

ANA PAULA ULIANA MASON
CAROLINE WINKE ÁVILA
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO
JOSI ZANETTE DO CANTO
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
MARCUS VINICIUS DE SOUZA NUNES
RAIMUNDO EXPEDITO DOS SANTOS SOUSA
(ORGANIZADORES)

IDEIAS EM MOVIMENTO

PENSAMENTO CRÍTICO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL




EDITORA
SCHREIBEN

ANA PAULA ULIANA MASON
CAROLINE WINKE ÁVILA
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO
JOSI ZANETTE DO CANTO
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
MARCUS VINICIUS DE SOUZA NUNES
RAIMUNDO EXPEDITO DOS SANTOS SOUSA
(ORGANIZADORES)

IDEIAS EM MOVIMENTO:



PENSAMENTO CRÍTICO
E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL


EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores
Livro publicado em: 05/02/2026
Termo de publicação: TP0072026

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFSF)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I19	Ideias em movimento : pensamento crítico e transformação / Organizadores: Ana Paula Uliana Mason... [et al.]. – Itapiranga: Schreiber, 2026. 150 p. : il. ; e-book. Inclui bibliografia e índice remissivo E-book no formato PDF. ISBN: 978-65-5440-630-7 DOI: 10.29327/5781248 1. Pensamento crítico. 2. Educação — aspectos sociais. 3. Transformação social. 4. Consciência social. I. Mason, Ana Paula Uliana. II. Ávila, Caroline Winke. III. Jordão, Gustavo Rodrigues. IV. Canto, Josi Zanette do. V. Pereira, Marcos Aurelio da Silva. VI. Nunes, Marcus Vinicius de Souza. VII. Sousa, Raimundo Expedito dos Santos. VIII. Título.
-----	---

CDD 370.115

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Comissão Organizadora</i>	
O ENSINO DA FILOSOFIA PARA AS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL.....	7
<i>Juliano Nunes Honório Caroline Castagnetti Felizardo Gabriel Cesar Costa</i>	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	20
<i>Edson Luis Rezende Junior</i>	
DA SENZALA A FAVELA: A INVISIBILIDADE DO DIREITO À MORADIA DA POPULAÇÃO NEGRA.....	28
<i>Caroline Castagnetti Felizardo Gabriel Cesar Costa</i> <i>Sérgio Nunes Vitório Júnior</i>	
TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	37
<i>Danielle Gonçalves Sena Kaique de Oliveira</i> <i>Solange Nascimento Neves</i>	
EDUCOMUNICAÇÃO E CULTURA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR.....	46
<i>Danielle Gonçalves Sena Kaique de Oliveira</i> <i>Solange Nascimento Neves</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO: UMA ABORDAGEM HUMANIZADA E INTEGRAL PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	55
<i>Macely de Lima Siqueira Porfírio Ariane Gonçalves Pinheiro</i> <i>Danielly Coutinho de Souza Heldenora dos Santos Moreira</i> <i>Maria Eronildes de Souza Correia</i>	
O LÚDICO E O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	64
<i>Elisângela Abreu Silva Danielle Gonçalves Sena</i> <i>Kaique de Oliveira Solange Nascimento Neves</i>	

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE APOIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ITACOATIARA/AM.....	72
<i>Maria José Nice Paiva Lima Kalise Nunes Lamego Lucas Pinto de Oliveira Rosany da Silva Nascimento Márcio Éric Lamego Valente</i>	
A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO AMAZONAS.....	85
<i>Antonia Paiva Lima Ygor Maia Leiros Lucas Pinto de Oliveira Rosekeury Lamego Cardoso Maria José Nice Paiva Lima</i>	
O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA NO AMAZONAS.....	97
<i>Antonia Paiva Lima Kalise Nunes Lamego Maria José Nice Paiva Lima Rosany da Silva Nascimento Márcio Éric Lamego Valente</i>	
O GÊNERO TEXTUAL RELATÓRIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DO RELATÓRIO CONTÁBIL.....	109
<i>Raimundo Expedito dos Santos Sousa</i>	
TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O POTENCIAL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E SIGNIFICATIVA.....	125
<i>Macely de Lima Siqueira Porfirio Ray Frank da Silva Santos Ariane Gonçalves Pinheiro Noelle Carneiro de Figueiredo Heldenora dos Santos Moreira</i>	
DESAFIOS TECNOLÓGICOS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	137
<i>Caroline Winke Ávila Ana Paula Uliana Mason Gustavo Rodrigues Jordão Marcus Aurélio da Silva Pereira Marcos Vinícius de Souza Raimundo Expedito dos Santos Souza</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	147

APRESENTAÇÃO



O e-book “Ideias em Movimento: Pensamento Crítico e Transformação Social” reúne reflexões contemporâneas que dialogam com os desafios sociais, educacionais, culturais e políticos do nosso tempo. A obra nasce do compromisso com a produção de conhecimento crítico, capaz de problematizar a realidade, provocar reflexões e contribuir para a construção de práticas transformadoras nos diferentes espaços sociais.

Partindo da compreensão de que o pensamento crítico é um elemento essencial para a emancipação humana e para o fortalecimento da democracia, os textos que compõem este e-book apresentam análises teóricas, relatos de experiências, pesquisas e ensaios que articulam conhecimento acadêmico e práticas sociais. As contribuições evidenciam o papel das ideias como forças em movimento, capazes de tensionar estruturas, questionar desigualdades e fomentar processos de mudança social.

A coletânea dialoga com diferentes áreas do saber, valorizando a pluralidade de perspectivas e a interdisciplinaridade como caminhos para a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo. Ao reunir autores e autoras comprometidos com a reflexão crítica, o e-book propõe-se a ser um espaço de circulação de ideias que estimulam o debate, a formação intelectual e o engajamento social.

Assim, “Ideias em Movimento: Pensamento Crítico e Transformação Social” convida o leitor a refletir, questionar e agir, reconhecendo o conhecimento como instrumento de transformação e a escrita acadêmica como prática social comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Desejamos uma excelente leitura,

Comissão Organizadora.

O ENSINO DA FILOSOFIA PARA AS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Juliano Nunes Honório¹

Caroline Castagnetti Felizardo²

Gabriel Cesar Costa³

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de um tema importantíssimo para a contemporaneidade, embora ainda seja pouco abordado e divulgado, a Filosofia para crianças. Devido à amplitude do tema, o foco será na prática da filosofia para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, pois, mais precisamente, é onde essa investigação filosófica começa e cria as bases para abordagens posteriores.

Considerando a importância da filosofia para a sociedade e seu caráter transformador da realidade, bem como sua estreita relação com a educação, a pergunta central desta pesquisa será: Qual a importância desse ensino da filosofia para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil?

O ensino da filosofia se faz extremamente necessário atualmente, pois mesmo com o mundo cada vez mais globalizado e cheio de tecnologias, o indivíduo está cada vez menos reflexivo, se tornando cada vez mais passivo diante da realidade. Isso no cenário nacional não é diferente, e se torna ainda mais grave quando se considera as dificuldades educacionais brasileiras. Com um currículo escolar repleto de informações “desvinculadas” da realidade dos alunos brasileiros desde os anos iniciais, o próprio educando não vê sentido nas

1 Pós graduação em neuroaprendizagem e práticas pedagógicas, Educação Matemática, docência no ensino superior. Professor Efetivo SED. E-mail: j.nunes.honorio@gmail.com.

2 Mestre (2024) bacharel (2022) e licenciada (2023) em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como professora da rede estadual de Santa Catarina. Membro GEFOCS (Grupo de Estudos em Educação, Formação Cultural e Sociedade) da UNESCO. E-mail: ccastanhetti@gmail.com.

3 Especialista em Educação Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina - gabrielcesarcosta05@gmail.com.

disciplinas que realiza. Quando ele chega ao ensino médio, a filosofia parece desligada de tudo que ele já viu, pois é uma matéria de caráter questionador.

Dessa forma, a escola deve incentivar o senso crítico, a autonomia dos indivíduos perante o mundo moderno, daí a importância do ensino da filosofia já nos anos iniciais, fomentando o gosto pelo diálogo, pelo pensamento e pela reflexão.

Além do objetivo principal dessa pesquisa, de identificar a importância e a aplicabilidade da filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental no cenário brasileiro, se fez necessária também uma caracterização das especificidades da criança e as suas particularidades que permitem o ensino do pensamento crítico já nos anos iniciais, para isso, foram descritas as principais ideias e métodos do filósofo americano Matthew Lipman.

Considerando o elo que o filósofo coloca entre a filosofia e as crianças, essa relação se mostra promissora no que diz respeito à aquisição de conhecimento e senso crítico do aluno. Baseando-se nessas ideias, foi contextualizado o efetivo ensino da filosofia para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, onde foi colocado algumas semelhanças entre o seu pensamento e a contribuição de Paulo Freire com sua pedagogia para o cenário nacional.

Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Na coleta de dados, foram feitas revisões de literaturas do assunto, principalmente do autor “Matthew Lipman”, bem como artigos sobre a educação e a filosofia e sites que tratam sobre o tema e suas particularidades.

2. FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

2.1 A caracterização da criança

Como primeiro momento dessa pesquisa, é crucial colocar as diferentes concepções que a criança teve no passar dos anos. Desde a antiguidade, a criança foi vista como um ser repleto de imperfeições, não sendo nada além de um projeto de adulto. Ela não era considerada um ser que possuía uma racionalidade, senso crítico e que poderia contribuir de forma efetiva na sociedade, a criança sempre foi vista com um olhar sobre suas potencialidades e o que viria a se tornar, não o que ela era de fato.

Dessa forma, o ensino, a educação, era vista como uma forma de fazer com que a criança se tornasse cada vez mais um adulto, visto que era uma potencialidade que ela deveria alcançar. Para Franklin (2016, p.100), “até o século XVIII, as crianças eram consideradas adultos imperfeitos e dados à selvageria e se acreditava que a educação tinha propósito de salvá-las de si mesmas”.

A partir do século XVIII, algumas dessas ideias começaram a ser questionadas, assim como a eficiência dessa educação e ensino até então

presentes. Um dos grandes responsáveis por essa mudança no pensamento foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que propôs um novo modelo de educação e influenciou pensadores posteriores. “Para ele, a criança deveria ser deixada livre de faixas e tudo o mais que a impedisse de se desenvolver, permitindo-se que ela fosse uma investigadora da natureza, educada livremente, no campo, sem contrição de receitas sociais inúteis”. (FRANKLIN, 2016, p. 98).

Rousseau, que acreditava que o homem era bom e livre por natureza (2013, p. 17), buscava uma pedagogia diferente, um ensino “sem amarras”, que fizesse com que a criança juntamente com sua natureza tivesse um ensino de fato efetivo e completo, sem a ideia tradicional da educação que aponta para o progresso e faz com que a evolução do ser humano não seja integral.

Já na contemporaneidade, é colocada a crítica de Matthew Lipman (1923-2010) a essa ideia de uma visão limitada da criança, segundo ele, “[...] zombamos dos valores das crianças porque sabemos que elas são psiquicamente frágeis e não tem experiência, e achamos que essas são bases adequadas para depreciar sua capacidade de serem racionais”. (LIPMAN, 1990, p. 94).

Lipman, coloca então, o cuidado que se deve ter para não julgar a racionalidade da criança baseando-se em outras características que elas possuem, como a falta de experiência, pois, mesmo ela sendo importante para o desenvolvimento, não necessariamente está entrelaçada com a racionalidade.

Os estudos de Lipman foram fortemente influenciados por John Dewey (1859-1952) e Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), este considerava a criança como um ser social, enquanto Dewey a compreendia como um ser altamente promissor.

Dewey não viu a criança como “anjo” nem como “capeta”, mas como um ser tão criativamente promissor que exige de nossa parte um domínio da civilização como um todo para compreender o significado e o portento de sua conduta em desenvolvimento (LIPMAN, 1990, p. 21).

O comentário de Lipman sobre o pensamento de Dewey nos traz a reflexão de que não apenas a criança deve se adequar ao adulto, ao ensino e a sociedade em que está inserida, mas que é um esforço entre ambas as partes, na efetiva relação entre eles que o desenvolvimento ocorre, a criança passa a fazer parte da sociedade, e também do processo educacional.

Nas palavras de Cartaxo (2013, p. 172), “ao contrário do que era feito há tempos, quando a criança era vista como uma pessoa sem vez e sem voz, passiva, hoje ela é vista como um sujeito reflexivo, capaz de socializar-se, criar, expressar-se”.

Essa ideia da criança como um ser reflexivo, deve ser colocada também no contexto da educação, visto que é um dos pilares da sociedade. No momento em que ela é considerada com suas particularidades, aptidões e é deixada de

ser vista com o preconceito da passividade e incapacidade de raciocinar, tem-se que passar a pensar uma adequação para o seu ensino, visto que uma educação fundamentada em ideias ultrapassadas, podem não servir para o desenvolvimento efetivo da criança.

Levando em consideração essa ideia da criança como um ser social e com particularidades e o contexto da sua educação e ensino, Lipman (1990, p. 87) afirma que “é muito melhor usar uma conduta para qual as crianças já estão motivadas do que tentar encontrar incentivos para convencê-las ao que relutam em fazer”.

Dessa forma, não se deve ter somente a ideia da criança como um ser em evolução e sem racionalidade, pois isso, em um nível social e escolar, faz com que sejam definidas estratégias que resultem em condutas diferentes perante as crianças, as tornando relutantes ao ensino, ao aprendizado. Como afirma Franklin:

Tendo presente tais concepções de infância, podemos encará-las sob diferentes prismas: de forma mais tradicional, como uma instância que está em simples potência e que precisa atualizar-se, ou como uma etapa da vida necessária à experimentação e à aquisição de conhecimentos que determinam o restante das nossas vidas (FRANKLIN, 2016, p. 102).

Abandonando a ideia antiga da criança como apenas potência e tendo em vista a caracterização atual da criança como um ser capaz de contribuir com o contexto educacional, devido às suas particularidades reflexivas, criativas e sociais, bem como racionais, a proposta de uma educação transformadora e inovadora, que promova a interdisciplinaridade e a evolução da criança como um ser cada vez mais reflexivo deixa de ser um sonho distante e passa a ser um objetivo a ser alcançado.

2.2 A relação entre a filosofia e a criança

A filosofia, entendida como a atitude de questionar, investigar e não aceitar respostas prontas, sempre teve um papel fundamental na formação humana. Sua importância não está em datas ou períodos históricos, mas no exercício permanente do pensamento crítico: questionar o que vemos, justificar o que pensamos e dialogar sobre diferentes pontos de vista. Por isso, mais do que um conteúdo, a filosofia funciona como uma prática que fortalece a autonomia intelectual, justamente a capacidade que se deseja desenvolver desde cedo nas crianças.

Dessa forma, a discussão sobre o ensino da filosofia, como uma disciplina escolar, não deve ser se ela é adequada ao currículo escolar ou se deve ser obrigatória, e sim os melhores métodos a serem aplicados.

Além do conteúdo de filosofia, é de extrema importância que a aula seja uma prática filosófica, que a escola seja um ambiente de reflexão e de busca de

autonomia para os educandos, pois a ideia de emancipação da criança, como um ser participativo e promissor promove a interdisciplinaridade e o ensino se torna mais efetivo.

[...] o papel da filosofia na escola é o de estabelecer ligações entre as disciplinas para que os assuntos de cada uma delas não continuem fragmentados como estão nos livros didáticos, mas que as crianças aprendam a fazer a conexão entre vários assuntos que discutem na aula (LIPMAN 1994, p. 50).

Dessa forma, a disciplina de filosofia traz consigo conteúdos diversos que são pertinentes ao desenvolvimento, não apenas a exposição da sua história. Esses conteúdos filosóficos promovem uma série de benefícios para os educandos, para a escola e consequentemente para a sociedade.

Após uma abordagem sobre a criança e também sobre a filosofia, é importante explicitar a relação que elas possuem entre si. Alguns estudiosos, colocam uma possível crítica que Platão fez ao ensino da filosofia às crianças em seu livro VII da *República*. Como Silveira (2003, p. 32) ao afirmar que “Platão adverte vivamente para que as crianças não sejam expostas à dialética, isto é, ao exercício do filosofar [...]”. Porém, quando se analisa tais escritos, deve-se levar em conta todo o contexto histórico em que a obra foi elaborada. Naquela época, havia os grupos dos sofistas, pensadores que ensinavam a retórica e a dialética sem preocupação com a verdade de fato. Segundo Matthew Lipman:

[...] o que Platão estava condenando no livro sétimo da República não era a prática da filosofia pelas crianças enquanto tal, mas a redução da filosofia aos exercícios sofisticos na dialética ou retórica, cujos efeitos sobre as crianças seriam particularmente devastadores e desmoralizantes (LIPMAN, 1990, p. 31).

Dessa forma, a ideia de que Platão era contra o ensino da filosofia aos mais jovens é descabida, pois, o que ocorre é uma preocupação que ele tinha sobre as crianças caírem em um abismo onde toda crença é igual e que podem ser defendidas sem um compromisso pela busca da verdade e do entendimento efetivo, o que não é o caso da filosofia que se tem hoje, tampouco da filosofia que se pretende apresentar às crianças.

Outra questão que surge fortemente quando se trata da filosofia e a criança, é a experiência. Muitos acreditam que a filosofia seja destinada aos adultos pelo fato de eles serem mais experientes, já terem vivenciado diversas situações e dessa forma estarem mais preparados para a prática filosófica. Como coloca Brocanelli (2010, p. 55) que “[...] a menor idade, desprovida desse acúmulo de experiências, sofre um certo prejuízo: menos discernimento nas decisões, falta de consciência nas discussões, alguns medos de enfrentar problemas, etc”.

Essa falta de experiência não impede o ensino da filosofia e a sua relação já na infância, pois, como bem coloca Lipman (1990, p. 219): “por que fazem tantas perguntas metafísicas quando ainda jovens, e então parecem sofrer um declínio de suas forças conforme se movem para a adolescência?”.

A partir desse questionamento, pode-se compreender que a criança partilha do mesmo espanto e natureza de um filósofo, de questionar, querer entender as coisas, tanto que é comum de se ver alguma criança em determinado lugar perguntando para alguém mais velho o que são as coisas e porque elas são assim, as suas experiências não são inúmeras, mas são extremamente relevantes.

A criança é capaz de experimentar (fazer experiência) intensamente uma realidade. Ela está aberta a viver a experiência e deseja que esta lhe traga algum significado, para que sua vida seja enriquecida. Portanto, não é tão relevante a quantidade de experiências, sendo que o mais importante nessa fase de aprendizado é a qualidade (BROCANELLI, 2010, p. 55).

Compreendendo a criança como um ser que vive intensamente as suas experiências, que questiona a realidade, é necessariamente compreender a criança como um ser racional? Alguns questionamentos foram feitos sobre essa concepção, mas bem coloca Lipman que:

A razão da criança é impotente se faltarem as condições que alimentam a reflexão e que, por sua vez, respondem a ela. Se a escola, a família, o professor e o currículo não cultivam o pensamento e não o tratam devidamente, a probabilidade de a criança ser capaz de se envolver em um raciocínio ético é bastante remota (LIPMAN, 1990, p. 95).

Dessa forma, é no mínimo incoerente afirmar que a criança não possui racionalidade quando não se dispõe oportunidades para que ela a desenvolva, visto que o currículo escolar na maioria das vezes não promove o pensamento reflexivo, caímos no erro do senso comum e volta-se a ideia da criança como apenas uma potencialidade do adulto. Sobre o estímulo desse pensamento reflexivo, Lipman (1990, p. 165) afirma que “[...] deveria acontecer dentro dessa disciplina, filosofia, que é a melhor preparada para desenvolver o pensamento da criança e para fornecer caminhos por meio dos quais ela pode passar às outras disciplinas”.

Ou seja, a interdisciplinaridade é promovida através da filosofia, disciplina que tem caráter questionador e que estimula o raciocínio intrínseco da criança. Além do estímulo desse raciocínio, tem-se ainda a promoção da ideia de valores, pois:

[...] se ensinamos jovens a raciocinar, e se os valores que nós próprios defendemos são valores racionais, então nossas crianças chegarão, eventualmente, apenas por pensarem por si próprias, a compartilhar nossos valores conosco (LIPMAN, 1990, p. 134).

Aceitando a criança como racional, a preocupação de que ela não saberia escolher os valores pelo fato de ser exposta desde cedo a questionamentos típicos da filosofia, parece ser solucionada através do comentário de Lipman. Não se deve esquecer que a educação é um dos pilares da sociedade, e com a disciplina de filosofia embasada nessa ideia da racionalidade, da experiência, dos valores, desde cedo na vida do indivíduo, a sociedade também tem muito a ganhar.

Após a exposição desses fundamentos, vê-se que a filosofia e a criança têm uma relação estreita. Pode-se afirmar ainda, que a criança, devido ao seu espanto pelo mundo, como já mencionado anteriormente, pode se aproximar ainda mais da filosofia do que propriamente alguns adultos.

O preconceito da filosofia como “coisa de adulto” deve ser visto de outra maneira, a acrescentar no desenvolvimento da criança e do próprio adulto, como coloca Lipman (1990, p. 216) que “as diferenças entre a perspectiva da criança e do adulto representam um convite à experiência compartilhada da diversidade humana em vez de uma desculpa para hostilidade, repressão e culpa entre gerações”.

Esclarecidas as concepções de criança e filosofia e a sua possível e benéfica relação, a ideia de um método de ensino escolar para sua efetivação se faz importante e promissora.

2.3 Matthew Lipman e seu método de filosofia para crianças

Não se pode falar em filosofia para crianças sem mencionar as ideias e o nome do filósofo norte-americano Matthew Lipman (1923-2010). Sua proposta de uma filosofia voltada para as crianças surgiu após ele detectar inúmeras dificuldades de seus alunos da Universidade de Colúmbia em se posicionar sobre temas relevantes e de raciocinar. Em 1974, fundou o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), juntamente com Ann Margaret Sharp. Hoje, o programa é referência em diversos países e seus métodos são bastante estudados, embora pudessem ser mais explorados no Brasil.

Segundo Lipman, as crianças, desde os primeiros anos escolares, sentem que as aulas tradicionais não são relevantes para elas, não despertam interesse e não possibilitam a descoberta de significados, pois não veem relação entre a vida e o que está sendo ensinado.

O autor então propôs um novo método de ensino, cujo objetivo é promover o senso crítico através do diálogo, divergindo da educação em que o professor é o detentor do conhecimento. Os temas abordados não são os filósofos ou suas obras, mas conteúdos filosóficos implícitos no cotidiano dos alunos, trabalhados por meio das novelas filosóficas. “A filosofia para crianças não colocará os jovens em contato com os filósofos e suas teses, mas será um meio de prepará-los para

enfrentar os desafios do século XXI” (LELEUX, 2008, p. 47). Trata-se de uma comunidade reflexiva e inter-relacional, inspirada também em Vygotsky, na qual o diálogo vigoroso ocorre sem grandes distâncias entre professor e aluno.

Essa comunidade pode ser dividida em três etapas: leitura das novelas filosóficas, coleta de perguntas e diálogo.

As novelas filosóficas são histórias que trazem temas pertinentes à filosofia e ao cotidiano dos alunos, tornando-se progressivamente mais complexas conforme avançam as séries. A leitura é feita pelos próprios estudantes, em voz alta e alternadamente, colocando-os como participantes ativos e favorecendo a cooperação e a participação daqueles que são mais tímidos.

Após a leitura, o professor realiza a coleta de perguntas, registrando-as no quadro com o nome de cada aluno. Essa etapa ressalta as questões presentes no texto e promove as bases para as reflexões posteriores. “Essa etapa estimula o aluno a entrar em um processo de busca, que está na base de toda reflexão crítica” (LELEUX, 2008, p. 38), assegurando sessões baseadas na motivação intrínseca dos alunos. Assim, o professor deixa de formular as perguntas e passa a mediar as inquietações da turma.

Na etapa do diálogo, encontra-se a essência da Filosofia para Crianças. O objetivo não é a competição argumentativa, mas a cooperação, em que cada intervenção individual contribui para enriquecer a perspectiva do grupo. O diálogo caracteriza-se pelo pluralismo, pela reciprocidade e pela tolerância. O professor conduz o debate não como autoridade da informação, mas como autoridade de instrução, estimulando a investigação discursiva cada vez mais produtiva e autocorretiva (LIPMAN, 1990, p. 117).

Desta forma, o método requer cuidados, como a formação de professores para sua aplicação, de modo a evitar relativismos e garantir que estejam habituados ao formato da comunidade de investigação. Embora não seja um método acabado ou universal, traz enormes benefícios aos educandos, visto que “filosofar ajudaria a criança a se orientar em um mundo inicialmente desprovido e progressivamente provido de sentido” (LELEUX, 2008, p. 55).

2.4 A filosofia para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil

A filosofia para crianças no Brasil não é uma completa novidade, embora pouco se tenha visto ou ouvido falar a seu respeito fora do meio acadêmico e às vezes até dentro dele. O programa de Lipman surgiu no Brasil no ano de 1985 e a responsável por trazê-lo foi a professora Catherine Young Silva, que fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) em São Paulo.

Foi o CBFC que traduziu os materiais do programa de Lipman e preparou alguns professores, além de difundir a proposta pelo país. O programa ganhou destaque em algumas regiões, com o projeto se mostrando eficaz e promissor, como diz Franklin (2016, p. 81) que “a universidade olhou de uma forma sedenta para a possibilidade de aprimorar a educação brasileira por meio de uma educação para o pensar, e esse olhar deu frutos em diversos estados brasileiros”.

Foram criados novos centros, como o Centro de Filosofia e Educação para pensar em Florianópolis e o Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP), que usam o material de Lipman e também criam seus próprios materiais. O IFEP, assumiu o compromisso de dar continuidade ao programa no Brasil após o encerramento das atividades do CBFC em 2010.

Embora passos importantes tenham ocorrido no Brasil, o programa ainda não é unânime, e alguns estudiosos não concordam com o método de Lipman. “[...] podemos pensar que o trabalho com a filosofia no ensino fundamental foi iniciado por Lipman, mas está ainda em desenvolvimento no Brasil, com profissionais a favor e contra sua inclusão no ensino fundamental” (FRANKLIN, 2016, p. 81).

Essa divergência talvez possa ser explicada por Leleux (2008, p. 113), que lembra que quando Lipman elaborou o seu programa, não existia o ensino de filosofia na escola, ele questiona que se “ele vivia em um país que não tinha filosofia no ensino médio [...], não havia, portanto, uma oposição frontal a uma tradição de ensino, e talvez até um pré-julgamento favorável a introduzir alguma coisa que não existia?”.

Dessa forma, uma possível resistência ao programa de Lipman no país pode ser resultado de falta de conhecimento do programa, principalmente quando se associa ao ensino da filosofia do ensino médio e se confundem os métodos.

Quando se supera essa questão da associação superficial entre o ensino da filosofia tradicional do Brasil e o programa de Lipman, pode-se pensar o ensino da filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental aqui no Brasil. Em relação à criança, sabe-se que ela tem condições de participar de um diálogo filosófico, visto que ela não é apenas uma potencialidade do adulto e sim um ser com particularidades que inclusive facilitam o ensino da filosofia, como visto anteriormente. Lipman, justifica esse ensino já nos anos iniciais, e pode-se trazer essa justificativa para a realidade brasileira.

Poderíamos começar tentando nos aproximar o mais possível do estado de admiração e perplexidade que é, em geral, característico do início da infância. Afinal de contas, se a educação deve começar onde está a criança e não onde está o professor, haveria melhor ponto de partida? (LIPMAN, 1990, p. 121).

