as a methodology, whose theoretical framework is mainly based on Zygmunt Baumann and Boaventura de Souza Santos.

Keywords: Employment contract. Unemployment. Fundamental rights. Principle of worker protection

RESUMEN

El propósito del artículo es realizar un análisis de las transformaciones en las relaciones laborales en la sociedad posmoderna, específicamente en el debilitamiento del contrato de trabajo, buscando demostrar cómo este debilitamiento ha resultado en procesos sistemáticos de desempleo, incluso en países desarrollados, y sus efectos en la sociedad posmoderna -moderna, finalmente, tejiendo una correlación entre el trabajo desarrollado a través de aplicaciones y su papel en los procesos precarios de las relaciones laborales, utilizando como metodología el análisis bibliográfico, cuyo marco teórico recae principalmente en Zygmunt Baumann y Boaventura de Souza Santos.

Palabras clave: Contrato de trabajo. Desempleo. Derechos fundamentales Principio de protección de los trabajadores

INTRODUÇÃO

Nesse artigo serão abordadas as condições das relações de trabalho na sociedade pós-moderna que levam ao processo de enfraquecimento do Contrato de Trabalho, considerando as significativas alterações no universo do trabalho, que conduzem os trabalhadores a uma realidade de desemprego, subemprego, trabalhos em condições de precariedade ou sem contrato.

Serão analisadas as transformações relevantes que conduzem a uma nova questão social a redução acentuada das condições sociais do trabalhador, a qual se torna perceptível a partir do declínio da condição salarial, do desemprego e da precarização do trabalho que são apresentados como consequência de uma sociedade moderna, voltada para o consumo e para o avanço das tecnologias.

A relação salarial é confrontada com a flexibilização dos meios de produção, o que obriga o trabalhador a se adaptar às mudanças da necessidade de seu serviço.

Com o objetivo de aumentar os lucros e enfrentar a concorrência, as empresas passam a recorrer à precarização e à preparação para a flexibilidade e polivalência, colocando os trabalhadores e suas qualificações na condição de produto adaptável às demandas oriundas das transformações tecnológicas, o que acarreta na necessidade de seleção permanente e constante insegurança para o trabalhador.

No desenvolvimento desse estudo sobre o enfraquecimento do contrato de trabalho, foi adotada uma abordagem metodológica mista, combinando elementos de revisão bibliográfica, visando apresentar ideias e comentários de autores reconhecidos na área, como Antunes (2019), Baumann (2016), Ferreira (2013), Santos (2011). A revisão bibliográfica foi realizada em diversas fontes, incluindo artigos científicos, livros e publicações em periódicos. A principal base de dados consultada foi a base de dados da Organização Internacional do Trabalho - ILO.

ALTERAÇÕES RELEVANTES NO UNIVERSO DO TRABALHO E SEUS IMPACTOS NA VIDA DO TRABALHADOR

Há significativas alterações no universo do trabalho, que impactam diretamente na qualidade de vida dos trabalhadores e trabalhadoras, a Organização Internacional do Trabalho assinala as transformações estruturais que vêm ocorrendo justamente em um período em que a economia global está reduzindo substancialmente a criação de novos postos de trabalho.

Transformações estruturais que impactam na redução de postos de trabalho: (ILO, 2017)

1. Evolução da tecnologia e do comércio mundial
2. Novas formas de produção
3. Alteração na configuração da população economicamente ativa
4. Novos modelos de negócio

A repercussão no mercado de trabalho é imediata, tanto na estabilidade de emprego, como na oferta e demanda desse emprego, a percepção sobre o trabalho também sofreu

alterações, que tornaram as fronteiras entre vida pessoal e trabalho menos óbvias para a grande massa de trabalhadores e trabalhadoras. (ILO, 2017)

Considerando o mercado de trabalho como alicerce dos sistemas atuais de seguridade social, as repercussões da redução do emprego são de domínio não só do mundo do trabalho, como também das esferas econômicas, sociais e de desenvolvimento.