Dessa forma, o melhor ponto de partida para o método filosófico, que promove o pensamento reflexivo e crítico da criança, é justamente no início, onde a criança está em um estado de admiração perante o mundo, semelhante (se não até maior) a de um filósofo. Como bem associa Lipman (1990, p. 121) que “as crianças ficam admiradas diante do mundo. É uma veneração tão profunda que se ocorrer a um adulto, poderíamos chamá-la religiosa”.

Certamente que o material didático para os anos iniciais do ensino fundamental é adequado para a idade das crianças. Visto que o programa de Lipman tem um método progressivo, nesses primeiros anos é realizado uma base através das novelas filosóficas. Porém, essas novelas, para a realidade brasileira podem ficar fora de contexto, por essa razão, alguns centros do programa no Brasil elaboraram matérias próprios.

Como complementa Leleux (2008, p. 113) que “[...] seria preciso reescrever os romances tanto do ponto de vista intercultural (para outras culturas) quanto do ponto de vista literário (ou simplesmente adotar romances literários!)”.

Assim, pode-se realizar a adaptação das novelas filosóficas de Lipman, ou simplesmente elaborar próprios materiais dentro da didática da filosofia para as crianças. Visto que é possível a implementação do programa no Brasil, inclusive através dos centros já existentes e da adaptação do material didático e da preparação de professores, a questão que se torna relevante é apresentar alguns motivos para a aplicação do programa e não se é possível aplicá-lo.

Se examinarmos nosso sistema educacional com essa franqueza, é absolutamente previsível que seremos obrigados a concluir não apenas que é imperfeito, mas que suas imperfeições são muito mais responsáveis do que gostaríamos de admitir pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra atualmente. Se lamentamos nossos líderes e nosso eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos lembrar que eles são produtos de nosso sistema educacional (LIPMAN 1990, p. 33).

Certamente, ele não está falando especificamente do Brasil, mas seu comentário cabe pertinentemente à nossa realidade. O ensino da filosofia, assim como o ensino de outras disciplinas da área de humanidades, vem sofrendo pressões sobre sua permanência no currículo escolar. É até difícil pensar uma filosofia no ensino fundamental quando tampouco se tem uma regularidade no ensino médio.

Porém, justamente essa área de humanidades que promove ao ser humano, como ser racional, pensar a realidade, e métodos que incentivem ainda mais a subjetividade de cada um no processo de ensino reflexivo não deve ser retirada de um currículo escolar e da formação do educando. Paulo Freire (1996, p. 25), falava que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Dessa forma, na sociedade, na escola, deve-se valorizar a subjetividade, a autonomia de cada um no processo de ensino, e embora isso deva ocorrer em todas as disciplinas escolares, na área das humanidades ela deve e tende a acontecer com maior impacto na vida do educando e do professor.

Como Lipman propõe em seu programa, com a comunidade de investigação, onde o professor é regulador de um debate onde os alunos dialogam com suas particularidades, pensamentos e respeito, é onde a autonomia de cada um floresce e a comunidade evolui.

Paulo Freire (1996, p. 25), já nos instrua que “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. Assim, um ensino para as crianças no ensino fundamental do Brasil não é apenas possível, mas promissor. Devido ao foco do programa de Lipman na mudança da realidade social, promovendo o pensar melhor e a racionalidade, o programa não é fora do contexto da realidade brasileira e pode ser aplicado.

3. METODOLOGIA

Este artigo, metodologicamente, teve uma abordagem bibliográfica de cunho qualitativo. Foram feitas revisões de literaturas acerca de diferentes autores. Primeiramente, foram estudados os livros de Matthew Lipman, para contextualizar bem a sua ideia original, considerando que ele foi o primeiro a elaborar um programa de filosofia para crianças.

Além das obras de Lipman que embasaram todo o artigo, foram feitas revisões acerca de alguns livros clássicos da filosofia, para contextualizar o seu ensino e identificar, com um olhar centrado na criança, perspectivas pouco identificadas em uma primeira leitura das obras.

Os últimos livros estudados, foram de diferentes autores que contextualizaram e adaptaram o programa de Lipman para diferentes realidades, expandindo assim, o campo de visão e a forma de abordar o tema, especialmente aqui no Brasil.

Após embasamento nesses autores, um estudo de Paulo Freire e de suas principais ideias foi realizado, buscando fortalecer o elo entre o programa de filosofia para crianças e a realidade brasileira através da pedagogia, matéria crucial para qualquer estudo sobre ensino e transmissão de conhecimento.

Além dos livros, foram visitados sites, especialmente para a última parte do desenvolvimento que trata sobre os programas brasileiros de filosofia para crianças, bem como diversos artigos que já trataram sobre o assunto e que, embora não citados diretamente no texto, colaboraram e muito para uma compreensão acerca do tema.

Devido à pesquisa ser de cunho qualitativo e a subjetividade das ideias e dos autores ser necessariamente intrínseca ao artigo, buscou-se aprofundar nas principais contribuições de cada um e na relação que eles estabelecem entre si, mesmo alguns teóricos estando distantes temporalmente.

Esses autores consultados e ideias selecionadas pretenderam, através da separação em etapas, esclarecer este tema pertinente e que ainda é pouco abordado no mundo e especialmente no Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um estudo acerca de um tema pouco comentado, mas extremamente relevante ao indivíduo e a sociedade, espera-se que os horizontes dessa corrente filosófica para as crianças estejam mais visíveis e mais desejados.

Em um primeiro momento, buscou-se superar a ideia da criança apenas sendo uma potencialidade do adulto, demonstrando que é possível engajá-la em um pensamento reflexivo, embora caracteristicamente filosófico.

Esse pensamento filosófico, ao longo dos anos, se mostrou crucial para o desenvolvimento humano e esteve presente em diversos momentos marcantes da nossa história e de nosso pensamento, desde a antiguidade na Grécia Antiga.

A criança, como um ser reflexivo e admirado perante o mundo, se assemelha muito ao filósofo, devido a sua curiosidade e as experiências marcantes que tem no começo da infância. Dessa forma, a aliança entre filosofia e a criança, faz com que um programa de ensino voltada a elas seja, mais que possível, seja recomendável.

O programa de filosofia para crianças, fundado por Lipman, tem suas particularidades e pretende elaborar na sala de aula uma comunidade de investigação, que busca através das novelas filosóficas e entre o diálogo com os alunos, desenvolver o senso crítico na criança de forma progressiva, para um pensar melhor, onde os próprios educandos, na troca de experiências em sala de aula e com o intermédio do professor, desenvolvam esse pensamento reflexivo.

O programa de filosofia para crianças veio para o Brasil no ano de 1985 e embora suas ideias tenham sido aderidas em algumas escolas, ainda é pouco realizado e muitos desconhecem. Esse método de Lipman, embora sirva de base para o programa em todos os países do mundo, pode e deve ser adaptado para as realidades de cada um. No Brasil, uma das possibilidades é relacionar à pedagogia de Paulo Freire, e promover a emancipação do aluno através do diálogo, levando-o a raciocinar e estimular seu senso crítico.

Como continuidade ao estudo do presente artigo, sugere-se uma possível leitura e abordagem de dois autores: Walter Omar Kohan e Marco Antônio Lorieri. Embora suas ideias tenham colaborado bastante para o desenvolvimento

do artigo, eles caracterizam e colaboram muito para uma ideia de filosofia no Brasil com uma abordagem mais ampla.

Dessa forma, quando se volta ao questionamento principal da importância do ensino da filosofia para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, temos que, esse ensino, através do programa de Lipman, promove o pensar melhor da criança. Esse pensar melhor, fundamentado em raciocínio e senso crítico, promove posteriormente a mudança da sociedade, a interdisciplinaridade e uma compreensão mais eficaz dos conteúdos que o educando terá na escola e que irá usar em seu convívio social, possibilitando e buscando a emancipação, a justiça e a felicidade de todos.

REFERÊNCIAS

- BRAGA JUNIOR, Antonio Djalma. **Introdução à filosofia antiga**. Curitiba: InterSaberes, 2015.
- BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman**: educação para o pensar filosófico na infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Pressupostos da educação infantil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- FERREIRA, Fábio L. **História da filosofia moderna**. Curitiba: InterSaberes, 2015.
- FRANKLIN, Karen. **Filosofia no ensino fundamental**. Curitiba: InterSaberes, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LELEUX, Claudine. **Filosofia para crianças**: o modelo de Matthew Lipman em discussão. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. 2.ed. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, Matthew.; OSCANYAN, F.S & SHARP, A.M. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- MONTEIRO, Ivan Luiz. **História da filosofia contemporânea**. Curitiba: InterSaberes, 2015.
- NAUROSKI, Everson Araujo. **Entre a fé e a razão**: Deus, o mundo e o homem na filosofia medieval. Curitiba: InterSaberes, 2017.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**: Jean-Jacques Rousseau. São Paulo: Martin Claret, 2013.
- SILVEIRA, Renê José Trentin. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**: três polêmicas. Campinas: Autores Associados, 2003.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Edson Luis Rezende Junior¹

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva destacar as diferentes estratégias empregadas junto a uma turma de 4º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal no Norte do estado de São Paulo, a fim incentivar a leitura. Esta ideia iniciou-se com a constatação de que as crianças gostavam de emprestar os livros disponíveis no cantinho de leitura da sala, duas estantes de três prateleiras cada com livros infantis para empréstimos.

Dessa forma, relata-se aqui as atividades voltadas ao fomento da leitura realizadas durante o ano letivo de 2025, a turma possuía 35 estudantes, a aula ocorria no período vespertino e a escola não possuía uma biblioteca escolar ou sala de leitura, uma vez que, com o aumento populacional do município e a demanda por vagas nas escolas municipais a mesma foi desativada e seu espaço tornou-se mais uma sala de aula. O município adota o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) que entre seus objetivos encontra-se a compra de livros de literatura infantil e de verba para a criação do “cantinho de leitura” em toda sala de aula do 1º ao 5º ano. Dessa forma, todos os professores da escola tiveram que organizar um cantinho de leitura nas salas de aula.

Além dos acordos iniciais, estabeleceu-se o empréstimo de um livro por semana para leitura em casa e uma leitura no início de cada dia realizada pelo professor. Esta atividade chamava a atenção das crianças para os livros disponíveis na sala, no entanto, como eram exemplares de poucas páginas optou-se pela escolha de uma criança para ler para o grupo. A criança escolhida era avisada com alguns dias de antecedência e deveria ler em casa junto aos familiares para apresentar na sala.

A atividade funcionou satisfatoriamente, pois incentivou a leitura e os animou a emprestar mais livros, porém alguns problemas surgiram, entres eles:

1 Professor da rede municipal de Bady Bassitt / SP. Doutor em Educação – Unesp. E-mail: edson.luis@unesp.br.

(a) crianças mais tímidas não queriam participar; (b) alguns alunos não liam o texto antes porque queriam ler a primeira vez para a sala; (c) a escolha dos títulos era apenas dos livros que o professor já havia lido.

Assim, buscou-se auxílio nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) para se pensar em outras estratégias de leitura. Entre as sugestões de atividades descritas no documento encontram-se: leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura e leitura realizada pelo professor.

Percebeu-se então que o trabalho com leitura em sala de aula poderia seguir diferentes rumos e empregar diferentes estratégias, dessa forma, o professor optou por trabalhar com a leitura diária silenciosa, leitura colaborativa em conjunto com a leitura feita pelo professor e projeto de leitura - passaporte de leitura. Neste trabalho abordar-se-á a leitura silenciosa e o passaporte de leitura.

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, especificamente, uma pesquisa-ação, uma vez que as ações empregadas foram sendo construídas durante o processo de pesquisar. Este modelo de pesquisa permite superar a lacuna entre teoria e prática e segundo Engel (2000, p. 182) “uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto”.

Entre os instrumentos de coleta de dados destacam-se: a) o diário pessoal do professor, no qual são anotadas impressões, reflexões e ideias sobre as aulas; b) atividades realizadas em sala, como por exemplo, fotos dos momentos de leitura, ida à feira do livro, desenhos e reescritas; c) o passaporte de leitura, principalmente, as avaliações realizadas pelos estudantes sobre os livros lidos. A seguir destaca-se a compreensão norteadora deste trabalho sobre leitura e a apresentação e discussão de cada estratégia empregada.

2. LEITURA - CONCEPÇÃO NORTEADORA

Para pensar a leitura na escola é preciso “pensar a escola em suas particularidades e como mais um instrumento social e político que por vezes reproduz as injustiças sociais, mas que possui inegável poder de transformação, dada sua organicidade e possibilidade de diálogo, trocas e construções de relações humanas” (Caffagn, 2024, p. 09). Toda ação aqui relatada se desenvolveu acreditando nesse poder de transformação, principalmente, de acesso e assimilação do conhecimento cultural e histórico da humanidade organizado em sua grande maioria da forma escrita. Assim:

Tem-se por leitura: compreender aquilo que se lê, interagir com o texto lido, atribuir-lhe valor e assimilar seu conteúdo com o conhecimento que já se possui do assunto, concomitantemente ao ato da decifração do código linguístico, pois é somente com a compreensão e apropriação do que é lido que o indivíduo é capaz de atuar no mundo. (Pelegrini, 2012, p. 201)

Logo, o ensino da leitura não deve estar dissociado da realidade do estudante e apresenta-se como necessidade à escola utilizar o mundo real como plataforma de ensino (Pelegrini, 2012). A autora ainda menciona que é preciso também oferecer textos variados aos estudantes e durante todo este processo o professor torna-se um modelo para as crianças. Sobre este ponto Bamberger (1977, p. 30) já alertava que “mais importante, porém, do que toda a leitura feita na escola é a influência do professor sobre os hábitos particulares de leitura”.

Para Villardi (1997) um problema da leitura nas escolas está relacionado ao uso do livro didático como único material da aula, pois, em muitos casos aparecem apenas fragmentos de livros e textos escritos pelos próprios autores de livros didáticos que em nada despertam a curiosidade das crianças nem contribuem para a formação de leitores. Campos e Lima (2004, p. 26) concordam com o exposto e afirmam que:

Na prática escolar cotidiana, o conceito de leitura utilizado acaba por desfigurar o texto que deixa de ser um todo significativo de interação social, para atender a diferentes finalidades pedagógicas, como classificação de termos gramaticais ou material informativo para responder a questionários ou para preencher lacunas. Esse tipo de prática ocasiona uma aversão à leitura desde séries iniciais, e o que era para se tornar um hábito transforma-se em uma atividade enfadonha e obrigatória.

Defende-se uma prática de leitura que fuja ao uso do texto como pretexto para caracterização de aspectos gramaticais ou como mera localização de informações no texto e sim como suporte de interação social a partir do diálogo entre leitor-texto-autor. Neste sentido, o trabalho aqui exposto apresenta-se como uma alternativa para as práticas mencionadas pelas autoras, uma vez que, na falta de uma sala de leitura e/ou biblioteca escolar, voltou-se para o cantinho de leitura como espaço propício à formação de leitores e buscou-se estratégias para incentivar a leitura e desenvolver um hábito leitor nos alunos. Souza e Cosson (2018, p. 101) dialogam sobre esse espaço e reforçam que:

O objetivo declarado de se oferecer a leitura diretamente em sala de aula e não na biblioteca ou até substituí-la quando não tem uma na escola é tornar os livros mais acessíveis para os alunos e, assim, incentivar a leitura independente ou leitura dita livre, porque, mesmo realizada no âmbito escolar, não recebe nenhuma orientação ou mediação por parte do professor. O objetivo não declarado é manter em silêncio ou pelo menos em outra ocupação os alunos que já terminaram a atividade proposta coletivamente e devem esperar pelos colegas para realizarem a próxima sem perturbar o conjunto da turma.

Tal objetivo declarado pelos autores vai ao encontro do que se propõe aqui, uma vez que, buscou-se incentivar a leitura em sala de aula e fora dela por meio do incentivo da leitura em casa, pela criação de momentos de leitura em sala, individual e pelo professor, e criação de um passaporte de leitura. A seguir, apresenta-se alguns resultados do trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme mencionado anteriormente, durante as aulas o professor optou por trabalhar algumas estratégias de leitura e dar-se-á aqui ênfase na leitura diária silenciosa e no projeto de leitura - passaporte de leitura. A seguir apresentam-se fotos, excertos do diário pessoal do docente e comentários sobre as estratégias.

3.1 Leitura diária silenciosa

O momento de leitura silenciosa no início mostrou-se conturbada, com muitos estudantes conversando e muitas crianças indo à estante para trocar de livro. Para o professor ficava evidente que faltava ao grupo o hábito de ler e que se concentrar no livro em sua frente seria um processo a ser conquistado.

Imagem 01: Momento de leitura silenciosa



Fonte: Arquivo pessoal do autor

A imagem 01 demonstra um momento de leitura e os dois trechos seguintes retirados do diário pessoal do professor apresentam suas percepções sobre o desenvolvimento deste momento:

11/06 - Eu trouxe mais livros para o cantinho de leitura porque eu estava observando que os livros que estavam lá eram muito infantis. Expliquei para as crianças que elas já estão lendo bem e que podem começar a ler livros um pouco maiores. Eles gostaram bastante, principalmente, por serem livros novos e eu abrir junto deles. A coleção do Sherlock Holmes fez sucesso com turma.

07/08 - Eles ainda falam bastante nesse momento, mas já melhorou e estamos tendo mais silêncio. Tem uns que não conseguem concentrar e querem mostrar o livro, chamar o colega e trocar a obra na estante.

Nos relatos observa-se o processo de construção do hábito leitor, uma vez que a leitura exige determinado comportamento do sujeito e um compromisso com o livro-autor. A ação de complementar o cantinho de leitura vai ao encontro do que Pelegrini (2012) menciona sobre a oferta de material diversificado.

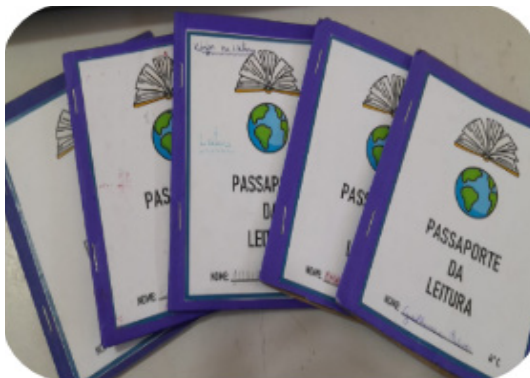
Destaca-se também que nos momentos de leitura silenciosa o professor também realizava uma leitura, servindo de exemplo e influência aos estudantes conforme Bamberger (1977) preconizava, pois acredita-se que mais do que incentivar a leitura e estabelecer momentos diários de contato com o livro, deve-se também demonstrar por meio de ações que ler é algo interessante e importante.

3.2 Projeto de leitura - passaporte de leitura

A terceira estratégia empregada foi a construção e preenchimento de um passaporte de leitura. Consistia num pequeno caderno elaborado com uma capa em papel cartão e com diversas páginas que permitiam ao estudante anotar alguns dados do livro que está sendo lido por eles. Entre as informações pedia-se: nome do livro, autor, avaliação de zero a cinco estrelas para a obra, personagens, cena favorita e um pequeno resumo escrito da história.

Havia também páginas com desafios leitores, como por exemplo, ler um livro de poemas ou um livro de um escritor brasileiro, e a cada desafio realizado a criança ganhava um selo para colar em seu passaporte. Outras páginas instigavam ao estudante expressar suas emoções por meio de *emojis* e criar sua própria estante de livros, seja desenhando as capas e/ou escrevendo o nome do livro. A imagem 03 apresenta o passaporte de leitura:

IMAGEM 02: Passaporte de leitura



FONTE: Arquivo pessoal do autor

O passaporte ficava com os estudantes e o preenchimento do mesmo gerava momentos de conversa em sala de aula sobre as leituras realizadas. Em alguns momentos o professor pedia para cada um falar um pouco sobre os livros que tinha anotado no passaporte, os alunos comentavam sobre as notas que davam aos livros e compartilhavam experiências leitoras. Esses momentos, davam mais significado a leitura aproximando-a à realidade das crianças conforme sugeriu Pelegrini (2012) e transformando a atividade de ler em algo prazeroso, fugindo de uma prática enfadonha e gramatical, segundo apontou Campos e Lima (2004). No diário do professor encontram-se algumas passagens sobre o passaporte que reforçam as ideias apresentadas:

07/08 - Eles estão animados com os passaportes de leitura e o G. veio me falar que já leu o livro ontem mesmo para anotar no passaporte dele.

20/08 - Na segunda tivemos reunião de pais e conversei com eles sobre o passaporte de leitura e sobre o incentivo à leitura. O pai do JM. relatou que durante a semana ele [o aluno] parou de mexer muito no celular porque queria ler. O pai falou que está contente com essa atitude porque está vendo o filho sempre com o livro em mãos. Lembrei que na semana passada a E. veio me falar que está “até” gostando de ler, que antes ela não gostava, mas agora sim. A mãe do V. também relatou na agenda que o filho tem lido bastante e está motivado com o passaporte.

Os relatos demonstram o envolvimento das crianças, a motivação para completarem o passaporte e o desenvolvimento de um hábito leitor observado pelos pais em casa, reforçando que a leitura ia para além da sala de aula. O questionamento e envolvimento dos pais também foi uma ação importante durante toda a realização do projeto, devido ao tamanho deste texto não se aprofundará esta participação aqui, mas além das conversas em reunião de pais o professor enviou um questionário a cada família sobre o hábito leitor de cada criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, relatou-se duas principais estratégias empregadas por um professor do quarto ano do ensino fundamental para incentivar a leitura dentro da sala de aula e fora dela durante o segundo semestre de 2025. Em todo o texto pode-se observar que os diferentes momentos de leitura e a criação de um projeto com o passaporte de leitura trouxe mais significado ao ato de ler para as crianças.

O professor, apresenta-se como um profissional reflexivo e preocupado com seus alunos, pois foi a partir de sua constatação do interesse nos livros do cantinho de leitura que suas ações foram sendo desenvolvidas. Sobre este último, destacou-se sua importância em sala de aula como meio de disponibilizar o acesso a livros e a necessidade de um maior acompanhamento e ampliação por parte do docente.

No entanto, há uma problemática presente na escola e em muitas outras que é a falta de uma biblioteca (sala de leitura) como um espaço propício ao incentivo à leitura. Priva-se assim, as crianças de um espaço diferente daquele da sala de aula, do contato com um acervo maior que o do cantinho de leitura e da experiência de conhecer/ir a uma biblioteca. Perde-se, então, uma oportunidade de desenvolvimento de mais projetos de letramento literário.

Por um lado, este trabalho ressaltou a importância de compromissos voltados à alfabetização e leitura de crianças por parte do governo, mas por outro, desmascara a realidade da escola pública e sua falta de infraestrutura. Portanto, mais do que apresentar as estratégias para incentivar a leitura o texto denuncia uma realidade de descaso e de reprodução de desigualdades sociais.

Espera-se assim, que outros professores possam observar de forma mais atenta a realidade em sua volta e consigam agir, ainda que dentro de suas salas de aula, para combater tais injustiças. O trabalho de leitura iniciado com o grupo do quarto ano é apenas um começo e ações futuras serão desenvolvidas, como por exemplo, ampliação do projeto para outras turmas, convite a autores para irem à escola, diálogo mais próximo com a comunidade, idas à biblioteca municipal etc., mas, principalmente iniciar discussões sobre a necessidade de se ter uma biblioteca escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado, São Paulo, 1ª edição, Editora Cultrix, 1977.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 144p; 1997.

BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>.

CAMPOS, Ana L. F; LIMA, Cacilda C. A leitura como processo do conhecimento: reflexões acerca de um projeto de leitura. **Revista Avesso avesso**, Araçatuba, v. 2, n. 2, p. 22 - 36, 2004.

ENGEL, Guido P. Pesquisa-ação. **Revista Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.

PELEGRINI, Andréa. Leitura: uma necessidade para alunos e professores. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 16, p. 199 - 206, 2012.

SOUZA, Renata J. de; COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 95-109, 2018.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro, Editora Dunya, 1997.

DA SENZALA A FAVELA: A INVISIBILIDADE DO DIREITO À MORADIA DA POPULAÇÃO NEGRA

Caroline Castagnetti Felizardo¹

Gabriel Cesar Costa²

Sérgio Nunes Vitório Júnior³

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo buscamos explorar a exclusão histórica da população negra no acesso à moradia, analisando como esse processo continua a se perpetuar e as implicações que ele tem para a segregação urbana no Brasil. Entendemos que a partir de uma análise crítica de algumas das políticas públicas habitacionais, será possível analisar como o racismo estrutural molda o acesso à terra e à moradia no país, aprofundando as desigualdades e reforçando as divisões raciais no espaço urbano.

Essa invisibilidade do direito à moradia para a população negra será discutida, destacando como as políticas públicas falham em atender às necessidades dessa população e como essas falhas resultam em consequências diretas para o cotidiano das comunidades negras. Além disso, propomos refletir sobre alternativas que possam fomentar uma abordagem mais inclusiva e antirracista no setor habitacional, garantindo a todos o direito fundamental à moradia digna.

O direito à moradia é um dos direitos humanos mais essenciais para garantir uma vida digna (Alves e Quadros, 2024). Porém, no Brasil, esse direito humano fundamental foi e têm sido historicamente negado à população negra.

1 Mestre (2024) bacharel (2022) e licenciada (2023) em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro GEFOCS (Grupo de Estudos em Educação, Formação Cultural e Sociedade) da UNESCO. E-mail: ccastanhetti@gmail.com.

2 Especialista em Educação Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Graduando em Direito pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Membro GEFOCS (Grupo de Estudos em Educação, Formação Cultural e Sociedade) da UNESCO. E-mail: gabrielcesarcosta05@gmail.com.

3 Mestrando em Direito - Assistente Social. E-mail: sergiosergionunes1@outlook.com.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), a população negra, composta por negros e pardos, corresponde a mais da metade da população brasileira. Contudo, desde a escravidão até os dias atuais, os negros enfrentam um processo contínuo de exclusão social atravessada pelo racismo estrutural, que é um fenômeno enraizado nas práticas sociais e institucionais, o qual se reflete de maneira clara nas políticas públicas habitacionais, que perpetuam a segregação espacial e a marginalização das comunidades negras. Essa exclusão não pode ser vista apenas como um reflexo da desigualdade econômica, mas como um mecanismo de opressão racial, que se materializa nas relações de poder presentes nas instituições do Estado e na sociedade como um todo (Pio e Ormelesi, 2023).

Lélia Gonzalez (2023) discute como o racismo no Brasil não é apenas uma questão de atitudes isoladas, mas uma realidade estrutural que permeia todas as dimensões da sociedade, desde as práticas cotidianas até as instituições. A autora afirma que, ao longo da história, a população negra foi sistematicamente excluída, sendo empurrada para as margens da sociedade. No contexto urbano, a segregação espacial se consolidou como uma das formas mais evidentes dessa exclusão, com os negros sendo confinados às periferias e favelas das cidades, onde o acesso a serviços básicos e de infraestrutura é precário. Gonzalez (2023) destaca que a falta de atenção às questões raciais nas políticas habitacionais contribui diretamente para a perpetuação dessa desigualdade, ao reforçar a segregação e a marginalização das comunidades negras nas áreas mais periféricas e vulneráveis das cidades.