Tendo em vista, que atualmente o desemprego atinge mais de 200 milhões de pessoas no planeta, alterações no mundo do trabalho pós moderno, demandam discussões sobre qual governança do trabalho será fundamental, para garantir um aumento do emprego decente e da justiça social, para todos e todas, alinhando-se ao Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 8. (ILO, 2017)

A falta de repressão ao capitalismo, vem alterando por completo o mundo do trabalho, a destruição dos postos de trabalho advém da introdução de novas tecnologias e, na mesma força, da liberdade de ação que o capital detém para investir como e onde melhor optar, há também uma parcela de responsabilidade que se deve à liberação cambial. (CHESNAIS, 1996, MÉSZÁROS, 2018)

É inegável a pressão exercida pelo processo de globalização, no sentido de diminuir os salários e os preços das matérias-primas, visando a melhora da rentabilidade dos investimentos. (MÉSZÁROS, 2018)

A categoria de trabalhador (ou trabalhadora) assalariados é especialmente relevante, porque trata-se de categoria numerosa, diversificada e com diferentes vieses políticos, dentre os dilemas que perpassam as sociedades, está o estabelecimento de novas formas para organizar o processo de trabalho e as relações trabalhistas. (IANNI, 2002. p. 128)

A redução e o possível fechamento de ramos industriais tradicionais, com alta concentração de empregados (minas, usinas siderúrgicas, fábricas) nos quais em geral havia também sindicatos razoavelmente fortes, a redução do tamanho das empresas, o caráter temporário dos empregos e a maior mobilidade dos empregados provocarão nas sociedades mudanças nas relações entre as instituições vigentes – principalmente entre os sindicatos e as empresas, os sindicatos e os partidos políticos – mas, também entre empregadores e empregados individualmente, no futuro será bem difícil chegar-se a princípios e acordos aceitáveis e aplicáveis em geral (Labour and Society, 1991.)

O neoliberalismo, cujos princípios básicos são essencialmente: o individualismo exacerbado, o Estado mínimo e a desregulação do mercado, busca criar condições para que os direitos da classe trabalhadora sejam sistematicamente suprimidos. (FERRAJOLI, 2014)

Para Castel (1999) e Antunes (2018), essas transformações contundentes desencadeiam uma nova questão social, a qual se torna perceptível a partir do declínio da condição salarial, o desemprego e a precarização do trabalho são apresentados como consequência da reestruturação industrial e da competitividade.

A estrutura da relação salarial é confrontada com a flexibilidade da produção, coagindo o trabalhador a se adaptar às oscilações da necessidade de seu serviço. Visando aumentar os lucros e a competitividade, as empresas passam a recorrer à subcontratação e ao treinamento para flexibilidade e polivalência, adaptando os trabalhadores e suas qualificações às demandas oriundas das transformações tecnológicas, o que acarreta na necessidade de seleção permanente. (SANTOS, 2011; FERREIRA 2013; ANTUNES, 2018)

Traduzindo, a empresa que antes, nos anos de crescimento econômico, era classificada como uma matriz organizacional de base da sociedade salarial, se converte em uma espécie de máquina de exclusão social, que ao expressar a lógica do mercado, produz efeitos desastrosos na falta de coesão social (CASTEL, 1999).

A redução do preço da força de trabalho e o aumento da produtividade em resposta ao aumento da concorrência e competitividade, se traduz na terceirização de serviços e instabilidade nos empregos, que torna precária a situação do trabalhador e da trabalhadora, provocando uma carência de postos de trabalho assalariados.

A vivência atual do trabalho diante do novo paradigma da pós-modernidade, ou seja, o período pós-industrial, enseja mudanças no processo produtivo, na gestão das empresas e no objeto do labor: hoje valoriza-se a inovação e tecnologia em detrimento da experiência e capacidade.