Munanga (2023) reforça essa perspectiva ao afirmar que o racismo estrutural não é um fenômeno recente, mas sim um processo histórico que tem suas raízes profundas no passado escravocrata do Brasil. A exclusão da população negra, particularmente no que tange ao direito à moradia, reflete um sistema de desigualdade instituído ao longo dos séculos. Munanga (2023) observa que, apesar da Constituição de 1988 ter garantido a igualdade de direitos, as políticas públicas implementadas, especialmente nas áreas de habitação e urbanismo, não conseguiram reverter as desigualdades históricas. Em vez de combater a segregação, muitas dessas políticas reforçam a exclusão espacial e a marginalização das populações negras, mantendo-as em condições de vulnerabilidade.

A luta da população negra pelo direito à moradia digna é, antes de tudo, uma luta contra a invisibilidade das questões raciais nas políticas públicas e, a ausência de uma abordagem antirracista nas políticas habitacionais que impedem que a população negra tenha acesso a condições de vida adequadas, perpetuando um ciclo de exclusão social. A consequência direta dessa negligência é a exclusão

dessas comunidades das áreas urbanas valorizadas, a chamada gentrificação (Dos Santos *et al.*, 2025), condenando-as a viver em locais periféricos, sem a garantia de acesso aos serviços essenciais para a qualidade de vida.

2. A EXCLUSÃO HABITACIONAL E O PAPEL DO ESTADO NA GARANTIA DO DIREITO À MORADIA

A exclusão habitacional da população negra no Brasil remonta a um processo histórico que se inicia na escravidão, quando o acesso à terra e à moradia foi negado sistematicamente aos negros. Como destaca Munanga (2023), a raiz dessa exclusão está enraizada nas práticas sociais e institucionais que continuam a marginalizar as comunidades negras, dificultando seu acesso a direitos fundamentais como a moradia digna. Apesar da Constituição Federal de 1988 garantir a igualdade de direitos, o racismo estrutural ainda se reflete nas políticas habitacionais que não conseguem romper com as desigualdades históricas, promovendo, ao contrário, a segregação espacial das populações negras.

O Brasil possui algumas legislações importantes no campo das políticas habitacionais, como a *Lei nº 11.124/2005*, que criou o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), e o *Programa Minha Casa Minha Vida*, lançado em 2009, com o objetivo de promover o acesso à moradia para a população de baixa renda. No entanto, essas políticas habitacionais não contemplam de forma específica as necessidades da população negra, especialmente as mulheres negras, que enfrentam condições de vulnerabilidade ainda mais agravadas pela dupla discriminação, racial e de gênero. Embora o *Minha Casa Minha Vida* tenha priorizado a construção de moradias para famílias de baixa renda, a falta de uma abordagem antirracista nas políticas habitacionais contribui para a manutenção da segregação espacial, com as populações negras sendo alocadas em áreas periféricas e com infraestrutura deficiente, sem acesso adequado a serviços essenciais como saúde, educação e transporte.

No contexto urbano, a segregação das populações negras é um reflexo das falhas nas políticas públicas habitacionais, em que a segregação não é uma questão apenas econômica, mas uma forma de discriminação racial institucionalizada que se reflete diretamente nas condições de moradia. A exclusão habitacional das mulheres negras, que representam grande parte da população vulnerável, é um reflexo da invisibilidade das suas demandas, que devem ser reconhecidas e atendidas de maneira específica nas políticas públicas. A ausência de um enfoque racial nas políticas habitacionais se traduz em um modelo que não leva em consideração as especificidades das condições de vida da população negra, perpetuando a segregação e a marginalização das comunidades negras nas periferias urbanas.

Assim, o Estado tem um papel fundamental na garantia do direito à moradia, especialmente para as populações historicamente marginalizadas. A revisão das políticas habitacionais é necessária para incorporar uma abordagem que considere as desigualdades estruturais e raciais, oferecendo soluções específicas para as comunidades negras e, em particular, para as mulheres negras. O compromisso do Estado com a justiça social implica em ações concretas que promovam a inclusão dessas populações nos processos de urbanização e de acesso à moradia digna, garantindo-lhes o direito a viver em condições adequadas e em locais que ofereçam segurança, infraestrutura e acesso a serviços essenciais. Para que isso ocorra, é imprescindível que as políticas públicas habitacionais sejam desenvolvidas com uma perspectiva antirracista e de reparação histórica.

2.1 A Exclusão Habitacional da População Negra no Brasil

No Brasil mais de 50% população é negra IBGE (2020). Apesar disso, continua a ser marginalizada em diversas esferas da vida social, com destaque para o direito à moradia. As políticas habitacionais, longe de promoverem a igualdade de acesso à moradia, frequentemente perpetuam a segregação, criando e reforçando uma espécie de apartheid a brasileira nas comunidades periféricas majoritariamente negras. Embora não haja leis proibindo diretamente ou instituindo diretamente a segregação, a negligência, ou o enviesamento de diversas políticas públicas evidenciam, criam e reforçam estruturalmente esse apartheid.

O racismo estrutural, conforme argumentado por Lélia Gonzalez (2023), não é um fenômeno recente ou pontual, mas uma estrutura enraizada nas relações sociais brasileiras, refletida em práticas sociais e políticas públicas desde o período da escravidão. Agregando, Almeida (2018) apresenta que a promoção desse racismo, do qual decorre da estrutura da sociedade que normaliza e concebe como verdade padrões e regras baseadas em princípios discriminatórios de raça (Almeida, 2018). Sendo assim, a construção social não é um fenômeno isolado, mas construído por relações históricas de desigualdade, do qual a população negra intencionalmente é marginalizada.

Ainda, Munanga (2023) complementa ao destacar que:

As políticas habitacionais, ao desconsiderarem as especificidades raciais, acabam por reforçar essa segregação, dificultando a mudança das condições de vida dessas populações marginalizadas. A segregação racial e espacial não é acidental, mas faz parte de uma continuidade histórica de exclusão que remonta à escravidão. Enquanto as políticas habitacionais não forem pensadas de forma a incluir a dimensão racial e tratar as desigualdades específicas, essa exclusão continuará a existir (Munanga, 2023, p.28).

Assim sendo, a gentrificação resultante do racismo estrutural enraizado, produz a segregação que as políticas habitacionais reproduzem ao não incluir os negros, onde são cada vez mais excluídos da sociedade, sendo alvos da especulação imobiliária. Como complementa Harvey (2014), o capital se apropria do espaço urbano para manter e aprofundar as desigualdades sociais, e essa lógica se cruza de forma inextricável com a dimensão racial.

De acordo com Carneiro (2023), as políticas habitacionais no Brasil muitas vezes falham em reconhecer criticamente a dimensão racial da exclusão habitacional, o que resulta na continuidade da segregação e no reforço das desigualdades. A ausência de uma política habitacional antirracista é um reflexo da falta de um compromisso real com a justiça social e racial no Brasil, considerando que a segregação espacial das comunidades negras não é apenas uma questão de privação econômica, mas também parte de uma ampla maquinaria da exploração capitalista calcada, entre outras opressões, na discriminação racial institucionalizada que afeta o acesso da população negra à moradia de qualidade.

As políticas habitacionais brasileiras, conforme apontado por Gonzalez (2023), têm falhado em abordar as questões raciais de forma específica, perpetuando um ciclo de exclusão. A segregação espacial das populações negras reflete uma hierarquia racial que persiste nas cidades, onde as melhores áreas e condições de vida são ocupadas por brancos, enquanto a população negra é confinada às periferias, em condições de moradia precárias e sem acesso a recursos essenciais.

A luta pelo direito à moradia para a população negra está diretamente ligada à reparação histórica das desigualdades, em que a exclusão habitacional da população negra é uma continuação das práticas de discriminação racial iniciadas na escravidão e perpetuadas mesmo após a abolição (Carneiro, 2023).

Portanto, a exclusão habitacional da população negra no Brasil reflete um cenário de desigualdade que resulta diretamente do racismo estrutural. A transformação desse quadro exige uma revisão das políticas públicas, com a adoção de medidas que promovam a equidade no acesso à moradia, considerando as desigualdades históricas e estruturais.

2.2 A Exclusão Habitacional das Mulheres Negras

Essa exclusão habitacional negra atinge de maneira ainda mais profunda as mulheres negras. Especialmente as mães solo, enfrentam desafios duplos e interligados: a desigualdade racial e a desigualdade de gênero. Essas mulheres vivem em favelas e em condições precárias de moradia, muitas vezes em imóveis alugados, sem a estabilidade e a segurança que a casa própria poderia

proporcionar. O contexto de violência urbana, a falta de acesso a serviços básicos e a precariedade das condições habitacionais são realidades cotidianas para essas mulheres, que, além de lutar pela garantia de seus direitos, devem ainda enfrentar os altos índices de vulnerabilidade social e econômica.

Gonzalez (2023) discute a situação das mulheres negras em sua obra, destacando que elas ocupam um lugar central na estrutura de opressão racial e de gênero, sendo, muitas vezes, as principais responsáveis pelo sustento e cuidado de suas famílias. A autora observa que as mulheres negras são, historicamente, as mais afetadas pela marginalização social e econômica, não apenas pelo racismo, mas também pela misoginia, que as coloca em uma posição de subordinação tanto no espaço público quanto no privado.

Gonzalez (2023) afirma que “a mulher negra é a última a ser contratada, a primeira a ser despedida, e a que recebe os menores salários”. Isso desvela uma realidade que se reflete também no acesso à moradia, onde elas são frequentemente relegadas às periferias e favelas, sem acesso a condições dignas de vida.

Logo, a situação dessas mulheres negras é parte da perpetuação do racismo estrutural, que afeta diretamente suas condições de vida e o acesso a direitos essenciais, como a moradia digna. Segundo dados do IBGE (2020), as mulheres negras representam a maior parte da população feminina nas favelas. Usualmente vivendo em condições de extrema vulnerabilidade social. A falta de acesso à moradia própria e a precariedade das habitações alugadas expõem essas mulheres a uma série de riscos, incluindo a violência doméstica, o assédio sexual e a instabilidade econômica. Além disso, muitas dessas mulheres enfrentam o duplo peso da jornada de trabalho e da responsabilidade exclusiva pelo cuidado de seus filhos, sem o apoio estrutural necessário para garantir uma vida digna para suas famílias.

É importante destacar que a exclusão habitacional da mulher negra não pode ser tratada como uma questão isolada, mas deve ser compreendida dentro do contexto mais amplo da exclusão social e da violência estrutural que afeta essa população. A falta de políticas públicas que abordem as especificidades de gênero e raça nas questões habitacionais contribui para a perpetuação dessa desigualdade. O Estado, ao negligenciar as necessidades das mulheres negras no acesso à moradia, mantém essas mulheres em situações de extrema vulnerabilidade, agravando as desigualdades históricas que já enfrentam.

A abordagem das políticas habitacionais precisa, portanto, considerar o recorte de gênero e raça, reconhecendo as particularidades das mulheres negras, especialmente aquelas que são mães solo. A luta pelo direito à moradia digna é, para elas, uma luta pela sobrevivência, pela autonomia e pela garantia de um futuro melhor para seus filhos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos a partir da revisão bibliográfica construída apresenta que a exclusão habitacional não é um fenômeno isolado, mas sim um desdobramento direto do racismo estrutural que molda as dinâmicas sociais, econômicas e territoriais do país. Mesmo após a abolição da escravidão, as estruturas sociais responsáveis pela marginalização da população negra foram reorganizadas, mas não eliminadas.

Além disso, observa-se que o acesso à moradia digna acompanha a lógica de exclusão iniciada no período escravocrata. O Estado brasileiro, após a abolição, não adotou políticas de integração social ou territorial que garantissem à população negra o direito básico à terra ou à moradia. A ausência de políticas reparatórias impulsionou a formação de ocupações precárias, cortiços, quilombos urbanos e, posteriormente, favelas. Os resultados apontam que essa negligência inicial estruturou a desigualdade contemporânea: territórios racializados seguem associados à precariedade de serviços públicos, à insegurança habitacional e a processos de remoção, especulação imobiliária e gentrificação.

Sob outro vértice, embora o Brasil possua legislações voltadas à habitação, como o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social e o Programa Minha Casa Minha Vida, essas políticas não enfrentam o aspecto racial da desigualdade. Os programas analisados, apesar de ampliarem o acesso à habitação, frequentemente destinam famílias negras às áreas periféricas, distantes de infraestrutura, reforçando o “apartheid brasileiro”. Esses resultados evidenciam que a formulação de políticas “neutras” perpetua o problema que pretende resolver.

Outrossim, discute-se sobre a interseccionalidade entre raça e gênero, que aprofunda a vulnerabilidade habitacional das mulheres negras, que acumulam desvantagens históricas decorrentes da articulação entre racismo e sexismo. Os resultados indicam que elas são as principais responsáveis por seus lares, frequentemente atuando em empregos precários, com baixos salários e ausência de estabilidade. Essa realidade está alinhada ao Censo do IBGE de 2020, que mostra que mulheres negras representam parcela expressiva das chefes de família em favelas e regiões de maior vulnerabilidade. A discussão evidencia que, sem políticas habitacionais que considerem essa interseccionalidade, a desigualdade tende a se aprofundar.

Outro ponto relevante emergido dos resultados é a invisibilidade do tema nas políticas públicas contemporâneas. A pesquisa aponta que, apesar da legislação constitucional reconhecer a moradia como direito fundamental na Constituição de 1988, onde não há diretrizes integradas que articulem habitação, raça e gênero, caracterizando o Estado brasileiro como corresponsável pela

manutenção de um estado de coisas inconstitucional quando negligencia grupos historicamente vulnerabilizados.

Portanto, os resultados indicam que a exclusão habitacional da população negra não é fruto de desigualdades econômicas apenas, mas de estruturas raciais que atravessam e orientam as práticas estatais, urbanísticas e sociais. As discussões demonstram que enfrentar a desigualdade habitacional exige não apenas investimento financeiro, mas principalmente a construção de políticas antirracistas e de reparação histórica, que reconheçam a dívida social com a população negra e que reconfigurem a relação entre raça, território e cidadania no Brasil. Essas políticas devem, ainda, incorporar a perspectiva de gênero, garantindo às mulheres negras condições reais de acesso à moradia digna, segurança territorial e autonomia socioeconômica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A marginalização da população negra, especialmente das mulheres negras, nas áreas urbanas, revela uma continuidade das desigualdades históricas, que exigem uma revisão crítica e imediata das políticas habitacionais no Brasil. É imprescindível que o Estado assuma um papel central na garantia do direito à moradia digna para as populações historicamente marginalizadas, por meio da implementação de políticas habitacionais que considerem as especificidades raciais e de gênero.

Para que a verdadeira inclusão social seja alcançada, é necessário que as políticas habitacionais integrem uma abordagem antirracista e de reparação histórica, reconhecendo a dívida histórica do país com a população negra e proporcionando condições adequadas de vida para essas comunidades. As mulheres negras, que representam uma parte significativa da população vulnerável, são as mais afetadas por essa exclusão habitacional, pois enfrentam a interseção de múltiplas formas de discriminação. A falta de acesso a moradia adequada e a escassez de políticas públicas que atendam às suas necessidades específicas refletem o descompasso entre a teoria da igualdade de direitos e a prática de inclusão social no Brasil.

Portanto, é necessário que a questão habitacional seja tratada como uma prioridade na agenda pública, com políticas que contemplem as necessidades específicas da população negra, especialmente as mulheres negras. A verdadeira transformação social dependerá da criação de um modelo habitacional inclusivo, que não apenas promova o acesso à moradia, mas que também combata as desigualdades raciais, de classe e de gênero. Somente por meio de ações concretas, comprometidas com a justiça social e com a reparação histórica, será possível garantir que a população negra tenha acesso pleno aos direitos que lhe foram historicamente negados e o Brasil de fato avance na luta antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, Alceli Ribeiro; QUADROS, D. G. O direito à moradia como direito humano fundamental e sua positivação no direito constitucional brasileiro. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 12, n. 24, p. e15324, 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009. **Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida — PMCMV**. Brasília: Presidência da República, 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.465, de 11 de julho de 2017. **Dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana**. Brasília: Presidência da República, 2017.
- CARNEIRO, Sueli. **Mulheres negras e o direito à moradia: uma análise crítica**. São Paulo: Editora Z, 2023.
- DOS SANTOS, Ítalo Roberto de Jesus *et al.* Gentrificação e seletividade patrimonial em Salvador: o centro histórico como expressão das contradições do direito urbano brasileiro. **Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília**, v. 22, n. 1, p. 555-573, 2025.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2020: características da população e dos domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- MUNANGA, Kabengele. **O racismo estrutural no Brasil: a exclusão social e as políticas públicas**. Rio de Janeiro: UFMG, 2023.
- PIO, Maria Fernanda de Carvalho; ORMELESI, Vinicius Fernandes. Estado de coisas inconstitucional e racismo estrutural na realidade social brasileira. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, Lisboa, v. 6, p. 1451-1476, 2023.

TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Danielle Gonçalves Sena¹

Kaique de Oliveira²

Solange Nascimento Neves³

1. INTRODUÇÃO

A educação da contemporaneidade tem passado por diversos desafios relacionados as melhores formas de atingir os alunos por meio de metodologias que abordem assuntos interessantes conforme a ótica desses sujeitos. É percebido que muitos alunos se sentem desmotivados para participar das aulas em diferentes conteúdos, considerando que várias vezes a pouca experiencia de vida não permite uma associação clara dos assuntos abordados a realidade da sociedade.

Se tratando de abordagens consideradas relativamente novas, as metodologias ativas se consistem em abordagens pedagógicas que tem como principal finalidade envolver os estudantes de maneira ativa no processo de aprendizagem, estimulando a participação, a reflexão e a construção do conhecimento de forma mais dinâmica. Contrariando os métodos de ensino

1 Professora em escola pública no município de Barra do Garças - MT. Formação em Letras - Português e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). Pós-Graduada em Língua Portuguesa. E-mail: daniellegsen@gmail.com.

2 Mestre em Educação (Educação em Ciências e Matemática) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Cuiabá. Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). Professor da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de Mato de Grosso (SEDUC/MT). E-mail: kkaiquebg@gmail.com.

3 Mestre em Educação pela Logos University Internacional (UniLogos). Especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras pela Faculdade Afirmativo. Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria de Educação a Distância pela Faculdade Ibra de Brasília. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília. Professora da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT). E-mail: solange-power@hotmail.com.

tradicionais, em que o professor desempenha um papel central na transmissão de informações, as metodologias ativas desenvolvem a participação dos alunos, incentivam a resolução de problemas, a discussão em grupo, a aplicação prática do conhecimento e outras atividades que estimulem o pensamento crítico e a autonomia.

Considerando a complexidade das metodologias ativas, esse trabalho foi desenvolvido partindo da problematização presente na necessidade de compreender qual é a eficiência desses métodos no processo ensino e aprendizagem baseado nas metodologias ativas, os principais objetivos desse trabalho consistem-se em: compreender os conceitos das metodologias ativas e suas aplicações no ambiente escolar; apresentar as contribuições da literatura científica sobre a teoria e experiências vivenciadas com o desenvolvimento das metodologias ativas, assim como, contextualizar as metodologias ativas enquanto métodos contributivos para a promoção eficaz do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, os tópicos a seguir buscam dispor de uma abordagem teórica das contribuições das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, apontando as informações descritas pela literatura científica. Cabe ressaltar que essas abordagens cada vez mais têm sido adotadas em diversos níveis de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, consistindo-se em respostas à necessidade de promover uma aprendizagem mais significativa e engajadora para os sujeitos que buscam conhecimentos para o exercício profissional e social.

2. OS PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas consistem-se em abordagens inovadoras na condução do processo de ensino e aprendizagem, visto que buscam estimular os estudantes a desenvolverem suas aprendizagens de forma autônoma, participativa e significativa para eles, dispondo o acesso a problemas que envolvem situações da realidade, que seja necessário o desenvolvimento do pensamento crítico e capacidade de associação.

Embora no Brasil as metodologias consistam-se em “novos métodos de ensino”, o cenário educacional internacional já trabalha com as metodologias ativas a um tempo considerável, haja visto que já se nota os primeiros indícios dessas abordagens remontam na obra de Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778). De acordo com Diesel, Baldez e Martins (2017), na construção metodológica da Escola Nova, houve prioridades em atividades que refletiam no interesse do aprendiz em detrimento dos professores. Nesse contexto, Dewey, por meio do ideário da Escola Nova, exerceu grande influência ao defender que a aprendizagem ocorre por meio da ação, devendo o estudante ser colocado no papel centrados processos de ensino e aprendizagem.

Atualmente, com relação aos métodos tradicionais de ensino comumente incorporados na educação, as metodologias ativas se mostram enquanto uma forma diferente de abordagem e objetivos a serem alcançados. Luchesi, Lara e Santos (2022), defendem que as metodologias ativas focalizam os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, valorizando suas experiências, assim, valores e opiniões são destacados para a construção coletiva do conhecimento.

As metodologias ativas abrangem uma variedade de ferramentas, como a discussão de situações-problema, análise de casos clínicos, contextualização da realidade, exposição crítica e reflexiva, assim como o uso de tecnologias. É compreensivo que esses métodos contribuem para o desenvolvimento de diversas habilidades, entre elas a comunicação eficaz, trabalho em equipe, postura de liderança, respeito aos colegas e capacidade de avaliação crítica (Luchesi; Lara; Santos, 2022).

Os principais objetivos das metodologias ativas se consistem em dar prioridade aos estudantes enquanto protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, assim, suas experiências, valores e opiniões são valorizados para a construção coletiva do conhecimento. As metodologias ativas representam uma abordagem educativa que promove processos construtivos de reflexão-ação-reflexão, em que os alunos adotam posturas ativas em relação ao seu aprendizado durante situações práticas e experiências (Pereira; Pereira, 2022).

Dentre as metodologias ativas mais comuns e utilizadas no ambiente escolar com mais frequência, destacam-se: a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação etc. Sabe-se que a principal meta das metodologias ativas se consiste em alinhar-se as demandas contemporâneas, buscando preparar os estudantes para além de absorver informações, mas para aplicar o conhecimento de maneira crítica e criativa em diferentes situações da vida.

Na definição de Bacich e Moran (2017), a aprendizagem baseada em problemas, apresenta uma estrutura não disciplinar ou transdisciplinar, sendo estruturada em torno de temas, competências e problemas diversos, distribuídos em níveis de complexidade progressiva. Os alunos, em sala de aula são desafiados a compreender e resolver esses problemas por meio de atividades individuais e em grupos. Nessas atividades, geralmente cada tema de estudo é convertido em um problema a ser debatido em um grupo, proporcionando suporte para as investigações acadêmicas (Bacich; Moran, 2017).

A sala de aula invertida trata-se de um método ativo que propõe a subversão da dinâmica tradicional de ensino, os estudantes têm acesso aos conteúdos e revisam a teoria em casa antes dos encontros presenciais com os professores, utilizando o tempo em sala de aula para esclarecer dúvidas e aprofundar o conhecimento com base em apresentações e diálogos. Compreende-se que

essa inversão ganha maior impacto quando combinada com dimensões de personalização e individualização, assim como autonomia e flexibilização (Santos; Castaman, 2022).

A aprendizagem baseada em projetos (ABP), trata-se de uma abordagem que busca enfatizar, questionar e contextualizar a capacidade de raciocínio dos alunos, promovendo uma aquisição gradual de conhecimento voltado para a resolução de situações reais, baseadas em projetos relacionados aos assuntos estudados em sala de aula. Assim, essa abordagem tem como principal objetivo promover o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspectos físicos, emocionais e intelectuais, por meio da aplicação de métodos experimentais (Masson, 2012).

A gamificação enquanto metodologia ativa envolve a utilização de jogos ou games com um caráter lúdico que dispõem de uma finalidade educativa. Nessa perspectiva, os mecanismos presentes nos jogos atuam como impulsionadores motivacionais para alunos, promovendo a participação efetiva em diversos aspectos e ambientes (Fader, *et al.*, 2014). É evidente que os recursos da gamificação, devem ser utilizados por professores por meio de diversas plataformas, podendo inclusive serem elaborados pelos próprios docentes (Santos; Castaman, 2022).

É evidente a grande quantidade de possibilidades oportunizadas por meio das metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem, podendo esses métodos serem adaptados à realidade da instituição de ensino e das perspectivas profissionais dos docentes. A partir dos estudos de Diesel, Baldez e Martins (2017), que revelam os aspectos contributivos das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, Luchesi, Lara e Santos (2022), ilustram os princípios das metodologias ativas de aprendizagem.

Figura 1: Princípios das metodologias ativas de aprendizagem

Fonte: Luchesi, Lara, Santos (2022) Adaptado de: DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, v.14, n.1, p.268-288, 2017.

Com base na observação da imagem e as considerações apontadas pelos autores, fica claro que o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio da visualização da realidade, estabelecendo conexões entre a teoria e a prática, buscando desenvolver uma articulação com o contexto social. Tais atividades contribuem para o desenvolvimento de aproximação com a vida real, possibilitando a comparação e a reflexão (Luchesi; Lara; Santos, 2022). Nesse cenário, aspectos como o trabalho em equipe são fundamentais para promover a interação constante dos alunos, fomentar a discussão, além de incentivar a troca de experiências e desenvolvimento da capacidade de argumentação.

É compreensivo que as metodologias ativas abrangem diversas ferramentas educacionais, indo desde a discussão de situações-problema, análise de casos clínicos, contextualização da realidade, exposição crítica e reflexiva, assim como o uso de tecnologias. É claro que essas abordagens contribuem para o desenvolvimento de habilidades variadas, incluindo a comunicação eficaz, o trabalho em equipe, a postura de liderança, o respeito aos colegas e a capacidade de avaliação crítica (Luchesi; Lara; Santos, 2022).

De forma evidente, as metodologias ativas se configuram como abordagens que buscam diferentes formas para facilitar a aquisição de conhecimentos, visando promover práticas que ultrapassem modelos conservadores e tradicionais, baseados em uma perspectiva histórica. Com base na defesa dos pensadores da contemporaneidade, é necessário situar concretamente a tendência de gerar reflexão por meio da ação, com práticas conscientes e consistentes no processo libertador e emancipatório que fundamenta toda e qualquer aprendizagem.

2.1 As metodologias ativas em sala de aula e a formação de professores

É notado que os métodos de ensino tradicionais que prendem os estudantes em cadeiras enquanto meros receptores de informações têm sido convidados a se retirar do processo de ensino e aprendizagem de diferentes segmentos da educação. A incorporação de novos métodos de aprendizagem atua por meio da transformação a dinâmica tradicional da sala de aula, mudando significativamente o papel do professor.

Considerando as constantes transformações da sociedade contemporânea, nasce a necessidade de redefinir o perfil do profissional da educação, configurando o docente como um sujeito ativo disposto a compreender a realidade educacional de cada sujeito e incorporar métodos que tornem a aprendizagem mais atraente aos alunos. Diante disso, torna-se urgente repensar a formação de professores, considerando como ponto de partida a vinculação dos saberes fundamentais para a prática docente (Diesel, Baldez e Martins, 2017). Nesse sentido, valorizar

os saberes já construídos torna-se essencial, ancorando-se em uma postura reflexiva, investigativa e crítica.

O processo de ensino e aprendizagem acontece de diferentes maneiras, ocorrendo por meio das ações do indivíduo em interação com o ambiente. Assim, compreende-se que atividades envolvendo a memorização de informações ou em processos mais complexos de construção de conhecimento, o aprendiz precisa ser ativo, engajando-se em atividades mentais para que a aprendizagem se concretize (Valente; Almeida; Geraldini, 2017). Nesse sentido, é contraditório que alguém possa assimilar conhecimentos sem desempenhar um papel ativo nesse processo.

É importante refletir que a formação de professores por meio de metodologias ativas, parte do pressuposto de que alguns professores, ainda que frequentemente abordado o assunto, podem não ter conhecimento sobre o tema ou não terem tido contato com as metodologias ativas. Compreende-se que essa lacuna pode estar vinculada a diversos fatores, como, por exemplo, a imersão prolongada no ensino tradicional, aspecto que dificulta a compreensão do processo metodológico das diversas abordagens.

Simões, Seibel e Grillo (2021), a formação continuada de professores deve colaborar ativamente na construção do conhecimento e na trajetória profissional do professor, estimulando sua capacidade reflexiva sobre a prática pedagógica, beneficiando diretamente seus alunos. Para atender a esse propósito, é essencial que a formação continuada se estabeleça como um processo ininterrupto, devendo este ser pautado na reflexão e fundamentado nas necessidades e expectativas dos docentes.

A formação docente a favor da capacitação para o exercício das metodologias ativas em sala de aula contribui para a ampliação do aprendizado do aluno, fazendo com que o professor reforce seu papel de protagonista do processo de aprendizagem. Nesse cenário, o professor assume o papel da mediação pedagógica, configurando-se como uma aprendizagem dialógica pautada nos referenciais teóricos da ação comunicativa igualitária entre os sujeitos no processo educativo, enfatizando a busca de aprendizagens significativas e essenciais (Pereira, 2022).

O docente necessita reconhecer que os estudantes possuem conhecimentos que devem ser evidenciados, para que a aquisição de conhecimentos seja significativa para esses sujeitos, é preciso considerar conhecimento prévio do aluno, a potencialidade do material e a disposição do sujeito para aprender. Segundo Moreira (2011), independentemente do quão potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz se consistir apenas memorizá-lo, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão

automáticos. De maneira recíproca, independentemente de quão disposto para aprender estiver o estudante, nem o processo e o produto de aprendizagem são significativos, se o material não for significativo para ele.

Evidentemente, a incorporação das metodologias ativas representa um grande desafio para muitos docentes, principalmente sobre aqueles que acredita no ensino tradicional como a única alternativa eficiente para a aquisição de resultados. É compreendido que trabalhar por meio das metodologias torna-se uma necessidade das instituições de ensino da atualidade, cabendo aos educadores adquirir habilidades e conhecimentos específicos para incorporar metodologias ativas em suas práticas diárias, incluindo a compreensão dos princípios pedagógicos existentes nessas abordagens, sabendo adaptar o conteúdo curricular a aprendizagem ativa, desenvolvendo estratégias para avaliar o progresso dos alunos de maneira mais abrangente e significativa (Soares; Engers; Copetti, 2019).

Diante da necessidade de capacitação docente para o exercício das metodologias ativas, sabe-se que esse processo implica na mudança de uma visão incorporada sobre a aprendizagem ao longo da vida, o que sugere aos docentes a necessidade de um suporte contínuo ao professor por meio de formações, ocorrendo por meio de capacitações, cursos, oficinas, entre outras atividades. Nesse sentido, o maior problema está na disposição de investimentos e interesses, tanto por parte dos sistemas públicos quanto privados de educação, o que representa grandes desafios para assegurar uma prática docente mais alinhada com os novos paradigmas inovadores de construção de saberes baseados no conhecimento colaborativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse estudo, é percebido que a escola muito evolui com relação ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, desenvolvendo propostas de ensino baseadas nas metodologias ativas que visam o desenvolvimento prático de situações reais, as juntando com os conteúdos que devem ser aprendidos no ambiente escolar.

Por meio dos estudos desenvolvidos, evidencia-se que as metodologias ativas se tornam aspectos de fundamental importância ao ambiente educacional desde a educação básica ao ensino superior, haja visto que essas abordagens se fundamentam na participação ativa dos alunos, valorizando suas experiências, assim como incentivando a construção coletiva do conhecimento, evidenciando-se enquanto agentes de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A inserção de estratégias como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e gamificação

demonstra a diversidade de abordagens que visam estimular o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes.

A mudança de perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem também é uma necessidade docente. Nesse contexto de transformações, a formação de professores trata-se de um fator fundamental para o êxito na implementação das metodologias ativas, visto que colabora com a transição de uma racionalidade técnica para uma perspectiva reflexiva, investigativa e crítica, percorrendo um caminho necessário para atender às demandas do cenário educacional atual.

Fica claro que as metodologias ativas impactam totalmente a dinâmica da sala de aula, trazendo uma nova perspectiva sobre o trabalho do professor, esse que atua como um processo de aprendizagem, bem como um incentivador do pensamento crítico e agente promotor do desenvolvimento cognitivo dos alunos. A colaboração, a discussão e a interação constante tornam-se elementos fundamentais para uma educação mais contextualizada e alinhada aos desafios do mundo contemporâneo.

Considera-se que as metodologias ativas se consistem em respostas positivas às necessidades educacionais da atualidade, que demandam a necessidade de propostas modernas e dinâmicas. Compreende-se que a busca por incorporar métodos de ensino inovadores centrados nos estudantes vai de encontro as preocupações em capacitar esses sujeitos para desenvolverem a autonomia e criticidades diante dos desafios da sociedade. É evidente que a implementação efetiva dessas tendências metodológicas compreende o desenvolvimento de formação contínua e adaptativa dos professores, além do comprometimento institucional para a promoção de ambientes propícios ao desenvolvimento das metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

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

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. Lajedo do Sul, 2017.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCHESI, Bruna Moretti; LARA, Ellys Marina de Oliveira; SANTOS, Mariana Alvina dos. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2022.

MASSON, Terezinha Jocelen. **Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL)**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 40, 2012, Belém. Anais, 2012.

MOREIRA, Marco. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011

PEREIRA, Carlos Luis; PEREIRA, Marcia Regina Santana. Metodologias ativas: tendências atuais em educação matemática e seu ensino em curso de Pedagogia. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, 2022.

SANTOS, Danielle Fernandes Amaro dos; CSTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**. Florianópolis: 2022.

SIMÕES, Edgar Alvarenga; SEIBEL, Míriam Klitzke; GRILLO, Victor Gagno. Formação de professores para o ensino híbrido: análise da percepção docente sobre o uso de metodologias ativas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n. 2, 2021.

SOARES, Renata Godinho; ENGERS, Patricia Becker; COPETTI, Jaqueline. Formação docente e a utilização de metodologias ativas: uma análise de teses e dissertações. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.17, nº 3, 2019.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Flogi Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 26 jun. 2017.

EDUCOMUNICAÇÃO E CULTURA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Danielle Gonçalves Sena¹

Kaique de Oliveira²

Solange Nascimento Neves³

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade a sociedade tem vivenciado um movimento de constantes transformações em diferentes aspectos, entre eles, a educação. Os sistemas são marcados pela integração entre a tecnologia e a sociedade, demonstrando uma relação eficientemente positiva. Sabe-se que a educação representa um aspecto fundamental para a educação, como um pilar fundamental para o desenvolvimento humano, sendo potencializado e desafiado com a incorporação das tecnologias digitais.

A educomunicação consiste-se em um campo interdisciplinar que integra comunicação e educação, assumindo destaque nas propostas de ensino da contemporaneidade. O desafio educacional da contemporaneidade, na maioria das vezes se concentra em desenvolver uma educação que dialogue com as experiências e linguagens dos alunos, incentivando a participação ativa na construção do conhecimento. Sendo assim, tem-se como problematização a

1 Professora em escola pública no município de Barra do Garças - MT. Formação em Letras - Português e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). Pós-Graduada em Língua Portuguesa. E-mail: daniellegsen@gmail.com.

2 Mestre em Educação (Educação em Ciências e Matemática) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Cuiabá. Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). Professor da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de Mato de Grosso (SEDUC/MT). E-mail: kkaiquebg@gmail.com.

3 Mestre em Educação pela Logos University Internacional (UniLogos). Especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras pela Faculdade Afirmativo. Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria de Educação a Distância pela Faculdade Ibra de Brasília. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília. Professora da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT). E-mail: solange-power@hotmail.com.

necessidade de compreender “quais impactos da educomunicação por meio da cultura digital no ambiente escolar?”.

Diante de um cenário marcado pelas inovações, nota-se a convergência entre a educomunicação e cultura digital, fator que emerge como um campo promissor para repensar e revitalizar o ambiente escolar, especialmente quando se busca proporcionar novas abordagens pedagógicas e preparando os estudantes para um mundo cada vez mais digitalizado. Nesse cenário, percebe-se a necessidade de promover a adaptação da tecnologia e a utilização de meios interativos no processo educacional, a educomunicação surge como uma eficaz estratégia para concretizar os objetivos educacionais alinhados às demandas contemporâneas.

No entanto, é compreendido que a cultura digital educacional representa um conjunto de práticas e conceitos que incorpora as tecnologias digitais no ambiente educacional, atingindo aspectos que vão desde o uso de dispositivos eletrônicos a transformação das dinâmicas de ensino e aprendizagem. Visando apresentar esse cenário e refletir sobre as práticas que devem ser desenvolvidas, este trabalho visa investigar as contribuições significativas da educomunicação para o processo de ensino e aprendizagem, examinando como essa abordagem promove a inclusão e desenvolve habilidades essenciais para a educação na contemporaneidade.

2. A EDUCOMUNICAÇÃO E AS PROPOSTAS DE ENSINO DA ATUALIDADE

Na atualidade, as instituições de ensino escolares se trata de ambientes dinâmicos e heterogêneos que abrangem diversas formas de comunicação, pensamentos e ações. No ambiente escolar os indivíduos têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o mundo, aprendendo e interagindo com uma gama de informações que irão contribuir com o desenvolvimento de suas atividades, valores e princípios em diferentes esferas.

Concorda-se com o pensamento de Santos e Ghisleni (2018), que defendem a escola como um ambiente insubstituível, uma vez que prepara os sujeitos para as demandas sociais existentes na contemporaneidade. No século XXI, a maioria dessas demandas está atrelada a inserção das tecnologias enquanto recursos de aprendizagem, considerando que a sociedade tem se tornado cada vez mais digital, estabelecendo conexões constantes com o mundo e expondo as pessoas a diversos contextos e informações (Santos; Ghisleni, 2018). Nessa ótica, percebe-se a importância da escola por meio do processo de ensino e aprendizagem adequar-se a essa realidade, tornando-se cada vez mais digitais e dinâmicos, absorvendo os alunos nesse cenário em constante evolução.

A partir do surgimento da necessidade em promover a inserção tecnológica, bem como a disposição de meios interativos de promover o processo de ensino e aprendizagem, percebe-se na educomunicação uma forma efetiva de concretizar os objetivos educacionais com base nas demandas da atualidade. O desenvolvimento da comunicação é um aspecto necessário no próprio espaço escolar, como considera Freire (1983, p.46), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

O conceito de educomunicação se refere as propostas de ensino que buscam alinhar a educação a e comunicação em um mesmo contexto. A educação é um reflexo do percurso histórico da sociedade, assim, na contemporaneidade percebe-se a importância de integrar na sala de aula as perspectivas sociais, por meio de estratégias que dialoguem com a realidade digital e promovam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Conforme Saviani (2011), a educação desempenhada em sala de aula deve consistir-se em um esforço esclarecedor, devendo expandir o horizonte do conhecimento dos alunos. À medida que a compreensão sobre o funcionamento da sociedade se aprofunda, é revelada a sua estrutura de dominação, abrindo espaço para a reflexão crítica sobre esse cenário (Saviani, 2011).

No contexto educacional contemporâneo, o docente é convidado a se reinventar, visto que nos séculos passados a função se consistia em entregar aos alunos informações que estavam contidas nos livros e no conhecimento que acumulamos ao longo da própria trajetória. Atualmente, as informações estão ao alcance dos alunos, disponíveis em diferentes ferramentas que proporcionam acesso instantâneo cada vez mais atualizado. Diante desse cenário, a inversão da sala de aula torna-se um elemento essencial, cabendo ao docente e ao aluno buscarem informações e construir o conhecimento a partir da competência de análise e síntese (Borba, 2017).

É compreensivo que a educomunicação deve ser percebida por uma ótica transdisciplinar, haja visto que o conceito não se refere unicamente a associação dos conteúdos, buscando uma compreensão ampla do assunto. Sob a perspectiva educ comunicativa, Soares (2010) defende que a educomunicação não ocorre de forma isolada, necessitando que sejam desenvolvidos alguns procedimentos para uma prática bem-sucedida, detalhando:

- a) É necessário prever e planejar ‘conjuntos de ações’, no contexto do plano pedagógico das escolas, e não ações isoladas (uma ação isolada não modifica as relações de comunicação num ambiente marcado por práticas autoritárias de comunicação);
- b) Todo planejamento deve ser participativo envolvendo todas as pessoas envolvidas como agentes ou beneficiárias das ações (por isso, convidamos

os professores, alunos e membros das comunidades a desenvolverem planejamentos conjuntos);

c) As relações de comunicação devem ser sempre francas e abertas (a Educomunicação busca rever os conceitos tradicionais de comunicação, como se existisse apenas para persuadir ou fazer a boa imagem dos que detêm poder e fama. Aqui, a comunicação é feita para socializar e criar consensos);

d) O objetivo principal é o crescimento da autoestima e da capacidade de expressão das pessoas, como indivíduos e como grupo (Soares, 2010 p. 1).

A educomunicação enquanto um conjunto de iniciativas direcionadas para a ampliação das capacidades comunicativas nas atividades educativas (Oliveira; Ghisleni, 2021). O propósito desse conceito vai ao encontro ao aprimoramento das habilidades de expressão, bem como no desenvolvimento das competências referentes ao manuseio das tecnologias da informação e da comunicação. A educomunicação no ambiente escolar representa um importante passo para a inovação, considerando aspectos metodológicos e culturais, já que no contexto educacional, a comunicação vai além da transmissão de informações, visando se tornar uma ferramenta potencializadora no processo de ensino e aprendizagem. De forma geral, compreende-se que a educomunicação busca romper com o ensino tradicional, incentivando os estudantes a se tornarem agentes ativos na produção e compartilhamento de conteúdo.

A ligação entre a comunicação e a educação vai além de instruir os estudantes a utilizar os meios comunicativos a favor da aprendizagem, orientando-os a desenvolver uma leitura crítica da sociedade e da realidade em que vivem. Baccaga (2009), afirma que a educomunicação reflete na construção da cidadania, considerando a perspectiva de um mundo a ser editado, conhecido e criticado. Assim, o campo educacional abrange desde o ambiente digital até a arte educação, do meio ambiente à educação à distância, contemplando diversos pontos, incluindo os múltiplos suportes e as variadas linguagens, como televisão, rádio, jornal, cinema, teatro, cibercultura, entre outros. O percurso da educomunicação é observado por meio de uma condição formadora, orientando a construção de uma nova variável histórica (Baccaga, 2009).

Sendo assim, nota-se que o ensino deve adaptar-se a essa realidade social de constante transformação, em que os estudantes passam a exercer o papel de condutores de informações e promoção de conhecimentos. Para tanto, cabe as instituições de ensino o desempenho de atividades baseadas no diálogo, debates, interações por mídias e presencialmente, assim como a troca e compartilhamento de ideias por meio de diferentes ferramentas. É importante destacar que o mundo contemporâneo se difere de tempos atrás, os estudantes são conectados e devem romper com os meios tradicionais, defendendo a inovação e autonomia.

2.1 Contribuições da cultura digital educomunicativa no ambiente escolar

A cultura digital educomunicativa se consiste em um conjunto de práticas e conceitos que incorpora as tecnologias digitais no ambiente educacional, por meio da interação. Na educomunicação, a comunicação e o desenvolvimento de habilidades digitais ocorrem para engajar os alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, por meio de uma abordagem inovadora. Na atualidade, a educomunicação tem contribuído de maneira significativa para a transformação do ambiente escolar, colaborando com uma série de benefícios e oportunidades para o processo de ensino e aprendizagem.

Santos, Couto e Ficosco (2020), descrevem que a cultura digital representa uma construção coletiva que redefine a cultura e a vida social, originada das experiências individuais com as tecnologias. O conceito de cultura digital vai além da utilização ou não de dispositivos tecnológicos, abrange todas as relações que os indivíduos estabelecem com esses instrumentos, os valores que atribuem a eles e a reflexão que se faz sobre as interações possíveis. Em um cenário social amplo e completamente dinâmico, a cultura digital é moldada pelas interações cotidianas, pelas escolhas individuais e pela maneira como as tecnologias permeiam a vida das pessoas (Santos; Couto; Ficosco, 2020).

No cenário educacional, a cultura digital em uma perspectiva educomunicativa contribui para inclusão e a participação ativa dos alunos. Por meio da integração das ferramentas digitais nos métodos de ensino, os docentes conseguem criar ambientes mais dinâmicos e interativos, que atendem às diferentes formas de aprendizado dos estudantes. Por meio da educomunicação, cada estudante pode aprender no seu próprio ritmo, explorando recursos multimídia e interagindo de maneira mais direta com o conteúdo.

Por meio da educomunicação, a escola e os professores têm a oportunidade de explorar recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, o que permite o desenvolvimento da construção de novas aprendizagens. Nesse contexto, os estudantes devem dar sentido aos seus conhecimentos, sendo protagonistas do processo (Santos; Ghisleni, 2019). A educomunicação desperta o interesse por parte dos alunos, uma vez que as novas gerações estão profundamente imersas no universo tecnológico e digital.

As práticas alinhadas a tecnologia no ambiente escolar representam um importante passo para o desenvolvimento do protagonismo estudantil, uma vez que por meio da cultura digital desenvolvida pela educomunicação, os alunos desenvolvem a capacidade de buscar, avaliar e utilizar informações de maneira crítica e ética. Nesse contexto, os alunos são incentivados a se tornarem produtores de conteúdo, utilizando ferramentas digitais para criar projetos, apresentações e outras colaborações da tecnologia que dinamizam o acesso.

Essas características da cultura digital reforçam o aprendizado, assim como preparam os estudantes para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais digitalizada.

O uso das mídias no ensino reporta ao método de Freinet no século XX, quando introduziu a leitura e produção de notícias pelos alunos. Com a grande quantidade e velocidade de informações veiculadas, muitas delas falsas, é necessário desenvolver nos estudantes não apenas a leitura, mas a capacidade de analisar a confiabilidade das fontes de informações. Após as transformações ocorridas na educação, é importante compreender a necessidade de desenvolver novas possibilidades no ensino, uma delas é através da utilização pedagógica das mídias digitais, através de um ensino que aperfeiçoe as competências digitais (Soares, 2023, p. 27-28).

É compreendido que as redes sociais podem ser utilizadas a favor de uma educação educ comunicativa, considerando que os alunos tendem a se comunicar por estes meios, expondo suas ideias e opiniões sobre vários contextos (Carvalho; Alves, 2020). Os pesquisadores destacam que as redes sociais desempenham um papel significativo ao possibilitar que as pessoas expressem e representem seus valores identitários, contribuindo de forma efetiva para a transmissão de conhecimentos, visto que envolve a divulgação de fatos, eventos e momentos que estão alinhados com as afinidades individuais e coletivas (Carvalho; Alves, 2020).

O desenvolvimento de programas tecnológicos também se consiste em uma excelente perspectiva educ comunicativa, visto que integram o conhecimento de maneira simples e rápida. A construção de documentários, podcasts, séries, vídeos no Instagram, entre outros métodos que associem a utilização das tecnologias a favor da aprendizagem em diferentes óticas favorece a integração entre a comunicação em rede e o acesso ao conhecimento (Carvalho; Alves, 2020).

Os avanços educacionais no campo tecnológico reforçam o desenvolvimento da comunicação entre professores e alunos, que podem se comunicar de forma mais eficiente, por meio de plataformas online, fóruns de discussão ou redes sociais educacionais, aspectos que aproximam as pessoas, mesmo a distância. Essa comunicação facilitada promove um ambiente escolar mais colaborativo, em que as ideias são compartilhadas, dúvidas são esclarecidas e a construção do conhecimento ocorre de maneira coletiva. De acordo com Santos e Ghisleni (2019), é fundamental compreender que a comunicação, impulsionada pelas tecnologias digitais influencia como os alunos absorvem e processam informações. A educ comunicação, como abordagem pedagógica inovadora, propõe uma ruptura com o ensino tradicional, incentivando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Na atualidade, percebe-se que há necessidade de elaborar e implementar políticas públicas alinhadas às propostas de utilização das Mídias e Tecnologias

de Informação e Comunicação (TICs), buscando resolver as questões associadas entre educação e avanço tecnológico, o que impulsiona as gestões públicas a adotarem práticas que integrem efetivamente esses campos (Santos; Couto; Ficoesco, 2020). Alguns relatórios da Unesco destacam a urgência dessa demanda e sugerem que ela seja tratada como uma ação contínua, haja visto que a escola deve acompanhar o progresso tecnológico. A Unesco recomenda que a “educação e tecnologia caminhem lado a lado” (UNESCO, 2014, p. 19).

O desenvolvimento da cultura digital educacional proporciona as ferramentas necessárias para a criação de conteúdo e o desempenho de uma visão abrangente do contexto social, econômico, cultural e político. Nesse contexto tecnológico, as fontes de informação vão além do conteúdo oferecido na escola ou aos livros, instantaneamente, as informações chegam por meio de diversos recursos midiáticos (Baraúna; Pedrini; Junqueira, 2022). A educação proporciona a aquisição de conhecimento, assim como desenvolve um estímulo à reflexão crítica sobre as informações recebidas. Além disso, a educação tecnológica contribui para o aprimoramento e fortalecimento da representação do indivíduo no contexto em que está inserido.

A sala de aula torna-se um ambiente de comunicação/educação eficaz para orientar os alunos em direção a uma produção que reconheça os diversos aspectos da cultura em que estão inseridos, oportunizando o acesso ao conhecimento de forma democrática. É importante incentivar o desenvolvimento tecnológico para a concretização da educação, provocando a habilidade de criação, assim como a capacidade analítica e questionadora dos alunos em relação ao conteúdo das informações e programações já disponíveis, seja por meio de programas de televisão, filmes, canais de conteúdo digital como o YouTube, entre outros. A interpretação revela-se tão essencial quanto a própria criação, promovendo uma compreensão crítica e reflexiva, aspecto indispensável para a formação integral dos estudantes (Baraúna; Pedrini; Junqueira, 2022).

É evidente que há amplas possibilidades de contribuições da cultura digital educacional no ambiente escolar, assim, a escola e os educadores são desafiados a adotar práticas que estimulem a interatividade, a colaboração e a criação, promovendo uma educação mais alinhada aos valores e demandas da sociedade digital (Santos; Ghisleni, 2019). Nesse cenário, o docente desempenha um papel de facilitador que proporciona a exploração ativa do conhecimento, utilizando as potencialidades das tecnologias digitais como ferramentas de apoio e enriquecimento do processo educativo. Nesse sentido, a mudança no contexto educacional visando as propostas educacionais devem adaptar-se às transformações digitais, aproveitando as oportunidades que essas mudanças proporcionam para promover um ensino mais significativo e conectado à realidade dos estudantes.

No entanto, ao oportunizar a educomunicação no ambiente escolar, é desenvolvido um espaço propício para que os alunos adquiram novas informações, assim como as produzam, compartilhando perspectivas e participem ativamente da construção do conhecimento. Sendo assim, esse ambiente dinâmico e participativo enriquece a experiência educativa, assim como prepara os alunos para compreenderem e se posicionarem de maneira crítica diante das complexidades do mundo contemporâneo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do desenvolvimento desse estudo, importantes informações referentes ao impacto da cultura digital e educomunicação no contexto educacional, revelando a necessidade de repensar e transformar os paradigmas tradicionais da educação. A sociedade vive a era digital, em que a tecnologia permeia todas as esferas da vida, ressaltando a importância de integrar estrategicamente esses elementos no contexto educacional.

A implementação da cultura digital educacional é uma via promissora que potencializa o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a inclusão e desenvolvimento das habilidades essenciais para o desenvolvimento dos estudantes. Nesse viés, a interação dinâmica entre educadores, alunos e as tecnologias digitais cria um ambiente propício para a construção coletiva do conhecimento, incentivando a participação ativa e a criatividade, revelando uma nova perspectiva educacional.

Apesar da amplitude de possibilidades, é importante reconhecer os desafios emergidos pela tecnologia no ambiente escolar, especialmente pela perspectiva educacional. A formação contínua dos educadores, a garantia de infraestrutura tecnológica nas escolas e a atenção aos aspectos éticos e de segurança digital são fatores que devem ser considerados para o sucesso da implementação da educomunicação e cultura digital.

Por fim, a cultura digital educacional prepara os alunos para os desafios de uma sociedade cada vez mais digitalizada, assim como contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender, analisar e participar ativamente dos contextos em que estão inseridos. Portanto, diante das transformações aceleradas da sociedade contemporânea, a incorporação da educomunicação e a cultura digital no ambiente escolar emerge como uma necessidade fundamental para proporcionar uma educação relevante, significativa e alinhada às demandas da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica**. Comunicação & Educação, v. 14, n. 3, p.19-28. 2009.
- BARAÚNA, Silvana Malusá; PEDRINI, Igor Aparecido Dallaqua; JUNQUEIRA, Cinthia Faria. **A educomunicação na ótica pedagógica: imersão dos espaços educativos em um ecossistema educ comunicativo**. Decolonialidades e Interculturalidades”, Sinop, v. 15, n. 41, p.254-271, dez. 2022.
- BORBA, Gustavo. **Contribuições do design para a Educação 3.0 e novas experiências em sala de aula**. In: CARVALHO, Mônica Timm de (Org.). Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino. São Leopoldo, RS: Unisinos; Porto Alegre: SINEPE/RS, 2017.
- CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; ALVES, Thelma Panerai. **Narrativas digitais em defesa da ciência nas redes sociais: estratégias para divulgação da ciência e formação do letramento científico**. Processos formativos, tecnologias imersivas e novos letramentos – convergências e descobrimentos.1.ed. 268 páginas - - Curitiba, PR, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**.7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- OLIVEIRA, Cristiano de Souza; GHISLENI, Taís Steffenello. **Educomunicação: contribuição ao ensino e aprendizagem**. Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 277-295, 2020.
- SANTOS, Marta da Cunha; GHISLENI, Taís Steffenello. **Impactos da educomunicação na educação básica e a sua contribuição para a prática docente**. Research, Society and Development, vol. 8, 2019.
- SANTOS, Gabriella Santana; COUTO, Edvaldo Souza; FICOSECO, Verónica Sofia. **Cultura digital na educação básica: usos da educomunicação em políticas públicas na região metropolitana de Salvador**. Comunicologia, v. 13, n.1 2020.
- SAVIANI, Demerval. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SOARES, I. de O. **Ecossistemas Comunicativos**, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2Lrj3VU>. Acesso em 23 dez. 2023.
- SOARES, Lady Ana Da Silva. **Uso das ferramentas digitais nas estratégias de ensino no curso técnico em meio ambiente integrado ao ensino médio do IFPI sob a perspectiva educ comunicativa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Parnaíba, 2023.
- UNESCO. **O futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília: Unesco, 2014.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO: UMA ABORDAGEM HUMANIZADA E INTEGRAL PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Macely de Lima Siqueira Porfírio¹

Ariane Gonçalves Pinheiro²

Danielly Coutinho de Souza³

Heldenora dos Santos Moreira⁴

Maria Eronildes de Souza Correia⁵

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era marcada por profundas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, que exigem uma estrutura educativa capaz de acompanhar e responder às complexidades do mundo contemporâneo. Nesse contexto, a educação não pode mais se limitar a práticas tradicionais, centradas na transferência unidirecional de conhecimentos, sob o peso da autoridade do professor e a passividade do aluno. Pelo contrário, é imperativo criar ambientes de aprendizagem que promovam a autonomia, a criatividade, o protagonismo do estudante e o desenvolvimento de habilidades que transcendem a mera memorização de conteúdos. Nesse cenário, as metodologias ativas emergem como uma proposta inovadora e humanizada, que coloca o aluno no papel de protagonista no processo de construção do conhecimento, promovendo uma experiência educativa mais significativa, participativa e humanizadora. Este ensaio busca refletir sobre a importância e a implementação dessas abordagens, destacando sua capacidade de transformar o modo de ensinar e aprender, ao mesmo tempo em que respeitam, estimulam e valorizam a singularidade de cada indivíduo.