O que nos remete à questão jurídica envolta na proteção ao sistema trabalhista, se por um lado, houve uma ascensão do paradigma jurídico-político, promovendo uma juridicização global da vida social, como parte do crescimento de um modelo liberal do capitalismo, por outro, houve a instauração de uma crise nas áreas sociais reguladas pelo direito tais como: família, trabalho, educação e saúde, quando restou evidenciada a carência de força política por parte das classes populares, que garantisse a manutenção das medidas estatais de proteção social. (SANTOS, 2011)

Ainda que o intervencionismo estatal ancorado no Estado-Providência tenha alterado substancialmente as condições do direito moderno, essas alterações não promoveram qualquer crise do direito em si, a crise no direito está centrada na questão histórica envolvendo a sua eficácia e autonomia, a juridicização da vida social representa defeitos bem marcados de ineficácia e materialização (sobrecarga). (SANTOS, 2011, ANTUNES, 2015, LUHMANN, 2016)

É verdade que os recursos cognitivos e organizacionais podem ser mobilizados em estratégias institucionais alternativas, as quais, devido às suas diferentes características técnicas, podem maximizar ou minimizar a eficácia da regulação jurídica.

No entanto, o horizonte regulatório em que essas opções técnicas se movem não está, nem técnica e nem organizacionalmente predeterminado. Trata-se de um produto político, que vai se transformando ao sabor das alterações do processo político. A escolha entre as diferentes possibilidades institucionais raramente é feita só com base em motivos de ordem técnica, geralmente, as considerações sobre o volume dos recursos afetados ou sobre o caráter mais ou menos participativo do desenvolvimento institucional e do processo de decisão acabam por se impor. (SANTOS, 2011)

Assim, há limitações ao sistema regulatório que são estratégicas, sendo também seletivas, de tal forma que a desregulação em uma determinada área vem acompanhada por uma re-regulação em outra, de forma tão dinâmica que as variações de auto referencialidade devem ser explicadas, restando evidentes em períodos de rápida transformação social e política. (SANTOS, 2011)

Sendo a ineficácia um fenômeno simultaneamente jurídico e extrajurídico, referindo-se àquilo que o direito transforma ou deixa de transformar no mundo exterior, a proteção social é a materialização desse fenômeno, por horas ampliado e em outras reduzido, ratificando a crise do direito regulatório que está ocorrendo em todo o sistema mundial, uma vez que enquanto na

ciência o saber geraria poder, no direito do século XIX em diante ocorreria uma inversão, o poder (estatal) é que geraria o saber (profissional). (MÉSZAROS, 2018, SANTOS, 2011)

Encontram-se em curso, mudanças significativas nas relações laborais, no direito do trabalho e nas realidades econômicas, culturais, políticas e sociais que se correlacionam, tanto nos países centrais, como em todo o mundo em desenvolvimento, enquanto se ampliam os sinais de transformação e de crise surgem propostas de reformas políticas e jurídicas do direito do trabalho, há uma transição paradigmática em curso, que torna essencial a análise das tendências de transformação e de crise do direito e das relações laborais. (SANTOS, 2011, FERREIRA, 2013)

Em um primeiro momento, torna-se fundamental a admissão do direito como um indicador das transmutações ocorridas no mundo do trabalho, reconhecendo a relevância do direito no campo sociológico, tanto em sua produção como em sua aplicação, para a estruturação, reprodução e transformação das relações sociais de trabalho. (FERREIRA, 2013)

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2000), “o direito é um corpo de procedimentos regularizados e de padrões normativos, considerados justiciáveis em um dado grupo social, que contribui para a criação e prevenção de litígios e para a sua resolução através de um discurso argumentativo, articulado com a ameaça da força.

Dizem-se justiciáveis os procedimentos e padrões normativos com base nos quais se fundamentam pretensões contraditórias e se geram litígios suscetíveis de serem resolvidos por terceiras partes não diretamente envolvidas neles (juízes, árbitros, mediadores, negociadores, facilitadores, etc.).” (SANTOS, 2000)

Assim, é que a normatividade laboral, em um sentido amplo, é compreendida como resultado da correlação de forças sociais, resultando em causa e consequência das lutas e conflitos sociais, constituindo o deslocamento sócio-político- jurídico de relações sociais desenvolvidas com base em diferenças de poder e lutas de classe, de modo que as normas laborais reproduzem os modelos sócio-político dominantes, refletindo no seu entendimento como fato político-social. (SANTOS, 2000, 2011; FERREIRA, 2013)