1 Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: macely.sociologia@hotmail.com.

2 Mestre em Ensino da Física. SEDUC/AM. E-mail: arianepinheiro403@gmail.com.

3 Especialista em Ensino da Língua Inglesa. SEDUC/AM. E-mail: daniellycoutinho2023@gmail.com.

4 Especialista em Tecnologia Educacional. SEDUC/AM. E-mail: heldenora.moreira@prof.am.gov.br.

5 Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: Eronildes.correia@hotmail.com.

1.1 Quais são as Metodologias Ativas na Sala De Aula?

As metodologias ativas que seguem essas características e podem ser aplicadas em sala de aula são:.

1.1.1 Montessoriano

O método Montessoriano foi concebido no final do século XIX com o propósito de reformular a educação, tornando-a mais adaptável às necessidades individuais das crianças. Sua abordagem propõe que o ambiente escolar, as atividades e a didática sejam ajustados às capacidades e ao ritmo de desenvolvimento de cada aluno. Diferente dos modelos tradicionais, que enfatizam a instrução passiva e centralizam o conhecimento no professor, Montessori defendia uma aprendizagem ativa, na qual a criança assume um papel protagonista no seu processo de descoberta (VILELA, 2014). De acordo com Röhrs (2010), Montessori acreditava que o desenvolvimento da criança dependia menos da intervenção direta do professor e mais das oportunidades que lhe fossem oferecidas para explorar e aprender de maneira autônoma.

Nesse contexto, o papel do educador se transforma significativamente, deixando de ser uma figura que apenas transmite conhecimento para se tornar um mediador do aprendizado. O professor, no método Montessori, é um observador atento, que acompanha e guia o estudante em sua jornada de aprendizado, respeitando sua individualidade e incentivando a curiosidade natural da criança (MONTESSORI, 2010). Essa abordagem está alinhada às concepções de Rousseau, que também criticava a rigidez dos modelos educativos convencionais e defendia um ensino que respeitasse a natureza e o tempo de desenvolvimento de cada criança (RÖHRS, 2010).

A ênfase no aprendizado baseado na experiência e na autonomia da criança, defendida por Montessori, permitiu a formulação de um modelo pedagógico inovador e que ainda hoje influencia práticas educacionais em todo o mundo. Para Montessori, a educação não deve ser um processo imposto pelo adulto, mas sim um caminho que permita ao estudante construir seu próprio conhecimento a partir da exploração ativa e da experimentação (VILELA, 2014). Essa perspectiva se opõe ao ensino tradicional, no qual o professor assume um papel central e os alunos são meros receptores de informações. Assim, Montessori (2010) propôs um ambiente educativo que estimula a independência, a criatividade e a capacidade crítica da criança.

1.1.2 Waldorf

Foi iniciado pelo filósofo Rudolf Steiner em 1919 para os filhos dos trabalhadores de uma fábrica chamada Waldorf, na Alemanha. Colocou em prática suas ideias pedagógicas sobre o movimento corporal e a prioridade de atividades artísticas como pintura, modelagem em argila, música e teatro. Assim, fundou a pedagogia Waldorf, metodologia pioneira na educação de inteligências múltiplas.

1.1.3 Régio Emília

Após a Segunda Guerra Mundial, em Reggio Emilia, cidade do norte da Itália, nasceu esta metodologia ativa, que se baseia na escuta e no respeito às diversas línguas dos alunos. Esse método foi idealizado pelo pedagogo Loris Malaguzzi, famoso por seu poema sobre as 100 línguas infantis. Ele também considerou o espaço, a sala de aula, como um terceiro professor. É por isso que as salas de aula de Reggio Emilia são decoradas com luz e contam com oficina para atividades artísticas.

1.1.4 Freinet

Esta metodologia ativa, fundada pelo pedagogo francês Célestin Freinet, propõe aprender brincando e trabalhando. Freinet propôs jogos como o de texto livre, em que as crianças escrevem o que querem contar aos colegas; e obras cooperativas, como uma gráfica e uma horta escolar.

1.1.5 Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)

Esta é uma das metodologias ativas mais eficazes e completas: conecta diversas disciplinas para construir um produto útil, para resolver um problema real que interessa aos alunos e dá sentido à aprendizagem. Esta metodologia integra técnicas como TIC, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem cooperativa.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL – Project-Based Learning) é uma metodologia ativa que permite integrar diversas áreas do conhecimento em um contexto significativo para os alunos. Esse modelo favorece a conexão entre teoria e prática, incentivando a resolução de problemas reais que estimulam a autonomia e o pensamento crítico. De acordo com Amaral (2019), “a PBL possibilita que os estudantes desenvolvam competências essenciais ao longo do processo, conectando diferentes disciplinas e aplicando-as em desafios concretos” (p. 42). Além disso, essa abordagem pedagógica promove um

ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os alunos trabalham em equipe, desenvolvem habilidades socioemocionais e aprendem a lidar com diferentes perspectivas e soluções para um mesmo problema.

Outro aspecto relevante da PBL é a integração de tecnologias e metodologias complementares, como a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Cooperativa, tornando o processo ainda mais dinâmico e contextualizado. Segundo Amaral (2019), “a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aliada a projetos bem estruturados amplia o engajamento dos estudantes e favorece a retenção do conhecimento” (p. 55). Dessa forma, a PBL não apenas amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, mas também prepara os alunos para desafios reais, conectando-os ao mundo profissional e incentivando a construção de soluções inovadoras para problemas complexos.

1.1.6 Aprendizagem de serviço

Essa pedagogia vai além da escola e une o PBL à cidade e ao compromisso social. Conecta as necessidades de uma comunidade, serviço e aprendizagem útil para a vida. O aluno aprende prestando serviço comunitário, por exemplo, por meio de uma experiência voluntária em uma prisão.

1.1.7 Aprendizagem invertida

É chamado de flipped, que em inglês significa de cabeça para baixo, pois esse método “inverte” a classe. Alguns recursos são trabalhados fora da sala de aula e, assim, o tempo de aula é liberado para estimular a participação dos alunos por meio de dúvidas e discussões. É uma metodologia ativa porque nela o aluno busca informações de forma autônoma por meio das TICs para poder trabalhar outras habilidades em sala de aula como rotinas de pensamento, falar em público e habilidades sociais.

1.1.8 Gamificação

Outra forma de “aprender fazendo” é brincando. Mas não apenas integrando jogos na aprendizagem, mas transformando a aprendizagem em jogo. Nos jogos você precisa de motivação para superar obstáculos, trabalhar em equipe, resolver problemas, pesquisar e, acima de tudo, os alunos se divertirem.

Seja com jogos, oficinas de arte ou projetos de serviços, as metodologias ativas são muito atrativas para os alunos e eficazes no processo de aprendizagem. Aprender fazendo desperta seu interesse, incentiva-o a desenvolver habilidades como a iniciativa e a desenvolver inteligência como a inteligência interpessoal.

Na VOCA também aprendemos fazendo! Na verdade, aplicamos muitas dessas metodologias em nosso programa de valores e educação emocional Talentum. Desta forma os alunos crescem de forma holística!

As metodologias ativas transformam a experiência de aprendizado ao envolver os alunos em práticas que vão além da simples recepção de informações. A aplicação de jogos, oficinas e projetos permite que o estudante aprenda de maneira dinâmica, desenvolvendo competências essenciais, como a inteligência interpessoal e a capacidade de resolver problemas. Segundo Predolim (2020), “a gamificação no ensino favorece a motivação, promove o engajamento e estimula o aprendizado significativo” (p. 35). Dessa forma, o processo educativo se torna mais atrativo e eficiente, criando um ambiente no qual o aluno é incentivado a explorar, experimentar e aprender por meio da prática.

Além disso, as metodologias ativas oferecem uma abordagem holística da aprendizagem, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social dos estudantes. O aprendizado baseado na experimentação incentiva a iniciativa, a criatividade e a colaboração, fatores essenciais para a construção de uma educação mais humanizada e eficaz. Conforme Predolim (2020), “ao incorporar elementos interativos e desafios progressivos, a gamificação contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo” (p. 48). Dessa maneira, ao integrar metodologias inovadoras, os educadores proporcionam uma experiência educacional mais envolvente e alinhada às necessidades contemporâneas.

2. CONCLUSÃO

Em síntese, as metodologias ativas representam uma evolução paradigmática no campo da educação, indo além da simples transmissão de informações para se estabelecer como um compromisso com a formação integral do sujeito. Elas promovem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e humanizado, no qual o estudante deixa de ser um receptor passivo para tornar-se agente ativo na construção do próprio conhecimento, desenvolvendo competências essenciais para os desafios do mundo atual. Ao incorporar práticas como a aprendizagem por projetos, o trabalho colaborativo, a gamificação e a aprendizagem baseada em problemas, as metodologias ativas oferecem uma abordagem mais alinhada às demandas de uma sociedade marcada pela velocidade da inovação e pela necessidade de criatividade e pensamento crítico. No entanto, sua implementação exige sensibilidade por parte dos educadores, que devem estar atentos às diferentes realidades e estilos de aprendizagem, promovendo estratégias que respeitem a diversidade de cada estudante e potencializem suas habilidades. Assim, ao refletirmos sobre o papel

dessas metodologias, percebemos que elas representam uma ponte entre uma educação técnica e uma educação humanista, contribuindo para formar não apenas profissionais qualificados, mas cidadãos críticos, éticos e capazes de atuar de forma transformadora na sociedade. Essa abordagem, portanto, não é apenas uma inovação pedagógica, mas um compromisso com a promoção de uma educação mais justa, acolhedora e verdadeiramente emancipadora. Outro ponto de atenção que pode apresentar é a adaptabilidade das metodologias ativas nos diferentes estilos de aprendizagem.

Embora alguns estudantes prosperam em ambientes de aprendizagem ativos, outros podem ter dificuldades com o aumento da responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Esta discrepância nas preferências de aprendizagem pode tornar um desafio para os professores planejarem atividades que atendam às necessidades e preferências de todos os estudantes (PAIVA *et al.*, 2016).

Tabela 1 - Metodologias ativas e sua descrição

METODOLOGIA	DESCRIÇÃO
ANÁLISE DE CASO	Avalia situações reais, ajuda a tomar decisões e a desenvolver pensamento crítico. Para sua implementação é necessário: a seleção de casos relevante e consistente com o conhecimento do aluno, faça uma declaração geral de maneira de analisar fatos e contexto-chave, leitura e compreensão em gerar propostas de solução.
ENSINO COM BASE EM QUESTÕES	Ensino com base em questões: estimula o pensamento crítico e avalia a aprendizagem. Envolve: identificar objetivos e questões que permitem medir o conhecimento ou capacidade reflexiva e crítica dos alunos, determinam momentos-chave para o desenvolvimento de questões centrais (início, desenvolvimento e fechamento), construção de questões de acordo com o grau de interesse, atenção e autenticidade dos problemas reais e, finalmente, algumas considerações adicionais: tempo, escrita, linguagem técnica, entre outras.
ARTIGO DE UM MINUTO	É usado no final ou no meio do período escolar, especificamente no encerramento de uma aula e permite ter feedback do mesmo a fim de coletar informações, avaliar conhecimentos, melhorar o clima, fazer breves investigações ou avaliação do impacto de várias atividades, para melhorar planejamento e organização de estratégias de trabalho. Para fazer isso, é necessário: definir um objetivo, faça no máximo 2 perguntas, faça-o anonimamente e dê um tempo de 1-5 minutos para responder em uma página.
APRENDIZAGEM ENTRE PARES	É uma metodologia de compartilhamento de aprendizagem que gera contrastes e dinamismo no conhecimento adquirido sobre um tema. Requer incentivos de leitura, atividades cooperativas e problemas de solução quantitativa que permitem o gerenciamento de tempo e recursos. Para realizá-lo, é necessário: estabelecer questões no início relacionadas ao conteúdo, analisar em um tempo máximo de 2 minutos, gerar resposta individual, discussão entre pares por até 4 minutos, revisão de resposta para ver como eles funcionam e gerar uma explicação fazendo contrastes entre o antigo e o novo, a classe atual e a seguinte.

AULAS INVERTIDAS	São modelo pedagógico em que os elementos da aula ministrados são invertidos, uma vez que os conteúdos são elaborados pelo aluno em um de forma autônoma em casa e antes de cada aula, por meio de uma série de atividades (ensaios, questionários, apresentações e outros) que o professor os facilita e depois eles trabalham em sala de aula. Nesse sentido, o aluno pode escolher o tipo de material que se encaixa melhor na sua forma de aprender e você pode trabalhar no seu próprio ritmo, pois este constrói seu conhecimento por meio da busca e síntese de informações, e integrando- o com habilidades de comunicação, investigação, pensamento reflexivo, resolução de problemas e outros. O aluno deve endossar as informações e transformá-lo em conhecimento significativo e funcional para ele, em alguns casos cumpre o papel de colaborador e às vezes de especialista. Na sala de aula, no início do aula, o professor tem perguntas específicas em mente para direcionar seu aprendizado, raciocina Pelo qual promove a compreensão do conteúdo (sintetizar, resolver problemas). Durante a aula, o aluno participa e colabora no grupo para a realização atividades práticas propostas pelo professor. Os alunos interagem uns com os outros, e eles se ajudam, adquirindo aprendizagem de uma forma ativa e participativa, autônomo, comunicativo e colaborativo. Depois da aula, o aluno continua a se inscrever os conhecimentos adquiridos a partir das recomendações do professor.
ANÁLISE DE ILUSTRAÇÃO	Consiste no uso de imagens para aprendizagem no Sala de aula. É usado quando não há nenhum objeto na sala de aula, no início de uma unidade ou tópico, como atividade para gerar dinamismo na aula e, no final, como síntese. Para sua implementação o professor apresenta a imagem, os alunos observam e perguntam e o professor responde e explica as ilustrações. Eles podem ser: Descritivos (para explicar algo difícil), Expressivo (para indagar sobre valores e emoções), Estrutural (para explicar peças ou elementos), Funcional (para mostrar relações de objeto ou sistema) e algoritmos (para mostrar elementos ou fases).
ORGANIZADORES GRÁFICOS	Serve para sistematizar visualmente o conteúdo. É normalmente utilizado no encerramento de uma aula ou unidade, tendo em conta que o conceito básico ou nuclear está localizado no centro ou na parte superior, para o qual é necessário fazer previamente uma lista de conceitos e, em seguida, estabelecer relações em diferentes níveis e graus. Esses organizadores podem ser de vários tipos: Mapa conceitual (para estabelecer relações e classificar conceitos), mapas mentais (para visualize pensamentos e mostre os recursos combinados) e plote mapas (estruturar visualmente um argumento).
ANALOGIAS	Envolve o uso de similaridade para avaliar um tópico. Entenda: Design do analógico (para o qual é essencial definir as características do curso, exploração projetiva e antecipação de dificuldades), comparação analógica (apresentação do tema, caracterizar, comparar, identificar limitações) e Avaliação (apresentação das relações, corrigindo o analógico, levantando aprendizagens e dificuldades do processo).
GAMIFICAÇÃO	É um exercício de aplicação de conhecimentos simulando situações reais. É composto por três fases: Design e Planejamento (em que objetivos, conceitos são definidos e instruções são comunicadas), Execução (estrutura e eles designam as funções, então o procedimento, tempo e rotação são especificados e definidos o papel do professor) e, finalmente, Avaliação (inclui avaliação por papel, qualificação feedback ajustado e detalhado). Esta metodologia é aplicável à área de saúde, educação e até negócios, pois serve para desenvolver a comunicação eficazes, avaliar competências específicas inerentes à profissão e diferentes tipos de relacionamento interpessoal.

AULAS EXPOSITIVAS E DIALOGADAS	Busca a compreensão dos tópicos de uma aula. Promove o uso de linguagem técnica. Fornece informações importantes, sintéticas e relevantes. Compreende dois estágios: a superestrutura (início, desenvolvimento e fechamento) e macroestrutura (reconhecer conteúdo global, entender do que se trata, ideias principais, resumo do conteúdo, especificar objetivos, relevância para o treinamento e aspectos a serem dominados pelo aluno). Para fazer isso, você deve evocar conhecimentos anteriores, mencionar conhecimentos ou experiências anteriores conhecidas de todos, pergunte o conhecimento com questões-chave e diga em voz alta o que você sabe.
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	Começa com um problema dado pelo professor, permite que você resolva e desenvolva algumas habilidades. Sua premissa é que o aluno aprende ensaiando ou perguntando sobre a natureza dos fenômenos e atividades cotidianas. Abrange: Apresentação do problema e condições de trabalho para sua resolução, Detecção de necessidades entre os alunos para resolver problemas, coleta de dados e informações e propostas de soluções ou ações.
APRENDIZAGEM EM AMBIENTES SIMULADOS	É uma técnica que recria aspectos do dia a dia de forma controlada e supervisionada, onde o erro é utilizado como meio de aprender. Serve para desenvolver a capacidade de resolver problemas, aprender procedimentos e técnicas de interação social, razão pela qual fortalece fragilidades de métodos tradicionais. Para sua implementação é necessário observar o contexto, ação na representação, especificar as consequências da ação e formas físicas para representar.
DEBATES	Faz com que os alunos enfrentem diferentes pontos de vista sobre um tópico para por meio de uma conversa estruturada. Serve para desenvolver habilidades de argumentação, para investigar tópicos desconhecidos, para desenvolver habilidades de apresentação em público. Para realizá-lo, é importante: definir um tema; procurar de informações sobre o assunto em fontes confiáveis; a entrega de material de apoio; dividir o curso em dois grupos (a favor / contra); atribuição de normas, funções, horários e turnos; definir argumentação ou posição; organização interna do grupo: funções e responsabilidades. Esta atividade está estruturada em cinco etapas: introdução, a argumentação, intermediário, contra-argumento e conclusões.
APRENDIZAGEM POR PROJETO	Metodologia que permite adquirir conhecimento e competências através do desenvolvimento de projetos desenvolvido em cenários/situações reais relacionado à formação dos alunos. Serve para desenvolver habilidades de resolução de problemas, trabalho em equipe e pensamento crítico. Inclui três fases: Início (nome do projeto, objetivo, cronograma, sistema de aconselhamento, formato avaliação ou definição de percursos formativos), Desenho e Implementação (Diagnóstico do problema principal, objetivos, estratégias, ações e resultados esperado) e Fase Final (avaliação dos resultados e funções). A proposta/projeto a ser desenvolvido deverá incluir: justificativa, diagnóstico, objetivos, destinatários, atividades, cronograma e recursos.
APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPE / TRABALHO COLABORATIVO/ APRENDIZAGEM COOPERATIVA:	Focado na interação de pessoas que trabalham em pequenos grupos para desenvolver várias tarefas. Os grupos devem ser compostos idealmente por quatro pessoas, são escolhidos pelo professor intencionalmente onde são distribuídos com responsabilidades que são rotativas. Além disso, eles são grupos heterogêneos e estáveis em conhecimento, sexo, habilidades ou outros. O professor deve cumprir um papel de guia ou facilitador e para isso deve realizar um plano baseado no conhecimento prévio e objetivos do aluno sobre o assunto ou tópico por meio de perguntas no início de um tópico/aula/disciplina. Posteriormente, o professor deve monitorar continuamente o progresso, necessidades e dificuldades que surgem na aprendizagem individual ou em grupo, ambos no seu desenvolvimento como na obra final. Por sua vez, os alunos encontram várias funções: na conformação (o coordenador é o mais qualificado, secretário, moderador e gerente de materiais) e em desenvolvimento (posições rotativas, tomada de decisões, estabelecimento estratégias, designar tarefas e responsabilidades, estabelecer regras e sanções, processar e apresentar informações, realizar auto e co-avaliação.

APRENDIZAGEM EM SERVIÇO	Gera uma abordagem real por meio da realização de um serviço para cobrir as necessidades da comunidade. É usado para conhecer o contexto, integrar aprendizagem disciplinar, gerar soluções criativas, mobilizar atividades e / ou recursos pessoais / institucionais, promover a troca de experiências e instalação de capacidades. É composto por 10 fases: Estabelecer resultados de aprendizagem, Reconhecimento de necessidades ou oportunidade de melhoria sentida pela comunidade, Seleção de parceiros da comunidade, identificação de partes interessadas e divisão de funções, cerimônia de abertura, diagnóstico do projeto, preparação do plano de trabalho, Cerimônia de Implementação, Avaliação e Encerramento.
GAMIFICAÇÃO/ APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS/ APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS	Use o jogo, a fim de fortalecer o conhecimento, melhorar as habilidades, desenvolver competências ou recompensar ações específicas. O jogo como estratégia educacional é uma forma de internalizar o conhecimento de forma lúdica e ajuda a resolver problemas como: falta de atenção, falta de motivação e outros. Use técnicas mecânicas para recompensar com base na meta alcançada, incluindo: acúmulo de pontos, escalada de nível, obtenção de prêmios, presentes, classificações, desafios, missões ou desafios. Além disso, utiliza técnicas dinâmicas para motivar o usuário e avançar no realização de seus objetivos, tais como: recompensa, status, conquista e competição. Portanto, dependendo da dinâmica a ser perseguida, algumas técnicas devem ser mais exploradas mecânico do que outros. A ideia de gamificação consiste em fazer uso dos sistemas de pontuação-recompensa-objetivo para atingir nossos objetivos educacionais.

Referência: ASUNCION, Suniaga. Metodologias ativas: ferramentas para capacitação de professores: metodologias ativas: ferramentas para capacitação de professores. Disponível na internet: < <https://www.google.com/search?q=google+tradutor&rlz=1C1GCEA>> . Acesso em: 21 set. 2023.

REFERÊNCIAS

ARGUDIN, Y. **Educación baseada en competencias, nociones y antecedentes**. México, Trillas, 2005.

SANTOS DE SOUZA, F. C. D. **Metodologias ativas no ensino de ciências: uma abordagem bibliográfica**. In: Monografia de Especialização em Ensino de Ciências. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/25856>. Acesso em: 10 set. 2023.

SCHMITT, C. da S.; DOMINGUES, M. J. C. de S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2598>. Acesso em: 14 out. 2023.

SILVA, Alzira Karla Araújo da. **A sociedade da informação e o acesso à educação: uma interface necessária a caminho da cidadania**. Universidade Federal da Paraíba, 2001.

SILVA, Karol, SILVA, Thaís, COELHO, Marcos. **O Uso da Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação Básica**. * XIII EVIDOSOL e X CILTECOnline – Junho-2016.

SILVA, José Carlos. **Tecnologia: novas abordagens, conceitos, dimensões e gestão**. Revista Produção v. 13 n. 1 2003.

O LÚDICO E O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elisângela Abreu Silva¹

Danielle Gonçalves Sena²

Kaique de Oliveira³

Solange Nascimento Neves⁴

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se consiste em um artigo científico construído com finalidade de refletir sobre o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tendo como foco apresentar a importância da utilização de metodologias de ensino baseadas no lúdico. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental se consistem nas séries entre o 1º e 5º ano, momentos em que as crianças são apresentadas a conteúdos mais complexos, visto que se espera que já conheçam o alfabeto e numerais, podendo os utilizar para associar a outros conceitos.

-
- 1 Mestranda em Educação pela Logos University Internacional (UniLogos). Professora de Matemática em escola pública no município de Barra do Garças - MT. Graduada em Licenciatura em Matemática. Especialização em Ensino de Matemática e Física. E-mail: elisangelaabreusilva@gmail.com.
 - 2 Professora em escola pública no município de Barra do Garças - MT. Formação em Letras - Português e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). Pós-Graduada em Língua Portuguesa. E-mail: daniellegsen@gmail.com.
 - 3 Mestre em Educação (Educação em Ciências e Matemática) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Cuiabá. Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). Professor da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de Mato de Grosso (SEDUC/MT). E-mail: kkaiquebg@gmail.com.
 - 4 Mestre em Educação pela Logos University Internacional (UniLogos). Especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras pela Faculdade Afirmativo. Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria de Educação a Distância pela Faculdade Ibra de Brasília. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília. Professora da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT). E-mail: solange-power@hotmail.com.

O lúdico se trata da incorporação de metodologias mais atrativas aos olhos das crianças, resumindo-se em formas de promover o processo de ensino e aprendizagem por meio da incorporação de brincadeiras, brinquedos, jogos e demais elementos nesse sentido. O lúdico é “uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam na educação infantil desenvolvimento físico mental e intelectual” (Silva, 2017, n. p.).

Contando que a Matemática se consiste em uma disciplina fundamental para a formação de todos os alunos, porém, conta com algumas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem em razão de sua complexidade, é importante que se alinhe as formas de ensino a estratégias lúdicas de aprendizagem, a fim de tornar esse processo mais atrativo e produtivo para as crianças que poderão aprender por meio de momentos divertidos.

A partir dos contextos expostos, esse artigo tem como problematização destacar “*qual é a importância do lúdico no ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?*”. Diversas evidências científicas apontam que a incorporação do lúdico nas classes dos Anos Iniciais apresenta resultados surpreendentes na aprendizagem e integração das crianças a Matemática, visto que elas passam a utilizar as competências da disciplina em aplicações práticas.

Esse trabalho baseia sua estrutura no alcance de objetivos geral e específicos sendo o objetivo geral refletir sobre as contribuições das estratégias de ensino lúdico para a disciplina de Matemática nos Anos Iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: conceituar o lúdico e suas aplicações; compreender a importância do lúdico nos Anos Iniciais do ensino fundamental e contextualizar a utilização do lúdico para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade nessas classes.

Para tanto, a metodologia utilizada para a construção desse estudo se trata da pesquisa de revisão bibliográfica, assim buscou-se em artigos, ensaios, relatos e demais documentos científicos as respostas e complementos para o problema e objetivos desse estudo.

Cabe apontar que a importância desse trabalho é indiscutível, especialmente para a comunidade científica que poderá a partir dele vivenciar outras reflexões a respeito do lúdico e o ensino de Matemática. Os docentes dessas classes, bem como os estudantes poderão ter um norteammento sobre a necessidade de incorporar métodos de ensino lúdicos, reforçando ainda mais esse tipo de prática nas dependências das escolas.

2. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM LÚDICO

As metodologias de ensino na educação básica são alvos de constantes pesquisas e debates entre pesquisadores, visto que ao passar do tempo as práticas de ensino devem ser reestruturadas a fim de atender as demandas existentes na sociedade. À medida que a sociedade se transforma a escola também exerce esse papel, se alinhando as perspectivas contemporâneas e futuras para assim promover um bom ensino aos educadores.

De acordo com muitas pesquisas, bem como experimentos práticos no cotidiano escolar, verifica-se que o lúdico se consiste em uma forma de ensino que apresenta resultados eficazes, visto que alinha a incorporação de jogos, brincadeiras e demais elementos da linguagem da infância ao processo de ensino e aprendizagem. Em poucas palavras, Silva (2017, n. p.) afirma que o lúdico se consiste em “uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade.

Diante da necessidade de incorporação do lúdico enquanto uma ferramenta de aprendizagem proveitosa, entende-se que “uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. O conceito de atividades lúdicas está relacionado com o ludismo, ou seja, atividade relacionadas com jogos e com o ato de brincar” (Significados, 2020, n. p.).

É possível compreender o lúdico enquanto uma ferramenta de aproximação entre os alunos, assim como seus docentes, visto que ao brincar não há diferenças expressivas entre os papéis, estando todos em um processo de aprendizagem. Nessa perspectiva entende-se que “trabalhar a ludicidade como ferramenta, proporciona ao aluno o prazer de ser ativo, pensante, questionador e reflexivo, dando-lhe uma maior qualidade no que diz respeito à receptividade da disciplina” (SOUZA; SILVA, 2021, p. 52).

O docente enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem deve observar as possibilidades existentes na utilização do lúdico. Silva (2013) destaca que:

O professor deve repensar a prática em sala de aula, para que as aulas se tornem mais prazerosa e os alunos participem ativamente, o mesmo deve deixar de lado o senso comum que atribui à culpa da não aprendizagem a indisciplina e a falta de interesse dos alunos, devem procurar rever a sua postura pedagógica inovando as suas aulas, preparando projetos e estar sempre se aperfeiçoando profissionalmente (Silva, *et al.*, 2013, p. 01).

Além de promover a vivência de aspectos característicos da própria fase, o lúdico contribui para que as crianças disponham de maior interesse pelos conteúdos escolares e acabem socializando de melhor maneira. Teixeira, Rocha e Silva (2010), defendem que o lúdico contribui com melhorias sob a autoestima

das crianças, “fazendo com que se integre no grupo, pois a lúdico é um espaço de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vista diferentes, em que cada uma terá a oportunidade de fazer valer seu ponto de vista” (Teixeira; Rocha; Silva, 2010, p. 12).

É necessário considerar a infância não como um grande desafio, mas uma possibilidade de aprender a reinventar-se por meio de práticas mais assertivas. Os docentes podem ter o lúdico como um excelente aliado no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com melhores índices e resultados satisfatórios. Nesse sentido, é importante discutir as contribuições do lúdico em diferentes métodos, inclusive na educação Matemática que se mostra um importante instrumento a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 A matemática por meio do lúdico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A Matemática se consiste em uma disciplina presente em todas as etapas da educação básica, estendendo-se a aplicações em diversos campos do ensino superior. Mesmo que não se apresente com clareza, em cada detalhe existente presente na humanidade há o desenvolvimento de cálculos, bem como outras aplicações que exigem o raciocínio, característica da Matemática.

De acordo com Souza (2021), a Matemática deve contribuir diretamente na “formação intelectual do aluno, seja pela exatidão do pensamento lógico-demonstrativo que ela exhibe, seja pelo exercício criativo da intuição, da imaginação e dos raciocínios indutivos e dedutivos” (Souza, 2001, p. 27).

A maneira com que a Matemática é inserida para o conhecimento dos alunos muitas vezes é o fator que dificulta o desenvolvimento da familiarização e afetividade com a disciplina. Infelizmente, ainda que apontadas como metodologias ultrapassadas, muitos professores desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem somente com o desenvolvimento de lista de exercícios, assim os alunos não compreendem suas reais aplicações e desconhecem a necessidade de conhecer a disciplina.

Com base em realidades apontadas como estas, os estudantes compreendem que não há necessidade de se aprofundar no assunto, desenvolvendo o pensamento “que para estudar e aprender a disciplina basta somente aplicar fórmulas e com isso seja possível obter os resultados das atividades, para que sejam resolvidas, independente do sentido e da ideia contextual das questões”.

No ambiente escolar a Matemática representa um grande desafio para muitos professores e alunos, visto que alguns sentem dificuldades para ensinar, enquanto outros não conseguem aprender com facilidade, o que contribui com o desenvolvimento de problemas escolares. A utilização de estratégias diversificadas

tem chamado atenção para a inovação no ensino de Matemática, especialmente com a incorporação do lúdico, permitindo uma aprendizagem dinâmica.

O mais recente documento de referência na educação brasileira consiste-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca a importância da efetiva aprendizagem Matemática no ambiente escolar, visto que os conhecimentos sobre a Matemática são necessários “para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais” (Brasil, 2017, p. 265).

Ao vivenciar a disciplina de Matemática os alunos devem ter acesso a variedade de competências que se incorporam com o desenvolvimento da disciplina. Conforme a BNCC, são essas competências:

- Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
- Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
- Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
- Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
- Utilizar processos e ferramentas Matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
- Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
- Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para

responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles (Brasil, 2017, p. 267).

Para atender essas competências é de fundamental importância que o docente incorpore em suas estratégias de ensino as abordagens características do lúdico, contextualizando os conteúdos de acordo com a realidade dos alunos. A adoção de metodologias de ensino lúdicas desenvolve entre professores e alunos uma boa comunicação na disciplina de Matemática, inclusive sobre aspectos que revelam a afetividade.

É importante destacar que:

[...] além da contextualização do ensino com a realidade dos alunos e/ou com o universo em que as mesmas vivenciam ou tem como experiências. É nesse entendimento também que se faz importante repensar as estratégias de ensino, tendo o lúdico como uma ferramenta de grande valor nesse processo, onde pode trazer contribuições relevantes para o ensino da Matemática nos Anos Iniciais da educação formal (Angelo, 2020, p. 05).

Nas classes dos Anos Iniciais do ensino fundamental a realização de brincadeiras deve ser sempre priorizada, visto que esse processo contribui para o envolvimento, já que muitos jogos matemáticos despertam o prazer e curiosidade, trabalhando cálculos de forma instantânea. As brincadeiras e os jogos são atividades que despertam prazer para as crianças além de proporcionar-lhes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. O brincar contribui para o crescimento das crianças, além de conduzir aos relacionamentos grupais, estando a serviço da comunicação do sujeito consigo mesmo e com os outros estudantes, oportunizando uma aprendizagem em conjunto.

De acordo com Sousa e Silva (2021, p. 52), “trabalhar a ludicidade como ferramenta no ensino da Matemática, proporciona ao aluno o prazer de ser ativo, pensante, questionador e reflexivo, dando-lhe uma maior qualidade no que diz respeito à receptividade da disciplina”. A utilização de jogos e brincadeiras no ensino de Matemática desenvolve conceitos relacionados a “contagem; comparação de quantidades; identificação de números; percepção de grandezas como velocidade, distâncias, tempo, altura, força; tomada de decisões envolvendo essas grandezas e assim por diante” (Sousa; Silva, 2021, p. 53).

São exemplos de recursos pedagógicos que podem ser utilizados nas aulas de Matemática dessas classes, sendo eles: dominós de adição, subtração, divisão e multiplicação; quebra-cabeças matemáticos; jogos da memória com números; baralhos; sudoku; tangran; amarelinha; jogos de trilha, entre outros.

A incorporação de jogos e brincadeiras tornam as aulas de Matemática mais dinâmicas. O lúdico agrega em uma competitividade sadia, oportunizando

a criança a se alto desafiar. A metodologia contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante, o que acaba por contribuir para o enriquecimento da disciplina.

Sendo assim, no ensino de Matemática, o lúdico também contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, o que proporciona a socialização entre os estudantes. O lúdico no ensino de Matemática permite aos alunos vivenciarem uma experiência com características sociais e culturais, provocando a descontração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação de conhecimentos, revelando a importância do lúdico para a efetiva compreensão da Matemática.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o fim da realização desse estudo importantes conhecimentos foram obtidos, atribuindo-se a resultados positivos que poderão ser incorporados durante a futura prática profissional. A Matemática é uma disciplina complexa que representa um grande desafio para muitos docentes e alunos, porém, com a incorporação de metodologias lúdicas é possível que essa aprendizagem seja divertida e atrativa para as crianças.

Fica claro que a adoção do lúdico no ensino de Matemática se consiste em um elemento importante para que as crianças desfrutem de gosto pela disciplina e tenham facilidade em aprendê-la. No entanto, cabe aos docentes mudar o olhar ao incorporar o lúdico no ensino de Matemática, contribuindo assim com a consolidação de um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Jamisson da Silva. **A influência do lúdico na Matemática para alunos das séries iniciais do Ensino Público brasileiro**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 10, v. 24, p. 68-82. Outubro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

SIGNIFICADOS. **Significado de Lúdico**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ludico/>. Acesso em 20 out. 2022.

SILVA, Benedita da Conceição Mendes. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil>. Acesso em 20 out. 2022.

SOUSA, Maria do Bonfim Soares de; SILVA, José Nivaldo da. O lúdico como ferramenta no ensino da Matemática. **Revista Avanços e Olhares: Barra do Garças**, 2021.

SOUZA, M. J. A. **Informática Educativa na Educação Matemática:** Estudo de geometria no ambiente do Software Cabri-Géomètre. 2001. 154 f. Dissertação (Pós Graduação em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza, 2001.

TEIXEIRA, Silvana. **Metodologias de ensino:** importância no processo de aprendizagem. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/dicas-cursos-cpt/metodologias-de-ensino-importancia-no-processo-de-aprendizagem>. Acesso em 20 out. 2022.

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE APOIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ITACOATIARA/AM

Maria José Nice Paiva Lima¹

Kalise Nunes Lamego²

Lucas Pinto de Oliveira³

Rosany da Silva Nascimento⁴

Márcio Éric Lamego Valente⁵

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem avançado na consolidação de uma escola mais democrática, fundamentada nos princípios da equidade e do respeito à diversidade. Nesse cenário, a Educação Inclusiva emerge como um paradigma transformador que rompe com a lógica excludente e segregadora, propondo a inserção efetiva de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, nas classes comuns do ensino regular. Esse movimento foi impulsionado por importantes marcos normativos e políticos, tais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Constituição Federal de 1988 e, especialmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que orienta o sistema educacional brasileiro com base na valorização da diversidade humana.

1 Mestre em Educação. IFAM/PROFEI, SEDUC/AM. Grupo de Pesquisa: Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Cidadania. E-mail: paivanice08@gmail.com.

2 Especialista em Gestão Estratégica Educacional. SEDUC/AM. Email: kalise.valente@educacao.am.gov.br.

3 Mestre em Educação. SEDUC/AM. E-mail: lucaspintooliveira@gmail.com.

4 Especialista em Educação Física Escolar. SEDUC/AM. E-mail: profrosy.silva@gmail.com.

5 Graduando em Engenharia de Software. UFAM. E-mail: eric.melv42@gmail.com.

Neste contexto, a presente investigação revestiu-se de significativa relevância acadêmica, social e educacional, ao propor uma análise crítica e aprofundada sobre a formação dos professores de apoio na Rede Estadual de Ensino de Itacoatiara/AM. Tratava-se de buscar compreender as trajetórias formativas desses profissionais em um contexto amazônico singular, marcado por desafios geográficos, socioculturais e institucionais próprios.

A proposta ganhou destaque ao reconhecer que a formação docente para a Educação Especial não se limita a uma exigência técnica ou burocrática. Antes, constitui-se como uma oportunidade de transformação profissional e humana, na qual o educador deve ser preparado para refletir criticamente sobre sua prática, dialogar com a comunidade escolar e enfrentar, com sensibilidade e competência, as barreiras que ainda dificultam a plena participação de todos (Nóvoa, 1992). Como aponta Caramori (2014), uma formação efetiva deve criar oportunidades para que os professores aprendam por meio de experiências docentes, desenvolvam metodologias inclusivas, planejem aulas integrativas e elaborem avaliações que contemplem a diversidade dos estudantes.

Apesar da relevância crescente desse profissional, são múltiplos os desafios enfrentados para consolidar sua atuação no cotidiano escolar. Dentre eles, destacam-se: a ausência de legislação federal específica que regule suas atribuições, a precariedade na contratação, a escassez de formação continuada e a incompreensão, por parte de algumas instituições, do papel pedagógico do professor de apoio — muitas vezes reduzido à função de acompanhante do aluno (Pletsch, 2018; Machado, 2017). Esse quadro compromete diretamente a efetividade da prática inclusiva, enfraquecendo a mediação pedagógica e a promoção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

A escolha do município de Itacoatiara/AM, localizado na região amazônica, como *locus* da pesquisa, decorre da necessidade de compreender, com profundidade e sensibilidade, os processos formativos vivenciados por professores de apoio em um território que impõe desafios singulares à práxis pedagógica. Como destacam Santana *et al.*, (2023), o contexto amazônico apresenta saberes e experiências que precisam ser respeitados, valorizados e incorporados ao processo formativo, considerando as especificidades culturais, ecológicas e sociais da região. Nesse sentido, compreender as dinâmicas educacionais na Amazônia é fundamental para promover práticas pedagógicas condizentes com esse ambiente diverso, e torna-se ainda mais relevante quando se trata da formação de professores voltados à educação inclusiva.

Ainda que políticas públicas como a PNEEPEI (Brasil, 2008) estejam consolidadas em nível normativo, verifica-se, na realidade cotidiana das escolas estaduais amazônicas, um distanciamento entre os preceitos legais e as práticas

pedagógicas efetivas. As ações ainda carecem de articulação entre teoria e prática, de diálogo com a diversidade e de valorização da escuta docente. Por isso, torna-se imprescindível investigar com rigor acadêmico as trajetórias formativas dos professores de apoio, com vistas a identificar as lacunas, os pontos fortes e as contradições que permeiam os processos formativos, tanto iniciais quanto continuados.

A presente pesquisa, portanto, emergiu como resposta às complexidades que envolvem a implementação da Educação Inclusiva na rede estadual de ensino de Itacoatiara. Ela propôs não apenas uma análise documental ou normativa, mas uma escuta atenta às vozes e vivências dos professores de apoio — sujeitos históricos e protagonistas da transformação educacional. Pretendendo compreender como esses profissionais têm sido preparados para atuar em um ambiente inclusivo, quais os impactos dessa formação em sua prática cotidiana e quais barreiras ainda persistem, sejam elas de natureza institucional, pedagógica ou cultural.

Duas hipóteses orientaram a investigação: a primeira é que os processos de formação inicial e continuada dos professores de apoio, embora formalmente estruturados segundo diretrizes nacionais, apresentam lacunas significativas na preparação para lidar com a diversidade, o que compromete a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Tratava-se de uma deficiência não apenas técnica, mas profundamente humana e ética, relacionada à capacidade reflexiva e sensível do educador frente às singularidades de seus estudantes. A segunda hipótese sustentou que ações formativas que valorizam as experiências de vida dos docentes de apoio aproximam teoria e prática, fortalecendo a construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva e dialógica.

Além disso, é premente o fortalecimento de políticas formativas que considerem de maneira efetiva as especificidades da região amazônica. Isso demanda uma concepção de acessibilidade educacional que vá além da dimensão física das escolas, incorporando também os aspectos curriculares, as metodologias de ensino, as estratégias avaliativas e, sobretudo, os processos de formação docente. Observou-se ainda uma precariedade nos itinerários formativos que compromete a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, especialmente quando se desconsidera o contexto sociocultural dos povos amazônidas — aqueles que vivem e aprendem no chão da floresta, das águas e dos campos. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as ações formativas dialoguem com os saberes locais, respeitem as diversidades territoriais e contribuam para a construção de práticas educativas que reconheçam a diversidade não como desafio, mas como potência formativa.

Articulada a essa perspectiva, a presente analisou busca também contribuir para a formulação de políticas públicas educacionais mais sensíveis

às realidades locais, oferecendo subsídios concretos que qualifiquem as práticas pedagógicas e promovam a valorização dos professores de apoio como sujeitos históricos e agentes de transformação social. Ao ampliar o olhar para as experiências formativas e para os contextos em que esses profissionais atuam, a pesquisa almeja fomentar uma educação ética, democrática e coerente com os princípios da justiça social e da equidade educacional, pilares fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva na Amazônia.

Em síntese, a presente proposta de tese buscou fortalecer o debate em torno da formação docente para a Educação Inclusiva no contexto amazônico, articulando os marcos legais, as vivências pedagógicas e as especificidades regionais. A valorização das trajetórias formativas dos professores de apoio é vista aqui como condição essencial para a consolidação de uma escola inclusiva de fato, em que a diversidade seja reconhecida como direito e potencialidade, e não como obstáculo. Ao trazer à tona as vozes desses educadores, suas lutas, angústias e esperanças, esta pesquisa almeja contribuir para a construção de um projeto educacional mais humano, coerente com a realidade amazônica e com os princípios constitucionais que orientam a educação pública brasileira.

2. DESENVOLVIMENTO

A efetivação da Educação Inclusiva no Brasil requer mais do que garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas classes comuns; ela exige a presença estruturada de serviços de apoio pedagógico e de professores especializados, conforme estabelecem a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). Para que essa inclusão ocorra com qualidade, é fundamental assegurar a atuação de profissionais devidamente capacitados para atender às especificidades do público-alvo da educação especial. Como ressalta Mantoan (2015, p. 81), “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais”.

Entretanto, verificou-se que a formação de professores, sobretudo daqueles que exercem a função de apoio, carece de coerência entre concepções teóricas, diretrizes políticas e práticas pedagógicas, o que a torna insuficiente diante das exigências da educação inclusiva contemporânea. Nesta perspectiva, Nóvoa (2019, p. 7) alerta que a metamorfose da escola implica também a criação de novos ambientes de formação docente, voltados à pesquisa, ao trabalho colaborativo e à valorização dos contextos reais de atuação. Essa lacuna formativa torna-se ainda mais crítica nos territórios amazônicos, onde as desigualdades estruturais e socioterritoriais impõem desafios adicionais ao cotidiano educacional.

A Amazônia, com suas complexidades culturais, territoriais e históricas, demanda políticas de formação docente sensíveis ao seu contexto. Nesse sentido, a formação profissional deve ser compreendida como um processo dialético e contínuo, que articula teoria e prática em diálogo com os desafios concretos da experiência docente. Libâneo (2013, p. 27) afirma que “a formação profissional implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. Compreender como os processos formativos vêm sendo conduzidos, especialmente na rede estadual de Itacoatiara-AM, é crucial para a análise de sua efetividade.

Promover uma educação verdadeiramente inclusiva também exige uma mudança de postura diante da deficiência e das diferenças. Isso envolve a reformulação do sistema de ensino para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, como defendem Santos e Paulino (2006, p. 33). O professor, nesse cenário, não pode ser concebido como um executor passivo de políticas, mas sim como um agente reflexivo e autônomo, capaz de tomar decisões pedagógicas alinhadas às necessidades e potencialidades de seus estudantes. Como destacam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 43), “a profissão professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica em uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis”.

Diante desse panorama, esta pesquisa se propôs a investigar criticamente a seguinte questão norteadora: De que maneira os processos formativos iniciais e continuados dos professores de apoio na rede estadual de ensino de Itacoatiara-AM têm contribuído para a implementação efetiva da Educação Inclusiva, promovendo práticas pedagógicas equitativas, respeitosas das diferenças e sintonizadas com os desafios amazônicos?

Ao examinar os limites e potencialidades das trajetórias formativas desses profissionais, o estudo pretende oferecer subsídios teórico-práticos para a construção de políticas educacionais mais justas, eficazes e comprometidas com os princípios da inclusão.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar de forma crítica os processos formativos iniciais e continuados dos professores de apoio da rede estadual de ensino de Itacoatiara-AM, investigando sua contribuição para a implementação efetiva da Educação Inclusiva em contextos amazônicos.

E como objetivos específicos: Identificar e descrever os programas, políticas e ações de formação inicial e continuada ofertados aos professores de apoio na rede estadual de ensino de Itacoatiara-AM nos últimos anos; Analisar as percepções e experiências formativas dos professores de apoio quanto à sua atuação no contexto da Educação Inclusiva, considerando os desafios pedagógicos e territoriais da

Amazônia; Investigar como os processos formativos contribuem (ou não) para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, equitativas e contextualizadas, com base nas diretrizes legais e nas necessidades locais.

A definição metodológica clara e rigorosa assumiu papel central na constituição da qualidade e validade científica de uma pesquisa, especialmente quando o objetivo de estudos está intimamente relacionado com práticas pedagógicas e processos formativos em contexto complexos, como é o caso da Educação Inclusiva na rede estadual de ensino de Itacoatiara-AM. Nesta perspectiva, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, voltada à resolução de problemas concretos, conforme afirmado por Prodanov e Freitas (2013), que destacam seu caráter eminentemente prático. Mattar e Ramos (2021) complementam essa visão, enfatizando que pesquisas aplicadas têm potencial para gerar mudanças significativas nas práticas institucionais e sociais, produzindo conhecimentos diretamente úteis à realidade investigada. Nesse contexto, ao analisar criticamente as trajetórias formativas dos professores de apoio, busca-se oferecer subsídios concretos que contribuam diretamente para aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas e políticas educacionais específicas, promovendo a equidade e efetividade nas escolas públicas locais.

No que diz respeito aos seus objetivos, esta pesquisa apresentou-se simultaneamente como exploratória e descritiva. Gil (2017) destaca que a pesquisa exploratória é orientada pela necessidade de descobrir e explorar fenômenos pouco conhecidos ou insuficientemente investigados, enquanto a pesquisa descritiva destina-se à caracterização detalhada e sistemática da realidade estudada. Essa combinação metodológica, segundo Mattar e Ramos (2021), revela-se particularmente eficaz em estudos educacionais que buscam compreender contextos reais complexos visando gerar panoramas inovadores sobre o fenômeno em análise. Desta forma, inicialmente, esta pesquisa explora criticamente aspectos pouco conhecidos das trajetórias formativas dos professores, para em seguida descrever minuciosamente suas práticas, percepções e desafios cotidianos, visando a compreensão aprofundada das experiências vivenciadas pelos docentes investigados.

Para compreender as trajetórias formativas e os desafios enfrentados pelos professores de apoio na construção de uma educação inclusiva na rede estadual de Itacoatiara/AM, pretendeu-se adotar uma abordagem metodológica que une técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa, buscando captar as nuances, experiências e percepções dos profissionais envolvidos. Essa combinação epistemológica permite uma compreensão mais robusta e aprofundada do fenômeno estudado, reconhecendo a complexidade das trajetórias formativas e a multiplicidade de fatores que influenciam a prática pedagógica inclusiva.

Quanto a abordagem qualitativa, Alvarenga afirma que:

Dá ênfase às características sociais, antropológicas, arqueológicas, culturais, psicológicas, criminalistas, históricas. Esse enfoque abrange processos humanos. Tenta descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando inclusive o contexto que envolve a problemática estudada. (Alvarenga, 2012, pág. 9)

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica aprofundada, fundamentada em estudos anteriores que abordam a formação de professores, a inclusão escolar e os desafios da Educação Inclusiva. Segundo Bardin (2011), a pesquisa bibliográfica constitui-se como um pilar essencial para a construção do arcabouço teórico, possibilitando contextualizar o fenômeno sob uma perspectiva crítica e fundamentada. Assim, o exame de literatura consolidada permitiu identificar referências teóricas, legislações pertinentes, e experiências práticas que orientaram a compreensão do cenário local de Itacoatiara/AM.

A pesquisa bibliográfica, conforme delineado por Gil (2008, p. 69), representa um método de investigação que se fundamenta na análise crítica e sistemática de materiais previamente existentes, tais como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais. Essa abordagem é essencial porque permite ao pesquisador construir uma base teórica sólida, compreender o estado da arte sobre determinado tema e identificar lacunas, contribuições e controvérsias na literatura especializada. Apesar de sua presença constante em praticamente todas as modalidades de investigação acadêmica, há estudos que se dedicam exclusivamente à pesquisa bibliográfica, utilizando-se exclusivamente de fontes documentais para fundamentar suas análises e conclusões. Tal prática demanda do pesquisador uma leitura criteriosa, uma capacidade de síntese e uma sensibilidade para interpretar criticamente os materiais, de modo a garantir que a construção do conhecimento seja não apenas rigorosa, mas também contextualizada e alinhada às especificidades do objeto de estudo. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica se transforma em uma ferramenta indispensável para promover uma compreensão aprofundada acerca dos fenômenos, assegurando que o percurso investigativo seja conduzido de maneira ética, reflexiva e, sobretudo, competente, contribuindo para o avanço do saber acadêmico e para a produção de respostas fundamentadas às questões em análise.

A pesquisa de campo, conforme delineada por Gil (2008), caracterizou-se como uma estratégia investigativa que privilegia a coleta de dados no próprio ambiente onde os fenômenos de interesse se manifestam, permitindo ao pesquisador uma interação direta e empírica com a realidade estudada. Essa abordagem oferece a vantagem de possibilitar uma compreensão contextualizada, possibilitando ao investigador captar nuances e dinâmicas que frequentemente

escapam às análises baseadas apenas em fontes secundárias ou laboratoriais. Ao estar presente no cenário, o pesquisador pode realizar observações em tempo real, estabelecer um diálogo com os sujeitos envolvidos e registrar fenômenos de maneira mais natural e espontânea, fatores que enriquecem significativamente a compreensão dos aspectos sociais, comportamentais, culturais e ambientais que compõem a temática investigada (Gil, 2008, p. 69).

Além de promover uma maior fidelidade aos contextos reais, a pesquisa de campo demanda do investigador uma postura ética, sensível e reflexiva, pois a imersão no ambiente de estudo requer habilidade para lidar com a complexidade dos fenômenos e as especificidades dos sujeitos. Assim, essa metodologia se revela como uma ferramenta imprescindível à pesquisa qualitativa, pois favorece uma análise mais humanizada e aprofundada, contribuindo para a construção de conhecimentos que dialogam de forma mais próxima às ações e vivências cotidianas das populações estudadas.

Segundo Marconi e Lakatos (2020), a pesquisa de campo revela-se como uma estratégia metodológica fundamental na direção da investigação científica, destacando-se por sua natureza de coleta de dados em loco, no ambiente onde os fenômenos de interesse emergem e se desenvolvem de forma espontânea e natural. Essa abordagem permite ao investigador uma conexão mais próxima e íntima com a realidade estudada, propiciando uma compreensão aprofundada e significativa dos objetos de análise ao facilitar a interação direta com os sujeitos envolvidos e com os contextos nos quais os acontecimentos se desenrolam. Tal contato direto não apenas enriquece o entendimento do fenômeno, mas também confere uma perspectiva mais viva e sensível às dinâmicas sociais, culturais e ambientais que moldam a experiência investigada (Marconi; Lakatos, 2020). Além de favorecer uma apreensão mais contextualizada, essa modalidade de pesquisa exige do investigado uma postura ética, sensível e reflexiva, para que possa captar a complexidade e a multiplicidade de elementos presentes nos cenários de estudo. Dessa forma, a pesquisa de campo se constitui como uma ferramenta indispensável para aqueles que buscam não apenas compreender superficialmente um fenômeno, mas mergulhar em suas raízes, suas nuances e suas conexões humanas, promovendo um conhecimento mais humanizado, dinâmico e alinhado às complexidades da vida social.

A pesquisa de campo foi constituída por meio da aplicação de instrumentos quali-quantitativos, buscando captar dados que unificassem elementos subjetivos e objetivos. Na vertente qualitativa, serão utilizados formulários de observação e diários de bordo, instrumentos que permitem captar detalhes operacionais, comportamentais e emocionais relacionados às práticas pedagógicas, bem como às percepções dos professores diante de suas trajetórias formativas. Segundo Minayo (2014), esses instrumentos são fundamentais para compreender as

experiências subjetivas dos sujeitos, proporcionando uma narrativa detalhada das dimensões humanas envolvidas no processo de inclusão.