As políticas de regulamentação das relações de trabalho e as constantes modificações da legislação trabalhista reproduzem os avanços e retrocessos do direito trabalhista, em concordância com os processos sociais que tenham lugar na sociedade e tudo ocorre em conformidade com os princípios de regulação. (FERREIRA, 2013)

A própria especificidade do processo de juridicização das relações laborais contribui para a relativização do critério de juridicidade, isto é, da distinção entre obrigações políticas, regras jurídicas e normas sociais. (FERREIRA, 2013)

É possível identificar diferentes formas de coexistência, produção e aplicação do direito trabalhista, já com relação à concepção do campo legal que lhe é subjacente, enquadra-se qualquer ação sócio legal pelos “espaço-tempo” transnacional, nacional e local, propiciando a ocorrência de diferentes tipos de articulação que estão na base de um padrão de relacionamento e de combinações. (SANTOS, 2011; FERREIRA, 2013)

Da aplicação desta abordagem ao mundo do trabalho, resulta a sua conceitualização como um espaço de articulação, interpenetração e combinação entre os vários elementos que constituem por um lado o eixo dos sistemas nacionais de relações e normas laborais e por outro, o eixo do contexto heterogêneo constituído pelas várias dimensões dos processos de globalização. (FERREIRA, 2013)

É essencial o combate às modalidades de trabalho precário, infantil, à falta de condições mínimas de trabalho, à discriminação étnica e sexual, bem como o combate ao desemprego, todas essas mazelas sociais resultam de uma combinação entre espaço local/nacional e o espaço global, entre os processos de transnacionalização do capital e os sistemas de direito do trabalho bem como entre as empresas multinacionais e as normas nacionais. (SANTOS, 2011; FERREIRA 2013; ANTUNES, 2018)

De tal forma é impossível a comparação do direito laboral com o direito civil, uma vez que o primeiro conta com especificidades de ordem sócio-político-jurídicas, sendo imprescindível estabelecer uma ponderação dos problemas de carência de coesão e integração sociais que a crise do trabalho acarreta, atualmente é privilegiada a esfera regulatória do direito trabalhista, enfatizando-se o princípio do mercado enquanto modelo de organização sócio-política do mundo do trabalho. (SANTOS, 2011; FERREIRA, 2013; ANTUNES, 2018)

O modo como o direito do trabalho e as relações de trabalho são impactados pelos efeitos da globalização tende a variar em razão da pressão e do impacto dos elementos externos e das respostas locais. (ANTUNES, 2018)

É assim que se desenham as novas formas e significados do direito do trabalho, em um cenário de capitalismo global que se desenvolve de modo a acentuar desigualdades e tensões de tempo e espaço, implicando novas configurações e significados sociais do trabalho. (ANTUNES, 2015)

Em um contexto de relevantes transformações e instabilidades no universo do trabalho e considerando seus indiscutíveis efeitos sobre a sociedade, qualidade de vida dos indivíduos e reflexos em um mercado que tende a acumular fortunas cada vez maiores, destinando-as a uma parcela cada vez menor de indivíduos, há a necessidade de problematizar os processos de precarização e terceirização do trabalho enquanto agentes impulsionadores do sofrimento social, assim, o tópico seguinte abordará essas formas de enfraquecimento do contrato de trabalho.

ENFRAQUECIMENTO DO CONTRATO DE TRABALHO E DO ASPECTO COLETIVO DO DIREITO DO TRABALHO

Nesse tópico, passaremos a travar discussões relevantes no tocante ao enfraquecimento do poder do contrato de trabalho, bem como do aspecto coletivo do direito do trabalho, transformando as relações estabelecidas no âmbito trabalhista e convertendo a regra – que antes era de continuidade – em uma regra de sazonalidade das relações laborais, tornando o trabalhador distante das bases sindicais e o contrato de trabalho em uma abstração.