Na dimensão quantitativa, foram aplicados questionários fechados, elaborados para levantar dados estatísticos sobre a formação dos professores, suas trajetórias, frequência de participação em cursos de capacitação, bem como as principais dificuldades enfrentadas na prática. Essa abordagem fornece uma base objetiva para validar, ou refutar, hipóteses levantadas na análise qualitativa, criando uma base empírica que favorece uma compreensão mais holística, como ressaltam Lakatos e Marconi (2010).

Complementarmente, foi realizado um estudo de caso, centrando-se na rede de ensino estadual do município e, especificamente, nas trajetórias de professores de apoio que atuam na área nos últimos 5 anos. Essa estratégia possibilita aprofundar a análise de contextos específicos, reconhecendo suas particularidades e dinâmicas internas, conforme preconiza Yin (2010). A investigação de caso tornou-se adequada ao intuito de desvendar as práticas pedagógicas, percepções e desafios enfrentados pelos docentes na sua trajetória de formação e atuação, possibilitando uma compreensão humanizada e contextualizada do fenômeno.

Prodanov e Freitas (2013) caracterizam o estudo de caso como uma investigação detalhada e profunda sobre fenômenos específicos inseridos em contextos reais, permitindo análises detalhadas das dinâmicas institucionais, culturais e sociais envolvidas. Gil (2017) enfatiza que o estudo de caso permite compreender em profundidade fenômenos complexos, mantendo suas particularidades e contexto original, o que é essencial na análise de práticas pedagógicas e trajetórias formativas no ambiente escolar. Sendo assim, o estudo de caso permitirá compreender como as trajetórias formativas dos professores de apoio influenciam concretamente suas práticas pedagógicas inclusivas em escolas específicas da rede estadual de Itacoatiara, proporcionando uma análise rigorosa, profunda e contextualizada do objeto investigado.

Quanto aos questionários fechados, foi utilizada a plataforma Google Formulários (Google, 2025) ferramenta digital que permite a elaboração e aplicação *online* de questionários estruturados com questões abertas e fechadas, facilitando a coleta e sistematização rápida e eficiente de dados qualitativos e quantitativos. Segundo Creswell e Creswell (2021), o uso de plataformas digitais para coleta de dados oferece vantagens significativas em termos de praticidade, economia de tempo e ampliação do alcance dos participantes da pesquisa. Mattar e Ramos (2021) também destacam que ferramentas tecnológicas como o Google Formulários são especialmente eficazes em estudos educacionais contemporâneos, proporcionando flexibilidade e qualidade na coleta e organização das informações obtidas junto aos

sujeitos investigados. Portanto, os questionários aplicados por meio desta plataforma permitiram registrar, de maneira eficiente, segura e sistemática, as percepções, opiniões e informações relevantes sobre as trajetórias formativas dos professores de apoio e suas práticas pedagógicas cotidianas, favorecendo uma análise integrada e robusta dos resultados.

Finalmente, para análise dos dados coletados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), complementada pelas contribuições de Flick (2013). segundo Bardin, a análise de Conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de tratamento sistemático e objetivo das comunicações, visando à categorização e interpretação dos significados implícitos e explícitos nas mensagens dos sujeitos investigados. Essa técnica é especialmente adequada à análise de dados provenientes de questionários com questões abertas, pois permite transformar conteúdos subjetivos em categorias analíticas consistentes e interpretáveis de forma rigorosa.

3. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito desta pesquisa, a Análise de Conteúdo foi aplicada sobre os dados obtidos por meio de questionários com questões abertas e fechadas, aplicadas aos professores de apoio da rede estadual de Itacoatiara, por meio da plataforma Google Formulários. Nesse processo, a triangulação de dados foi conduzida entre os dados empíricos (as respostas dos participantes) e o corpus documental constituído por legislações, diretrizes e políticas públicas nacionais e estaduais que regulam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com Flick (2013), esse processo de triangulação documental-empírica amplia a validade interpretativa da pesquisa, pois permite comparar diferentes fontes de informação, neste caso, confrontando o que está prescrito nas normativas oficiais com a realidade percebida e vivenciada pelos docentes. Essa triangulação propiciará um cruzamento crítico entre o plano normativo e a prática concreta, evidenciando os pontos de convergência, tensão e lacunas entre a política formal e sua implementação no cotidiano escolar.

A amostra compreendeu professores de apoio das 16 escolas estaduais de Itacoatiara/AM, que está localizada há 264km da capital Manaus/AM. Com população de pouco mais de 100 mil habitantes. Todas as escolas recebem alunos com deficiência e para ajuda-los nessa jornada, no ano de 2024, estão lotados em sala de aula de ensino regular mais de 50 professores, selecionados a partir do perfil de atuação de pelo menos um ano na função, os quais seriam a amostra da pesquisa.

Ao associar diferentes métodos, esta pesquisa buscou promover uma abordagem integrada, que valorize as experiências humanas e seus contextos, em consonância com os princípios da pesquisa qualitativa e quantitativa,

capazes de oferecer uma compreensão profunda e plural do fenômeno estudado, contribuindo assim para o avanço do conhecimento na área de Educação Inclusiva e formação docente.

À vista disso, a metodologia aqui delineada assegura solidez, coerência interna e pertinência científica ao desenvolvimento da pesquisa, ao articular abordagens metodológicas complementares que conferem profundidade analítica e relevância social ao estudo. Ao aliar a escuta sistemática das percepções dos professores de apoio à análise crítica das normativas educacionais vigentes, a investigação contribuirá significativamente para o avanço das discussões sobre formação docente e efetividade das políticas de inclusão escolar, sobretudo em contextos amazônicos, complexos e marcados por desigualdades históricas, como é o caso do município de Itacoatiara-AM.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- CARAMORI, P. M. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. 2014. 310 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

- CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução de Monica Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GOOGLE. **Google Formulários**. Disponível em: <https://workspace.google.com/products/forms/>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- RODRIGUES, D.; LIMA- RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores. **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, 2011 .
- MACHADO, R. H. V. **A inclusão escolar e os profissionais de apoio: entre o necessário e o possível**. São Paulo: Cortez, 2017.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Almedina, 2021.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores e os desafios da inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 59, p. 1–15, 2018.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SANTANA, W. V.; OSÓRIO, N. B.; ROCHA, J. D. T. **Uma revisão sobre a formação de professores na Amazônia**. IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS), v. 28, n. 3, p. 56–61, 2023. DOI: 10.9790/0837-2803015661. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.28-Issue3/Ser-1/H2803015661.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2025.
- SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: culturas políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

YIN, R. K. **Pesquisa de estudos de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO AMAZONAS

Antonia Paiva Lima¹

Ygor Maia Leiros²

Lucas Pinto de Oliveira³

Rosekeury Lamego Cardoso⁴

Maria José Nice Paiva Lima⁵

1. INTRODUÇÃO

A leitura, enquanto prática fundamental para o desenvolvimento humano, transcende a mera decodificação de símbolos e palavras, incorporando-se como uma ferramenta privilegiada para a ampliação da percepção de mundo, a consolidação da cidadania e a formação de indivíduos críticos e autônomos. Desde os primeiros anos de vida, o contato reiterado com textos variados configura-se como um momento de descoberta, de aproximação com diferentes universos culturais, sociais e individuais, possibilitando não apenas o enriquecimento vocabular, mas também a construção de sentidos que norteiam a compreensão de si mesmo e do ambiente. Nesse sentido, a escola ocupa, de maneira inquestionável, um papel central na promoção de uma cultura de leitura que seja significativa, acessível e que se promova de forma integrada às demais áreas do saber.

Ao longo do processo de alfabetização e iniciação à leitura, é imperativo que os educadores adotem uma postura reflexiva e sensível às motivações, interesses e contextos de seus estudantes, reconhecendo que o desenvolvimento

1 Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: antonia.p.lima@hotmail.com.

2 Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia. SEDUC/AM. E-mail: Ygor.maia26@gmail.com.

3 Mestre em Educação. SEDUC/AM. E-mail: lucaspintooliveira@gmail.com.

4 Especialista em Educação Matemática. SEDUC/AM. E-mail: rosekeury.oliveira@educacao.am.gov.br.

5 Mestre em Educação. IFAM/PROFEI, SEDUC/AM. Grupo de Pesquisa: Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Cidadania. E-mail: paivanice08@gmail.com.

de leitores proficientes exige estratégias pedagógicas articuladas, que valorizem a experiência do sujeito leitor e fomentem o prazer e a curiosidade pelo ato de ler. Essa tarefa pedagógica não deve limitar-se à simples transmissão de conhecimentos ou ao ensino técnico da decodificação, mas deve privilegiar uma abordagem humanizada e dialógica, na qual o livro e a texto se tornem veículos de transformação social, de expressão das vozes plurais que compõem a diversidade cultural presente na sala de aula.

A atuação do professor, portanto, é fundamental nesse cenário, pois cabe a ele incentivar a leitura como uma prática lúdica, reflexiva e significativa, criando ambientes acolhedores e preferencialmente plurais, nos quais o aluno possa reconhecer-se como um leitor ativo e competente. Para isso, é imprescindível que se valorize a variedade de gêneros textuais, que se veja a leitura com o contexto de vida do estudante e que se reconheça a leitura não apenas como uma habilidade escolar, mas como um ato de exercício da cidadania, de formação de indivíduos críticos, capazes de compreender o mundo em sua complexidade e de atuar nele de forma ética e consciente. Assim, a construção de um projeto de leitura efetivo na educação básica demanda do educador uma postura inovadora, sensível e comprometida, capaz de transformar o ato de ler em uma experiência prazerosa, transformadora e perpétua.

2. DESENVOLVIMENTO

A leitura é o caminho para ampliação da percepção do mundo à nossa volta. Quanto mais um indivíduo lê mais integrado com o seu meio estará. A leitura é feita de diversas formas, uma das principais é a utilizada pela escrita, onde pode ser observável por meio de livros, revistas, jornais, entre tantos outros dos quais se utilizam símbolos reconhecíveis por uma determinada sociedade.

Dessa forma Silva relata que:

No mundo globalizado, há uma necessidade de que os indivíduos aprendam desde cedo a compreender amplamente o seu meio e, para tanto, é necessário que estes desfrutem de mecanismos que possibilitem essa façanha. Nesse sentido, faz-se necessário que a escola busque adotar o método de inserção da leitura desde as séries iniciais. Partindo desse pressuposto acredita-se que se pode trabalhar a leitura dentro e fora da sala de aula (SILVA, 2021, p.12).

Observa-se que a leitura tem um papel crucial na vida do indivíduo, por meio desta é possível ampliar os horizontes do conhecimento e da cultura letrada. A aquisição da leitura é imprescindível para que o indivíduo possa agir com autonomia nas sociedades, sabe-se que os indivíduos destituídos do ato de ler enfrentam uma desvantagem enorme em comparação com os que a fazem.

Segundo Bamberger saber ler se compara a um passaporte que ajudará o leitor a viajar e conhecer outro mundo, o mundo dos leitores.

Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros (BAMBERGER, 1987, p.29).

Para Freire (1989), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. A leitura é associada à forma de ver o mundo. É possível dizer que a leitura é um meio de conhecer. O seu conceito passa pela compreensão do mundo. Entender o que é leitura e para o que ela serve, certamente, nos fará melhores professores. Muitos entendem que ler é somente decifrar as palavras, dando sentido às mesmas. É claro que ler é isso, mas não somente uma decifração, uma vez que exige uma interação entre o leitor e o texto.

Segundo Bloom (2001, pág. 65):

A leitura está desaparecendo lenta e decidida dos nossos hábitos e do elenco dos nossos prazeres. Não a leitura de manuais de autoajuda, de informação rápida e digerível e dos mais variados kits de misticismo planejado, para comprovar este fato basta verificar a maioria das listas dos “mais lidos”. A Leitura que está morrendo é a da grande literatura, o produto dos mais ricos momentos de imaginação e criatividade humana. Uma certa melancolia é inevitável diante deste quadro, sobretudo quando se considera o poder da literatura de tornar a vida mais significativa e possibilitar o acesso a uma dimensão mais profunda da existência na qual podemos partilhar, através do Sublime e do Belo, da unidade da natureza humana.

Considerando que a leitura é capaz de transformar a vida do indivíduo, cabe ao professor, principal mediador do conhecimento, instigar o aluno na prática da leitura, levando o mesmo a atribuir significados aos textos lidos e este venha tornar-se um adulto leitor. Nesse contexto, acredita-se que para a formação de bons leitores, o hábito de ler deve-se iniciar ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de atividades variadas que despertem nos alunos, o gosto e o prazer pela leitura.

A oportunidade de ler, como já visto, representa um papel decisivo no despertar do interesse pela leitura. Faz-se necessário que o professor estimule no seu aluno esse hábito, procurando conhecer o gosto do aluno de acordo com a sua faixa etária, proporcionando a estes um ambiente onde ele possa ler, não para ser avaliado ou logo em seguida responder questionário com perguntas sobre aquilo que leu, reescrevendo o texto lido, mas procurando por meio de diversas estratégias onde possam ser desenvolvidas a criticidade, oralidade, a interpretação, o pensar, a criatividade e o diálogo ou seja criar e recriar a partir do texto lido (Silva, 1987, apud. Gonçalves, 2013).

De acordo como apontam que atividades como leituras coletivas ou em pequenos grupos, silenciosa ou em voz alta pelo aluno ou professor, apresentar às crianças uma variedade de histórias, ler contos de fadas que apresentem diferentes versões, personagens diferentes ou finais”. São produtivas e de despertamento para o gosto e hábito da leitura.

Para o Borges:

É importante que o professor escolha material que seja significativo para o aluno, pois só assim desenvolverá o seu interesse em ler textos diferenciados do seu cotidiano. É importante uma aula prazerosa para prática de leitura, em um ambiente onde haja diversidade de texto, deixando o aluno à vontade para fazer sua escolha para a leitura (BORGES, 2013).

Percebe-se ainda, que para a formação de bons leitores, o ambiente familiar é de fundamental importância, é neste que a educação se inicia, se os pais são bons leitores, proporcionarão aos filhos o gosto pela leitura e o hábito de ler, tornando o espaço em família facilitador do processo.

LIBÂNEO (2000, p.22) ressalta que: “Educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”. Acredita-se que o gosto de ler e a aquisição de hábitos de leitura, por parte das crianças, é um processo contínuo, que começa na família e que deve ser reforçado assim que a criança faz a sua entrada na educação pré-escolar e ao longo de toda a sua escolaridade, e essa parceria entre escola e família pode favorecer esse processo. “O ingresso na escola não significa que as tarefas educativas tenham sido transferidas dos pais para a instituição. A participação dos pais na escola se faz sempre necessária”.

“A dificuldade na expressão oral impossibilita também a expressão do lido e a verbalização das próprias necessidades que comprometem a atuação do aluno dentro e fora da escola”. (PIRES, MATSUDA, 2013, p.2)

O professor de Língua Portuguesa precisa de um apoio teórico e metodológico para que consiga realizar seu trabalho em sala de aula de modo produtivo, alcançando os objetivos da formação do leitor. Então, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, a escola deve ir além da simples leitura de textos como pretexto. É necessário que haja uma escolarização adequada para a literatura, que muitas vezes aparece fora do seu contexto ideal, de agente humanizador (PIRES, MATSUDA, 2013, p.4)

Não é difícil encontrar educadores da área de linguagens que não seja adepto à leitura. Esse simples fato pode causar todo um transtorno quando existe a necessidade de formar leitores. Pois o exemplo de quem está ensinando é de suma importância.

E esse processo não é novo. A leitura literária escolar vem sendo objeto de estudo enquanto processo por muitos teóricos que começaram a enfatizá-la a partir das primeiras décadas do século XX. Esses estudos revelam a importância do leitor no processo da construção da leitura, em que o autor já não é mais o detentor único do sentido do texto. (PIRES, MATSUDA, 2013, p.4)

A partir do momento da leitura o leitor se torna dono do texto quando consegue inferir sobre o texto. Suas interpretações e sua forma de ver o mundo podem mudar tudo, pois pode discordar da ideia inicial do autor e isso é totalmente normal. Por isso, é importante a diversidade de textos.

E mais, existem diferentes fatores que envolvem a escolha dos textos, pois em cada momento de sua vida, o leitor possui interesses variados. Uma criança, um adolescente ou um adulto mudará sua preferência por determinados textos à medida que se dá o amadurecimento do indivíduo (PIRES, MATSUDA, 2013, p.8).

Então nesse momento precisa-se buscar algo que seja do seu interesse e que gere encantamento, desperte atenção e que seja atrativo.

É essencial o conhecimento recíproco para poder realizar um bom trabalho em sala. Além disso, não se deve utilizar o texto literário como pretexto para ensinar gramática, por exemplo. É importante o professor motivar os alunos a lerem a obra, instigando-os por meio da capa, da contracapa, das informações nas orelhas do livro, da ilustração, do título, enfim, criar um “mistério”, incitando-os à curiosidade e à vontade de ler. O Método Recepcional evidencia tanto o momento de escolha do material, quanto todo o trabalho que envolve o tema exposto na obra lida. (PIRES, MATSUDA, 2013, p.11)

Se o texto for mais complexo, um capítulo, um livro, a metodologia precisa ser ainda melhor elaborada. Por mais que haja dificuldades na prática de uma metodologia, o professor, para alcançar índices positivos na educação e na formação do leitor, deveria seguir uma metodologia específica. É preciso de que o professor sistematize, de alguma forma, sua prática pedagógica, de maneira que possa visualizar o desenvolvimento dela e o crescimento de seu aluno. (PIRES, MATSUDA, 2013, p.12)

Todo esse processo é visando criar um ambiente propício ao incentivo à Leitura, mesmo sabendo que na atualidade as pessoas têm lido muito mais. Por certo que podem ser leituras rápidas, sem direcionamento, sem interpretação da forma correta, mas não deixa de ser leitura. E nas escolas, na sociedade atual, por estar presente em tudo e a toda a hora, concede-se uma enorme importância à leitura. A aquisição dos mecanismos leitores surge como tantas outras necessidades inerentes à vida da criança (MESQUITA, 2006, p. 2)

Todos pertencem a uma sociedade de pessoas que lê, precisa-se frequentemente de comunicar e de entender aquilo que se encontra escrito. Perante esta exigência da sociedade, não se pode negligenciar, de forma alguma,

a formação de jovens leitores, já que “é desde pequenino que se torce o pepino”. (MESQUITA, 2006, p. 3)

De forma que é algo que não pode ser protelado. A leitura é necessária. E assim as relações vão iniciando e se firmando. A cada contato com a leitura o leitor se aproxima mais do leitor e de suas ideias, seu modo de ver o mundo. Logo, todo o livro deve proporcionar uma aproximação entre o autor e o leitor, possibilitando a vantagem de trabalhar a linguagem e a produção literária. Aliás, ao desenvolver a reflexão e o espírito crítico, a leitura ajuda, categoricamente, a superar o vazio na formação do ser humano, isto é, a leitura faculta o crescimento interior do indivíduo (MESQUITA, 2006, p. 3)

A medida que se acumulam leituras e saberes e novos entendimentos a evolução é certa e sem medidas. Pois o conhecimento muda a vida do ser humano. Os livros têm o poder de potencializar pensamentos e mentalidade, e uma vez que essa postura é iniciada não há retrocesso.

Além disso, os livros são objetos de formação e de informação para a criança, porque esta se experiencia, através do que lê e do que aprende; forma-se e transforma-se. O mundo da literatura infantil é mágico. As palavras têm o poder de envolver e de transportar o leitor para um lugar não só imaginário, como também real. Trabalhar com a literatura infantil é, portanto, abrir, de par em par, as portas do mundo a seres que buscam a formação humana e cultural como utentes de uma sociedade. Os livros são companheiros indispensáveis e insubstituíveis que a criança pode levar para qualquer lugar. Logo, a criança deve poder usufruir do “capital” cultural contido no universo dos livros. Contudo, cabe ao adulto facultar-lhe o acesso a este universo (Mesquita, 2006, p. 4)

A leitura não só desperta, na criança, o gosto pelos bons livros e pelo hábito de ler, como também contribui para despertar a valorização exata das coisas, para desenvolver as suas potencialidades, para estimular a sua curiosidade, para se inquietar por tudo que é novo, para ampliar os seus horizontes e para crescer, isto é, para se tornar um verdadeiro cidadão. “A leitura é sempre o esforço conjugado de compreender e de incorporar” (SCHOLLES, 1991).

Esse começo precisa ser leve e cheio de desafios com objetivos específicos, bem elaborados para que seja eficaz. Lembrando que, na nossa sociedade são os adultos quem educa as crianças, transmitindo-lhes o seu saber, os seus valores, as suas experiências, os seus desejos, o seu modo de viver. Há todo um trabalho cultural com vista a garantir a continuidade de tudo aquilo que caracteriza uma sociedade num determinado momento histórico, porque todos os textos para crianças arrastam consigo ideias, valores, padrões estéticos, toda a informação que irá formar a sensibilidade da criança (MESQUITA, 2006, p. 5)

E nesse momento, os primeiros adultos que criam esse link não é da escola. Mas sim na família, onde tudo deve começar. Uma estante de livros em casa, uma prateleira de propriedade da criança, assim como os adultos o acesso precisa ser ensinado e determinado. De nada adianta uma estante imensa, com muitos volumes imensos e inacessíveis.

É importante iniciar por sugerir materiais que eles possam manusear, até mesmo rasgar, e depois vai-se ensinando o que pode rasgar e o que não pode, que se deve manter. Essa diferenciação é essencial.

E mais autores são introduzidos e à medida que isso acontece é possível perceber suas preferências.

Isso tudo é essencial ainda no seio familiar. Existem muitos relatos de história lindas de grandes escritores que iniciaram suas leituras incentivados por um membro da família, com leituras que encantavam.

O encantamento na mais tenra idade é o começo para fazer o aluno leitor. De acordo com Mesquita:

Como qualquer hábito, o hábito de ler não se adquire por magia, pelo contrário, resulta de uma série de circunstâncias que interagem na criação de um ambiente propício à formação da criança leitora. Estas condições devem nascer em casa, no seio da família (MESQUITA, 2006, p. 7).

E esse processo é gradual, geralmente desenvolve ao observar o modelo mais próximo, familiares que possuam o hábito da leitura. Mas não é só o fato de algum familiar ser apaixonado pela leitura que fará toda a diferença. É o dia a dia, a rotina embelezada pelas histórias que sejam mágicas, instigantes ou marcantes. Esses momentos ficam marcados no subconsciente e jamais serão esquecidos.

Soares cita mais, que

Ao lerem para os filhos, os pais estão, de forma direta, a incutir-lhes o gosto pela leitura e, indiretamente, a encaminhá-los para serem bons futuros leitores, já que o livro “é, sem dúvida, um veículo de cultura por excelência, qualquer que seja a idade a que se destina e se queremos ter bons leitores no futuro, não podemos descurar a utilização prática desde muito cedo” (SOARES, 2003).

E é uma tarefa tão simples, porém nem todos entendem esse processo. Por não terem sido ensinados dessa forma ou por não terem adquirido o hábito ainda cedo. Muitos adultos podem ainda não ter tido o letramento da forma correta.

Já na escola a leitura dinâmica, lúdica e bem explorada também pode fazer toda a diferença.

Algumas escolas têm biblioteca, mas não fazem uso de forma lúdica, divertida e atrativa, para chamar atenção do alunado. Já outras buscam diversas formas de chamar atenção dos alunos para os livros. Enfeitando o espaço, organizando de forma criativa, criando propostas de leituras inovadoras.

Esse segundo formato está no caminho certo para potencializar a formação de leitores quer seja com crianças ou adolescentes. Até mesmo o jovem se encanta quando o assunto é viajar no mundo da leitura.

O bom leitor não é aquele que tem maior número de acervo em casa, ou que já leu mais edições. O bom leitor é aquele que lê. Que se interessa pela leitura e que avança na busca por entender o que se está lendo.

Nas salas de aula, faz-se necessário criar rotinas de leitura, que possam ser prazerosas, criadas em espaços e ambientes propícios para se viajar nas páginas de um bom livro. O simples fato que sugerir não torna ninguém em bom leitor ou mesmo adepto à leitura. Mostrar ao aluno que realmente ler, apresentando recortes de textos, discutindo, contrapondo, interagindo com o texto é um bom começo para formar leitores.

Sem esquecer que é função primordial da escola, ensinar a ler. É função essencial da escola, ampliar o domínio dos níveis de leitura e escrita e orientar a escolha dos materiais de leitura. Cabe formalmente à escola desenvolver as relações entre leitura e indivíduo, em todas as suas interfaces (RAUEN, 2006, p.2).

Segundo Rauen (2006),

É importante ressaltar que a leitura é a base do processo de alfabetização e da formação da cidadania. Nesta perspectiva, cada professor deve ter clareza de que educa e ensina para o desenvolvimento das potencialidades do ser, tanto individual como social. Para isto, é necessário que o professor apresente uma nova postura, buscando o aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos aplicados à leitura e, principalmente, fazendo reflexões sobre o significado do ato de ler (RAUEN, 2006, p.3).

A família tem sua parcela de responsabilidade, mas a escola é quem reforça e potencializa a leitura. E para tanto a escola precisa se reinventar. Há ainda a necessidade de novos posicionamentos em relação às práticas de ensino da leitura, através da discussão crítica dessas práticas e da participação e envolvimento efetivo dos professores na busca de soluções para a superação dos problemas que se apresentam. (RAUEN, 2006, p.3)

Teixeira (2017, p.50) cita que acreditamos que o professor formador de leitores, como indivíduo leitor experiente, consciente acerca dos conceitos teóricos sobre leitura, é capaz de lançar mão de práticas eficientes à formação adequada de alunos leitores.

A escola não pode apenas identificar os problemas, como o desinteresse ou a falta do hábito, mas precisa buscar meios de fazer com que haja interesse por parte do aluno. E isso é possível quando a leitura se torna algo atrativo e prazeroso.

E pode sim surgir a pergunta como isso é possível? De acordo com Rauen (2006),

Primeiramente, serão feitas reflexões acerca das concepções de leitura, e depois analisadas práticas de leitura que os professores têm usado em sala de aula, o que permite a construção de diretrizes de práticas pedagógicas que estimulam a leitura e contribuem para a formação de efetivos leitores. Assim, se buscamos o enfrentamento do problema da leitura visando a sua superação, estamos melhorando o trabalho dentro da disciplina de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, em outras áreas também (RAUEN, 2006, p.4).

A postura do educador pode fazer toda a diferença. Sem perder de vista que a leitura e o domínio da linguagem, atualmente, são considerados instrumentos de apropriação de conhecimentos que contribuem para melhor desenvolvimento e realização pessoais, maior grau de autonomia para o indivíduo atuar na sociedade, condições para o exercício pleno da cidadania (RAUEN, 2006, p.9).

Teixeira (2017, p.50) sugere que, por meio de tarefas, o professor deve levar seu aluno a desenvolver o comportamento reflexivo, de nível consciente do leitor experiente, fornecendo-lhe ferramentas de suporte temporário até o momento de sua autossuficiência.

A leitura é e sempre será um ato de exercício da cidadania. E para que isso vire rotina é necessário o exercício da leitura. Que pode ser exercitado, a partir do ato de praticar. Dentre as inúmeras práticas de leitura compiladas no decorrer do trabalho, algumas foram selecionadas para aplicação na escola buscando contemplar uma variedade de materiais de leitura, de gêneros textuais etc. (RAUEN, 2006, p.14).