Há uma tendência mundial se desenvolvendo, que diz respeito ao enfraquecimento do contrato coletivo e da negociação coletiva, dando lugar ao contrato e negociação individuais, na sociedade industrial, a regra era o contrato coletivo, definido por negociações coletivas que poderiam ainda, ser estendidas a demais empresas de um mesmo setor, mas uma retração sindical, oportunizou o crescimento das negociações individualizadas. (STANDING, 2019)

O sindicalismo foi convertido em adversário principal do neoliberalismo, o que resultou na exclusão dos dirigentes sindicais de importantes debates acerca de desemprego, direcionamento econômico e sobre a função do estado nesse cenário, enquanto a atuação sindical era abreviada se criavam condições para a inserção de novas técnicas produtivas, fundadas na individualização das relações entre capital e trabalho. (ANTUNES, 2018)

Zygmunt Bauman (2016) conclui que, como tantos outros aspectos da vida humana, o progresso está “individualizado” mais precisamente – desregulado e privatizado - esclarece ainda, que a questão do aperfeiçoamento deixou de ser um empreendimento coletivo tornando-se uma busca individual, uma vez que: “são os homens e mulheres individuais que a suas próprias custas deverão utilizar individualmente seu próprio juízo, recursos e indústria para elevar-se a uma condição mais satisfatória e deixar para trás qualquer aspecto de sua condição presente de que se ressintam.”

O trabalho, como produto do progresso, segue a mesma lógica de individualização e desregulamentação para a superação da qual, as ferramentas individuais se mostram insuficientes e ineficazes.

A globalização originou uma fragmentação das estruturas de classe, tendo em vista que as desigualdades foram maximizadas e o mundo se deslocou rumo a um mercado de trabalho mais flexível e aberto, a classe não se extinguiu, mas no lugar dela, surgiu uma estrutura de classe globalizada e tanto mais fragmentada. (STANDING, 2019)

Na sociedade do risco, há a predisposição à aparição de condições e formas de existência cada vez mais individualizadas, compelindo os cidadãos e cidadãs – em nome da sobrevivência material – a tornarem-se o centro do próprio planejamento. (BAUMAN, 2016)

As lutas sociais e seus grandes movimentos no decorrer da história, baseavam-se na ideia de classe, ou seja, na união de um determinado grupo, em torno da defesa de interesses comuns, em confronto com outro grupo defendendo interesses contrários, logo, a condição para o enfraquecimento do direito laboral seria criada a partir da fragmentação das classes e de um estímulo ao pensamento individualizado, a única consciência comum passa a ser o sentimento de insegurança. (STANDING, 2019)

Conforme assinala Marx:

As condições econômicas, primeiro transformaram a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não o é ainda para si mesma. Na luta, da qual assinalamos apenas algumas fases, essa massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende, se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política. (MARX, 2017)

De certa forma, os ideais que permeiam o gerenciamento dos recursos humanos no neoliberalismo, favorecem o processo de individualização das relações trabalhistas, com políticas que valorizam a meritocracia, colocam os trabalhadores em uma posição de submissão em relação à empresa, promovendo hábitos individualistas, o que acarreta na perda dos referenciais coletivos. (FERREIRA, 2013)

Dessa forma, se tudo segue uma lógica de mercado - sendo ponderado em termos de recompensa financeira e custos - cria-se um cenário que viabiliza a fragilização das reciprocidades morais. De tal forma, que quando o estado elimina formas de emprestar segurança ao sistema social trabalhista (que é fonte de uma solidariedade social consistente), sem colocar um mecanismo substitutivo em seu lugar, demonstra não haver meios de criar formas alternativas de solidariedade. Para desenvolver esses meios, é necessária a existência dos requisitos de previsibilidade e estabilidade. (STANDING, 2019)

A destruturação de movimentos coletivos dos trabalhadores é influenciada pela recessão do setor industrial, no qual historicamente se concentram os maiores índices de sindicalização, a ampliação do setor terciário, o aumento endêmico do desemprego bem como o vínculo existente entre precarização e taxas de sindicalização cada vez mais baixas, são fatores que impactam diretamente no desmantelamento da estrutura sindical, da qual o enfraquecimento do contrato de trabalho é uma das consequências. (FERREIRA, 2013)

O Brasil, nesse caso reflete uma tendência mundial no processo de apartamento da ação coletiva, os números da PNAD contínua, referentes aos anos de 2017/2018, que representaram uma queda ainda mais brusca, com relação à tendência dos anos anteriores, podem ser explicados pela aprovação da reforma trabalhista no final de 2017, que flexibilizou as relações laborais, emprestando ainda mais incerteza em um cenário de crise estrutural.

Uma das ações coletivas que demonstrou uma sensível redução foi o movimento grevista, seja em quantidade de dias parados, seja em adesão, “no espaço de 10 anos, o número de greves nos países da União Europeia decresceu significativamente” como resultado da supressão de influência dos sindicatos, por força de sucessivas alterações legislativas que reduziram sensivelmente o seu poder. (ANTUNES, 2018; FERREIRA, 2013)

As dificuldades inerentes ao espírito coletivo do trabalho guardam relação com a inefetividade das ações desenvolvidas em um ambiente que não parte de uma relação de confiança, as práticas de gestão neoliberal incentivam a ruptura do senso de classe, promovendo a desidentificação do trabalhador com o grupo, além disso na esfera política há o desenvolvimento sistemático de um processo normativo de enfraquecimento sindical:

Quadro 1 - Processo normativo que conduz ao enfraquecimento dos sindicatos	
- Endurecimento das normas relativas à convocação de greves, tornando o exercício desse direito pela classe trabalhadora cada vez mais difícil; - Retirada de subsídios governamentais e desobrigação do imposto sindical, o que enfraquece economicamente o poder dos sindicatos;	
	Falta de identidade de classe, que ocorre devido a um projeto político de flexibilização das normas trabalhistas;

Fonte: Elaboração da autora, 2024

A autonomia negocial, a auto regulação e o pluralismo jurídico têm relevante papel

histórico, jurídico e social, a perda de prestígio da chamada “voz coletiva” induz ao questionamento sobre a aplicação e as formas de produção da normatividade laboral, nesse quadro de retração do poder sindical criam-se as condições para o avanço da lógica do capital sobre o contrato de trabalho, utilizando-se do argumento da competitividade necessária ao mercado globalizado, as empresas buscam formas de contratação atípica. (SANTOS, 2011; FERREIRA, 2013; ANTUNES, 2018)

Regular as horas e o tempo de atividade laboral, foi e continua a ser a forma mais relevante de contraposição ao poder de comando relacionado aos donos dos meios de produção, os episódios onde se constata uma alteração da compreensão legal típica do tempo de trabalho, tanto em relação à duração do contrato, quanto em relação à organização do tempo de trabalho, tais como: contrato de trabalho a termo, trabalho intermitente, trabalho por demanda, que são exemplos da mudança na gestão do tempo nos contratos de trabalho. (ROSSO, 2017)

Partindo da teoria marxista do valor-trabalho, na qual, sinteticamente, o tempo de trabalho em sua dimensão e intensidade, constitui a medida do valor, assim, conforme Sadi Dal Rosso (2017) “todo o valor econômico produzido pela sociedade provém do tempo de trabalho médio e socialmente necessário, empregado na produção de mercadorias.”

É possível afirmar seguramente que a flexibilidade, ou a alteração na compreensão legal típica sobre o tempo do trabalho, tem como objetivo principal, na sociedade capitalista, segundo Casimiro Antonio Ferreira (2013) “adequar a quantidade e a disponibilidade da mão de obra, aos imperativos da produção”.

Tanto a perda da voz coletiva, quanto o enfraquecimento do contrato de trabalho são problemas relevantes que nos conduzem a uma reflexão necessária acerca da precarização das relações trabalhistas, que desencadeiam a eclosão do desemprego endêmico, assunto a ser abordado no próximo tópico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o cenário em que se desenvolvem as bases para a fixação dos modelos neoliberais de contratação por aplicativos é possível compreender um cenário de crise global, no qual o trabalho tradicional, está se tornando cada vez mais distante do trabalhador e da trabalhadora, bem como a correlação do desemprego, com o avanço dessas práticas.

É possível identificar que há um novo padrão de desemprego emergindo, enquanto nos países capitalistas altamente desenvolvidos, havia uma limitação do desemprego que se concentrava em bolsões de subdesenvolvimento, mesmo havendo milhões de pessoas atingidas, elas eram sistematicamente ignoradas, como se tipifica se os custos inevitáveis da modernização, não havia qualquer inquietação pelas sequelas socioeconômicas características da tendência.

Quando o paradigma predominante era apenas o de substituir o trabalho não qualificado pelo qualificado, o clima de entusiasmo incentivado pela expansão, permitia que o assunto fosse menosprezado com clara convicção.

Em tais circunstâncias, a miséria, necessariamente associada a todos os tipos de desemprego – inclusive aquele produzido no interesse da “modernização” – podia ser justificada pelo capitalismo, em nome de um brilhante futuro de consumo para todos.

Entretanto foi meticulosamente desconsiderada a direção em que apontava a modernização do capitalismo, considerando que o afastamento de uma volumosa parcela de trabalhadores não qualificados, em benefício de uma parcela bem inferior de trabalho qualificado, acarretaria, em derradeira análise, na derrocada da própria tendência, ou seja: “o colapso da modernização articulado a um desemprego maciço.”

Reconhecer a atuação do capital como elemento de sujeição tanto da tecnologia como do trabalho, assumindo um papel de elemento soberano sobre o desenvolvimento e o controle sociais é condição essencial para admissão das limitações socioeconômicas das inserções capitalistas da tecnologia, a reprodução do modelo capitalista, em uma *sociedade de consumo, produtora de desperdício*, depende, para a completude do seu ciclo, tanto da manipulação dos anseios dos consumidores e consumidoras, como de uma desumana e massificada exploração dos despossuídos.

O padrão emergente de desemprego representa um importante indicador do agravamento da crise estrutural do capitalismo, até mesmo porque, atualmente a disfunção não atinge somente o trabalhador ou trabalhadora não qualificados, havendo alto índice de desemprego também, dentre os trabalhadores e trabalhadoras altamente qualificados.

De acordo com comprovações empíricas, assistimos ao desenvolvimento de uma sociedade onde uma parte da população acede e dispõe de um emprego remunerado, enquanto outra parte se encontra excluída, total ou parcialmente do mundo do trabalho.

As projeções da OIT indicam uma tendência significativa de crescimento, em relação ao índice de desemprego para os próximos anos, considerando que a cada ano ingressam no mercado de trabalho, cerca de 40 milhões de novos trabalhadores e trabalhadoras.

Ainda que em termos globais, haja um tímido aumento nas vagas de trabalho, estes não são bastantes a ponto de acompanhar o crescimento populacional, a sociedade salarial na qual se fundamenta o direito do trabalho moderno, bem como os demais sistemas de relações trabalhistas, tem como modelo de base uma sociedade de pleno emprego, esse modelo atualmente se encontra em processo de erosão.

A insegurança no emprego é ponto sensível ao direito do trabalho, a redução nas oportunidades de trabalho, evidencia a desproporção entre a oferta e a procura de trabalhadores, uma vez que o objetivo central do direito do trabalho é a proteção dos trabalhadores e trabalhadoras, no entanto, só há condições de eficácia se este fundamentar a sua força, na possibilidade da oferta de trabalho no mercado, quanto menor for essa capacidade, menor será a força do direito do trabalho e mais ineficiente será a condição de cidadania dos trabalhadores e trabalhadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMIDES, M. B., & CABRAL, M. S. (2003). Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. *Revista São Paulo em Perspectiva*, v. 17, n. 1, p. 3-10.
- ANTUNES, R. (2015). *Adeus ao Trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- ANTUNES, R. (2017). *O Privilégio da Servidão, o novo proletariado de serviços na era digital*. 1ª ed. . São Paulo : Boitempo.
- ANTUNES, R. (2018). *Os Sentidos do Trabalho - Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- ANTUNES, R. (2019). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil IV*. São Paulo: Boitempo.
- ARNAUD, A.-J. (2005). *Globalização e Direito I: impactos nacionais, regionais e transnacionais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- BAUMAN, Z. (2016). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CASTEL, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Vozes.
- CASTELLS, M. (1999). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura Vol. 1 - O Poder da Identidade*. . São Paulo: Paz e Terra.
- CASTELLS, M. (2000). *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- CHESNAIS, F. (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.
- DUARTE, J. BARROS, A. *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. 2.ed. – 2.reimp. São Paulo, SP: Atlas, 2008.
- DRAIBE, S.M. "Brasil: o sistema de proteção social e suas transformações recentes". 1993.
- FERRAJOLI, L. (2014). *La Democracia a traves de los derechos - El constitucionalismo garantista como modelo teórico y como proyecto político*. Espanha: Trotta.
- FERREIRA, A. C. (2013). *Para uma concepção decente e democrática do trabalho e dos seus direitos: (Re) pensar o direito das relações laborais*. Porto, Portugal: Afrontamento.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- IANNI, O. (2002). *A era do globalismo*. p.123. Rio de Janeiro: Record.
- ILO. (2010). *PNDT. Plano Nacional do Trabalho Decente – Gerar Trabalho Decente para Combater a Pobreza e as Desigualdades Sociais*. Ministério do Trabalho e Emprego. . Brasília: Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---i>.
- ILO, I. L. (2017).
- LUHMANN, N. (2016). *O direito da sociedade*. Tradução de Saulo Krieger e Alexandre Agnolón. São Paulo: Martins Fontes.
- MAGALHÃES, L. F. (2017). *A reforma trabalhista e a força de trabalho imigrante no Brasil*. *Brasil de Fato*, 50-62.
- MAIOR, J. L. (2008). *Curso de direito do trabalho: a relação de emprego*. São Paulo, V. II p. 651: LTr.
- MARQUES, J. C. (2008). *Os portugueses na Suíça. Migrantes Europeus*. . Lisboa: ICS.
- MARX, K. (1998). *O Capital*. . São Paulo: Nova Cultural.
- MARX, K. (2017). *Miséria da Filosofia*, trad. José Paulo Neto. São Paulo: Boitempo.
- MÉSZÁROS, I. (2018). *A Crise Estrutural do Capital*. São Paulo: Boitempo.
- OIT, O. I. (2010). *Comissão Mundial sobre a dimensão social da globalização - Criar oportunidades para todos*. ILO.
- PNDT., M. -M. (2010). *PNDT. Plano Nacional do Trabalho Decente – Gerar Trabalho Decente para Combater a Pobreza e as Desigualdades Sociais*. . Brasília: Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-br>.]
- PIORE, M., & Sabel, C. (1984). *The Second Industrial Divide*. New York: Basic Books.
- ROSSO, S. D. (2017). *O ardil da flexibilidade os trabalhadores e a teoria do valor*. São Paulo: Boitempo.
- SANTOS, B. d. (2011). *A crítica da razão indolente - Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. d. (2011). *A Globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. d. (2017). *A difícil democracia - reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo.
- STANDING, G. (2019). *O precariado: a nova classe perigosa*. . Belo Horizonte: Autêntica.
- SUPIOT, 1999. *Au-de là de l'emploi. Rapport pour la Commission européenne – "Transformations du travail et devenir du droit du travail en Europa" – direction de Alain Supiot - Ed. Flammarion, Paris, 1999 pour l'édition française*.
- THEBAUD-MONY, A. (ISSN 0103-4979. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792011000400003>. de 2011 vol. 24). *Precarização social do trabalho e resistências para a (re) conquista dos direitos dos trabalhadores na França*. . *Cad. CRH [online]*, pp. 23 - 5.



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

Publicação Mensal da INTEGRALIZE

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a Editora Integralize pelo (49) 99176-6732

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande,
CEP 88032-005.

Contato: (49) 99176-6732
<https://www.iiscientific.com>