E para dar continuidade nesse processo é interessante buscar os interesses, que pode ser por leitura de crônicas, leitura de história em quadrinhos ou qualquer outro gênero textual. Lembrando sempre que aprender a ler não é uma atividade natural, para a qual o aluno se capacita sozinho. Entre livros e leitores há importantes mediadores. E o mediador mais importante é o professor, presença fundamental na história de cada um dos alunos. Pois a leitura é ferramenta essencial para a prática profissional do docente, por isso o professor precisa revelar-se um leitor que seja referência para seus alunos. Cabe ao professor o papel de desenvolver no aluno o gosto pela leitura através de uma aproximação significativa com os livros (RAUEN, 2006, p.17).

Rauen (2006) cita ainda que

O primeiro passo para a formação do hábito da leitura na escola diz respeito à seleção de material, que deve servir para informação e recreação, e não ser imposto como obrigação, uma vez que a passagem pela escola, muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com a leitura. Nesse espaço, o professor é um dos maiores responsáveis por desenvolver a prática da leitura em seus alunos, fornecendo-lhes livros e outros materiais de leitura, indicações bibliográficas, abrindo-lhes, enfim, o universo da leitura (RAUEN, 2006, p.18).

Se esse processo não começou com a família é na escola que deverá iniciar e expandir e para tanto é necessário destacar a importância do trabalho com a leitura nas mais diversas áreas e não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, pois os professores da escola participam da mesma grande tarefa: a formação de novos cidadãos para um mundo cada vez mais exigente quanto à qualidade da leitura. É essencial resgatar a leitura como tarefa da escola, questão para todas as áreas, uma vez que é habilidade indispensável para a formação dos alunos e responsabilidade da escola no todo (RAUEN, 2006, p.18).

Já há alguns anos no Amazonas, na rede estadual, passou-se a adotar as avaliações discursivas em todos os componentes curriculares. De forma que o aluno lê e escreve sobre os mais diversos temas nas mais diversas áreas. Não ficando a leitura atrelada apenas em Língua Portuguesa, o que já se configura grande avanço. Pois o educando tem a oportunidade de aprofundar seus estudos em diversas direções.

Isso chama atenção para a situação que o educador precisa entender que será necessário também que o professor articule diferentes situações de leitura: oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada; e que encontre os textos mais adequados para alcançar os objetivos delineados para cada momento. O fundamental é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para os alunos, corresponda a uma finalidade que eles possam compreender e compartilhem (RAUEN, 2006, p.19).

A leitura não pode se tornar um tormento, um momento cansativo, exaustivo e sem atrativo. E para tanto é importante que o professor deva escolher textos que sejam mais adequados aos alunos para que o entendimento da leitura seja produtivo, mas também outros de leitura complexa, que orientados pelo professor permitam tornar o diálogo possível (RAUEN, 2006, p.20).

Rauen (2006) cita como variedade de textos a serem utilizados:

História em quadrinhos, piada, convite, classificado, conto, relatório, ata, notícia, peça de teatro, manual de instruções, previsões de horóscopos, boletins meteorológicos, poesia, slogan, oração, provérbio, informativo, jornalístico, carta, bilhete, e-mail, crônica, panfleto, requerimento, manchete, lista telefônica, dicionário, enciclopédia, receitas, instruções, regras de funcionamento, resumo, esquema, resenha, literatura, propagandas, anedotas, charadas dentre outros (RAUEN, 2006, p.21, 22).

Não importa o que se tem para ler. O que importa é que se leia e entenda o que se está lendo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta análise emergem da compreensão de que a prática da leitura, enquanto vetor de formação integral do ser humano, transcende o âmbito puramente técnico ou escolar, assumindo uma dimensão humanizadora e democratizadora. Para que essa práxis seja verdadeiramente eficaz, é necessário que educadores, famílias e a sociedade como um todo reconheçam a leitura como um ato de resistência, de criatividade e de construção de sentido, capaz de promover a autonomia intelectual e moral dos indivíduos. Nesse sentido, é imprescindível que o ambiente escolar seja reorganizado de modo a valorizar a diversidade de gêneros, suportes e práticas leitoras, privilegiando experiências significativas capazes de despertar e manter o interesse dos estudantes.

É fundamental destacar que o processo de formação de leitores não se restringe ao momento da alfabetização, mas deve ser uma missão contínua, permeada por ações pedagógicas inovadoras que cultivem o prazer pela leitura e que estimulem o pensamento crítico. Nesse percurso, o professor assume papel de mediador e de mentor, não apenas transmitindo conhecimentos, mas criando condições para que o estudante reconheça a leitura como uma ferramenta para compreender o mundo, questionar a realidade e exercer sua cidadania de forma consciente. Assim, a escola deve almejar não a simples formação de consumidores de textos, mas a constituição de sujeitos capazes de dialogar, interpretar, criar e transformar por meio da leitura.

A obstinação pela construção de uma cultura de leitura na educação básica requer, ainda, uma reflexão contínua acerca das práticas pedagógicas tradicionais e uma disposição para inovar, buscando parcerias com a família e a comunidade, promovendo eventos literários, clubes de leitura e ações que envolvam os diferentes ambientes de convivência do estudante. Ao fazê-lo, estaremos potencializando não só o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação de valores éticos, estéticos e sociais, essenciais à constituição de uma sociedade mais justa, plural e sensível às diferentes vozes que a compõem.

Por fim, cabe a todos os envolvidos nesse processo a consciência de que o investimento na leitura é uma das ações mais nobres e urgentes de nossa sociedade, capaz de fecundar mentes, transformar realidades e promover a construção de uma cultura fundamentada em princípios de liberdade, respeito e solidariedade. A leitura, nesse cenário, deixa de ser uma tarefa abstrata e passiva, convertendo-se em um ato de exercer a cidadania e de fortalecer os laços humanos imprescindíveis para a constituição de um mundo mais plural e equitativo. Portanto, é imprescindível que façamos da leitura uma prática cotidiana, autenticamente humanizadora, e que possamos, a cada página virada, edificar uma sociedade mais competente, reflexiva e empática.

REFERÊNCIAS

- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1987. p. 29. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/importancia-leitura-formacao-leitor-desde-anos-iniciais-do-ensino-fundamental.htm>. Acesso em: 12 de dez. 2021.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Editoração Eletrônica Abreu's System Ltda. 2001, p. 65.
- BORGES, J. L. **Satisfação profissional de enfermeiros de um hospital da rede pública de Goiânia**. 2013, p. 12. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4236/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Jackeline%20Lemes%20Borges%20-%202013.pdf>. Acessado em 23 de jan. 2022.
- GONÇALVES, N. S. D. **A importância da leitura nos anos iniciais escolares**. 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/58167/a-importancia-da-leitura-nas-series-iniciais#ixzz4A4PVNqmH>. Acesso em 25 de dezembro de 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, Para quê?**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 22. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd167/familia-e-o-professor-de-educacao-fisica-escolar.htm>. Acessado em 12 de dez. 2021.
- MESQUITA, Armindo (Coord.). **Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a literatura infantil**. Porto: Asa, 2002.
- PIRES, Alaine Cássia da Cunha. MATSUDA, Alice Atsuko. **Formação do Leitor: Dificuldades e Desafios**. Disponível em: <>. Acesso em 21 de ago. 2022.
- RAUEN, Adriana Regina Feltrin. **Práticas pedagógicas que estimulam a leitura**. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>. Acesso em 21 de set. 2022.
- SCHOLES, R. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- SILVA, Z. S. **A importância da leitura na formação do leitor desde os anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo. Ed. Brasil escola. 2022, p. 12. Disponível em: <https://m.monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/importancia-leitura-formacao-leitor-desde-anos-iniciais-do-ensino-fundamental.htm>. Acessado em 12 de nov. 2021.
- SOARES, Isabel Mendonça. **A magia do livro**. Cadernos de Educação de Infância. n° 68, 2003.
- TEIXEIRA, Wagner Barros. **Formação de leitores: a pré-leitura no ensino de Línguas** / Wagner Barros Teixeira. – Manaus: EDUA, 2017.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO AMAZONAS

Antonia Paiva Lima¹

Kalise Nunes Lamego²

Maria José Nice Paiva Lima³

Rosany da Silva Nascimento⁴

Márcio Éric Lamego Valente⁵

1. INTRODUÇÃO

A educação é uma das principais ferramentas de transformação social, capazes de promover o desenvolvimento humano, cultural e social em suas distintas dimensões. Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa ocupa um papel central, pois constitui o veículo principal de comunicação, expressão e construção de pensamento crítico na sociedade brasileira. No entanto, a implementação e o desenvolvimento dessa disciplina, especialmente em um estado territorialmente extenso e culturalmente diverso como o Amazonas, revelam desafios que vão além da simples transmissão de conteúdos. Trata-se, sobretudo, de compreender e adaptar as ações pedagógicas às especificidades socioeducativas, culturais e geográficas da região, garantindo uma formação que seja efetivamente significativa e contextualizada.

Este trabalho tem por objetivo analisar como as orientações presentes nos documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Amazonense, influenciam o ensino de Língua Portuguesa no Amazonas, buscando compreender o dinamismo e as dificuldades enfrentadas na sua implementação. Além disso, pretende-se refletir sobre as estratégias pedagógicas adotadas pelos

1 Mestre em Educação. SEDUC/AM. E-mail: antonia.p.lima@hotmail.com.

2 Especialista em Gestão Estratégica Educacional. SEDUC/AM. E-mail: kalise.valente@educacao.am.gov.br.

3 Mestre em Ciências da Educação. IFAM/PROFEI, SEDUC/AM. Grupo de Pesquisa: Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Cidadania. E-mail: paivanice08@gmail.com.

4 Especialista em Educação Física Escolar. SEDUC/AM. E-mail: profrosy.silva@gmail.com.

5 Graduando em Engenharia de Software. UFAM. E-mail: eric.melv42@gmail.com.

professores, os desafios de recursos materiais e tecnológicos, e a maneira como a diversidade cultural do estado impacta as práticas pedagógicas e a formação de leitores proficientes.

A justificativa deste estudo está fundamentada na necessidade de evidenciar a importância de uma abordagem pedagógica que respeite e valorize as especificidades regionais, ao mesmo tempo em que garante o desenvolvimento de competências essenciais ao aluno. É imprescindível que a análise considere não apenas os aspectos formais e regulamentares, mas também o contexto socioeconômico, cultural e territorial do Amazonas, que influencia significativamente o acesso e a qualidade do ensino. Compreender esse cenário é fundamental para que políticas educacionais, professores e gestores possam atuar de maneira mais efetiva, promovendo uma educação inclusiva, relevante e capaz de formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de promover mudanças sociais sustentáveis.

Assim, este artigo busca contribuir para o debate acerca do papel dos documentos curriculares na formação de professores e na organização das práticas pedagógicas, propondo uma reflexão profunda sobre a necessidade de ajustes e ações que promovam uma educação de qualidade, plural e sensível às múltiplas realidades do Amazonas. Como resultado, pretende-se fornecer subsídios que apoiem a implementação de ações pedagógicas mais alinhadas às demandas regionais, fomentando uma educação que seja tanto normativa quanto transformadora.

2. DESENVOLVIMENTO

O ensino da disciplina Língua Portuguesa, bem como dos demais componentes curriculares, não se dá aleatoriamente, mas regido por os documentos oficiais, que o legitimam para tal exercício. Há uma reverência hierárquica entre esses documentos, sendo que o Estado é o detentor da autoria, tornando os professores e pesquisadores que os produziram mais ocultos nessa relação, mas que têm sua legitimação por meio da instituição federativa.

Para validar esses documentos, parte-se da premissa de que textos mais gerais orientam os mais específicos - Constituição Federal (1988) move todas as áreas da vida no país, enquanto, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) influencia as áreas da Educação, inscrevendo-se em uma filiação de princípios. A partir daí, considerando essa relação histórica de filiação e particularização de princípios, o Ministério da Educação e do Desporto institui o documento Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos – PCN 3º e 4º ciclos (1998), seguido de outros documentos oficiais como o PCNEM (2000), PCNEM+ e OCEM (2006), a fim de nortear

os professores quanto ao ensino. O Referencial Curricular Amazonense - Etapa Ensino Médio (RCA-EM), vem dá continuidade ao processo de mudanças advindas do Referencial Curricular Amazonense – Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, sendo a finalização do trabalho desenvolvido pela equipe ProBNCC – Etapa Ensino Médio, constituída conforme orientação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Devido a sua concordância com a BNCC, o foco principal desse documento é auxiliar na formação de um cidadão crítico, autônomo, protagonista na construção do seu próprio projeto de vida.

O EM constitui-se a última etapa da Educação Básica, e o aluno terá seus contatos derradeiros com os ensinios regulares e normativos a respeito da língua. Por essa condição, faz-se necessário aproveitar cada detalhe desse período escolar, pois apresenta um peso significativo em si.

Em se tratando do ensino da língua nesse período, que é o objeto a que esta pesquisa se propõe a analisar, não é válido apenas introduzir Literatura como a novidade do estudo, conforme Mendonça (2006). O EM deve ter uma abrangência específica e personalizada, que proporcione visão holística, apesar de incipiente, concernente aos compromissos subsequentes do aluno.

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015, p. 34) propõe que o EM deva auxiliar em cinco dimensões de atuação:

- 1) A atividade político-cidadã; 2) o trabalho e seu impacto sobre a vida social; 3) a pesquisa e a continuação dos estudos; 4) a atuação nas culturas juvenis e adultas em interação e 5) a utilização das tecnologias e práticas culturais próprias do mundo contemporâneo.

Essas dimensões apontadas abrangem os objetivos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012, art. 4) para a formação do aluno nessa etapa da escolarização. Nota-se que há uma preocupação para o ensino de uma língua prática, voltada para o uso, sem primazia à sistematização da gramática tradicional como fim, mas pautada no desenvolvimento do sujeito, a fim de que ele participe com sucesso das dimensões apontadas acima.

Com relação à organização cumulativa dessa modalidade, Soares (2003, p. 78) afirma que:

os conteúdos de LP têm sido estruturados em sequência: palavra, frase, oração, período - dificilmente chegando ao texto; fonética, morfologia, sintaxe e semântica, parecendo acabarem aí os fenômenos linguísticos. Constatada essa disposição tradicional e atrasada, já se deve começar a refletir nas pesquisas concernentes às novas práticas de ensino da língua.

Nessa concepção, essa organização cumulativa desencadeia pelo menos dois problemas. O primeiro é que a aquisição da linguagem não começa com

palavras soltas, isoladas, descontextualizadas, mas partindo de um texto em situação de interação. Desde uma criança, quando ainda no início da aquisição da fala, tudo o que ela busca já é fazer-se entender pelo seu interlocutor. A língua precisa trabalhar para esse fim.

Para Geraldi (1996, p. 130) afirma que há:

[...] respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam. Em consequência, tais respostas nada lhes dizem e os estudos gramaticais passam a ser 'o que se tem para estudar', sem saber bem para que apreendê-los.

Essa afirmação já aponta para uma abordagem de ensino da língua que proporcione aos alunos momentos de reflexão linguística, na qual eles não reproduzam respostas prontas, mas fruto de um raciocínio e elaboração maiores, selecionando dentre as possibilidades que a língua oferece.

Lembrando ainda que o Amazonas é o estado de maior extensão territorial do país. Formado por 62 municípios e que existe uma diversidade imensa nas suas escolas. Que vai desde a educação indígena, quilombola até os ribeirinhos. Cada um com suas especificidades e necessidades que não podem deixar de ser atendidas.

A realidade social do estado do Amazonas é complexa. Trata-se de uma região de abrangência continental entrecortada por rios e atravessada por múltiplos condicionantes conhecidos como fator amazônico, que consiste no conjunto de características geográficas e de ordem econômica, política, social, cultural e ambiental que afeta diretamente a reprodução social da existência amazônica. Com efeito, isto a torna merecedora de atenção diversificada em função desta especificidade. Assim, tais fatores impõem noções de espaço/tempo diferenciadas, necessidade de interpretação adequada acerca das formas de trabalho e de ocupação territorial (ribeirinhos, indígenas, seringalistas, quilombolas, garimpeiros, entre outros) e o desafio de instituir uma rede de serviços de comunicação acessível a todos indistintamente (CRUS, 2013). No mesmo sentido, a garantia do acesso e de condições infra estruturais de permanência dos estudantes a um processo formativo que responda às suas demandas e aspirações deve diferenciadamente ser pensada (AMAZONAS, 2020, p.14).

A SEDUC mantém uma gerência toda dedicada a Educação Escolar Indígena. Como se refere o nome, a Educação Escolar Indígena, é oferecida em escolas localizadas em áreas indígenas onde requer uma educação própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade que é atendida. Assim sendo, é importante que o material didático seja condizente a cada etnia em respeito à sua história e tradição garantindo uma escola indígena diferenciada

com direito ao acesso a uma escola pública de qualidade atendendo a população indígena (AMAZONAS, 2020, p.20).

Em 13 de agosto de 2014 o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), aprova as Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio, com início de implantação no ano de 2015. A Rede Estadual de ensino, atende à demanda de 163 municípios (DEPLAN/GEPES/SEDUC-AM) com turmas de Ensino Médio regular em escolas estaduais indígenas e salas anexas, a saber em 28 Escolas Estaduais Indígenas (AMAZONAS, 2020, p.20).

Segundo dados da Fundação Nacional do Índio (Funai) vivem hoje no Brasil pouco mais de 380 mil indígenas, sendo que 31% dessa população se encontra no Amazonas. São, pelo menos, 120 mil índios de 72 etnias localizados nos 62 municípios do Estado e desde 1991, o serviço de educação para esses povos é responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e dos Estados Brasileiros. (SEDUC, 2022)

Até 2005, a grande parte das escolas em todo o País não trabalhava com os princípios da educação escolar indígena específica e diferenciada. No Amazonas, a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) vem implementando esta política com sucesso. São mais de 50 mil alunos indígenas regularmente matriculados nas redes municipais e estaduais de ensino em todo o Amazonas que recebem um atendimento específico. (SEDUC, 2022)

Como meio de assegurar a permanência dessas populações na escola, o Governo do Estado põe em ação uma série de medidas, inclusive a formação específica de professores, por meio do projeto Pirayawara. Pelo projeto a SEDUC já formou e está dando continuidade ao processo de formação a mais de 700 professores de educação indígena para atuação em escolas, que em sua maioria ficam localizadas nas próprias aldeias indígenas. (SEDUC, 2022)

A meta principal do projeto Pirayawara é garantir aos povos indígenas uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue, de qualidade e que responda aos anseios desses povos (SEDUC, 2022).

Os indígenas lutam muito para não perder suas raízes, seus costumes, sua cultura. Eles aceitam ajuda externa, mas fazem exigências. O que é muito justo. Uma das exigências é que seja dada a preferência para profissionais da própria aldeia. O que ajuda a manter as tradições e torna mais fácil a aprendizagem, pois as crianças sentem mais segurança com os profissionais.

Com relação aos ribeirinhos o Amazonas é um campo vasto, cheio de obstáculos, desafios e necessidades. O estado é muito extenso e muitos lugares o acesso é bem complicado e demorado. Precisa pegar vários transportes para se chegar até lá bem como prover o que for necessário para manter o que se propõe.

Muitas comunidades longínquas e de difícil acesso que desafiam a Secretaria de Educação. Quanto a documentação tudo está muito bem alinhado.

A Educação do Campo está amparada pela LDBEN, em seu Artigo 28 onde é ofertada à população rural, visando promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural. No qual estabelece as diretrizes essenciais para sua organização pedagógica: a) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; b) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e, c) adequação à natureza do trabalho na zona rural (AMAZONAS, 2020, p.16).

A Educação do Campo está amparada pela LDBEN, em seu Artigo 28 onde é ofertada à população rural, visando promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural. No qual estabelece as diretrizes essenciais para sua organização pedagógica: a) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; b) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e, c) adequação à natureza do trabalho na zona rural. (AMAZONAS, 2020, p.16)

A Educação do Campo refere-se ao atendimento da população do campo como pescadores, ribeirinhos, caboclos e outros que vivem da produção da existência do trabalho rural, podendo ser ofertado em escolas da rede estadual situadas em área rural como também situadas em área urbana desde que atenda população rural. As escolas que ofertam essa modalidade devem garantir que os estudantes sejam capazes de articular situações específicas à sua realidade. Na rede estadual do Amazonas, conta-se com 52 escolas estaduais, distribuídas em 27 municípios, faz-se necessário contar com um currículo que esteja correlacionado às características peculiares do estado, o qual deverá orbitar em torno das sazonalidades e especificidades, quer sejam aquelas ligadas às tradições culturais, do modo de vida, relação com o meio, como também dos conhecimentos e relações com os rios, plantio, colheita, utilização dos recursos da floresta para sobrevivência na sua comunidade. (AMAZONAS, 2020, p.16)

Assim pensar em políticas públicas educacionais diferenciadas, que visem proporcionar um ambiente escolar integrado à comunidade, que dialogue com os espaços de sustentabilidade e produção, apontando para uma educação significativa, com desenvolvimento de habilidades para alcançar as competências para vida cotidiana, em pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (AMAZONAS, 2020, p.16)

Além das escolas a Secretaria de Educação mantém ainda um programa de ensino por mediação tecnológica. Onde em parceria com as escolas municipais nas comunidades são montadas salas de aula, com equipamento interligado

via satélite, com um Centro de Mídias na Capital Manaus, de onde enviam as aulas de todos os componentes curriculares. Na comunidade é contratado um professor tutor, que fica responsável por acompanhar as aulas. Ligando os equipamentos e orientando os alunos da melhor forma possível.

Dessa forma, evita-se que os alunos se desloquem de suas comunidades para a cidade para concluir a educação básica.

O Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT) surgiu como possibilidade acesso ao Ensino Médio, para os estudantes que vivem em pequenos núcleos urbanos, assentamentos agrícolas, municípios de difícil acesso, zonas rurais, áreas de grupos indígenas e bairros periféricos à zona urbana. Entre outros fatores, as características geográficas configuraram-se como um entrave para o acesso a este nível de ensino (AMAZONAS, 2020, p.16).

Dada a sua capacidade de atender áreas longínquas, esta modalidade de ensino possui potencial para universalizar o acesso dos jovens amazonenses ao Ensino Médio, o que imbui essa iniciativa de uma função também social, já que contribui para evitar o êxodo dos estudantes de suas bases produtivas locais. (AMAZONAS, 2020, p.16)

Desta forma, teve influência na dinâmica da mobilidade social desses municípios, pois hoje este ensino, que teve inicialmente como meta a universalização do Ensino Médio, amplia seu raio de atuação fixando o homem do campo, já que esse estudante não precisa mais sair de sua comunidade para ter acesso a uma educação de qualidade (AMAZONAS, 2020, p.16).

A diferença será realizada na verdade pelo professor tutor no sentido de acompanhar se realmente o aluno está escrevendo, desenvolvendo as atividades, lendo os materiais porque só assim o programa terá sucesso. Uma vez que o aluno estuda praticamente só. A atenção precisa ser redobrada e os momentos de estudo em casa fazem toda a diferença. Percebe-se que está havendo êxito quando há alunos aprovados em vestibulares, por exemplo. O que é realidade sim em muitas comunidades.

Isso só reforça a ideia de que a leitura e a busca por conhecimento não estão ligadas exclusivamente à presença do educador em sala de aula. Mas que a diferença se faz com a postura do aluno em buscar por si avançar no conhecimento orientado pelos professores ou mesmo um professor tutor.

Vale ressaltar que nas zonas rurais ainda há muitas dificuldades no que diz respeito a quantidade de materiais disponíveis aos alunos que buscam avançar. São poucos recursos com relação à internet ou mesmo biblioteca, de forma que corresponda as necessidades dos alunos.

As bibliotecas possuem acervos minúsculos, ou quase inexistente. A maioria das escolas não tem espaço ou o acervo foi saqueado. Essas escolas geralmente possuem apenas sala de aula, sala da diretoria e dos professores.

Quando muito tem uma cantina e a merenda geralmente é servida em espaços comunitários.

Os desafios são muitos, mas a vontade de estudar dos alunos faz com que o projeto se mantenha e que alcance bons resultados.

Quanto a fazer alunos leitores não é tarefa fácil ainda mais sem material de apoio que possa incentivá-los.

Quanto ao ensino da Língua portuguesa especifica a proposta curricular seguida é a proposta regular do ensino médio padrão para essa modalidade. Os conteúdos podem ser além do que eles realmente conhecem, mas precisam ser aplicados por conta da BNCC e demais documentos que regem a educação.

Havendo apenas uma diferença entre a educação diurna e noturna. Mas logo no início da caracterização da área afirma que

A proposta curricular aqui apresentada, demonstra as concepções advindas do Referencial Curricular Amazonense da área de Linguagens e suas Tecnologias e dos componentes curriculares a ela submetidos. Desta forma, a organização curricular definida, atende aos distintos contextos que se apresentam no Amazonas, bem como, as condições da rede estadual de ensino e suas respectivas escolas. (AMAZONAS, 2020, p.49)

Os direitos de aprendizagens na etapa do Ensino Médio são consubstanciados por meio das competências gerais de acordo com Parecer nº 15/2017 da CNE/CP que estabelecem os direitos de aprendizagem de toda Educação Básica e, de acordo com esta proposta curricular, aprofundam-se e se consolidam também por intermédio das competências específicas da área que em conformidade com os fundamentos pedagógicos aqui destacados e os fundamentos estabelecidos no interior do contexto escolar e da ação didática, guiam o desenvolvimento de aprendizagens essenciais. (AMAZONAS, 2020, p.50)

Com relação especificamente à Língua Portuguesa cita que

A língua representa o mundo em que vivemos e, num processo circular, a contemporaneidade é representada pela linguagem. Dessa forma, o atual contexto de multiculturalismo e globalização, torna a língua crucial na comunicação, organização, interação e produção de conhecimentos (AMAZONAS, 2020, p.50)

No contexto da área, o componente de Língua Portuguesa no ensino médio dá ênfase às práticas de linguagem em circulação na sociedade, por meio dos diversos gêneros discursivos, dos novos letramentos, dos multiletramentos e das Tecnologias TDIC, que auxiliam na consolidação e no aprofundamento da leitura, da produção de texto e da análise das linguagens e seus funcionamentos de maneira integrada e interdisciplinar (AMAZONAS, 2021).

Muito se tem mudado sobre o acesso e sobre toda a quantidade de conhecimento que o aluno tem ao alcance de suas mãos. Existe uma necessidade de

orientar os estudantes quanto a leitura, a seleção das informações e principalmente a veracidade dos fatos ou mesmo a busca de forma correta em locais que ofereçam segurança quanto a verdade dos fatos. Isso é um assunto que precisa ser entendido pelos profissionais e alunos de forma muito aberta e direta.

Esse entendimento irá fazer com que os educandos busquem por informações que servirão de suporte tanto na educação básica quanto no porvir. E para tanto se precisa sugerir leituras e atividades que potencializem esse avanço gradativo.

Uma das sugestões que constam na Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Médio é que sejam asseguradas práticas de linguagens que garantam oportunidades aos estudantes de vivenciar ações cada vez mais próximas das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas, conforme prevê na BNCC em relação ao componente de Língua Portuguesa (AMAZONAS, 2020, p.51).

Consequentemente, a variedade de práticas de leitura e de escrita, que circulam nos meios sociais e que são exercidas por todos os agentes que compõem a sociedade e a escola, necessita interligar-se e articular-se. Assim, os letramentos multissemióticos tornam-se importantes, pois são exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107).

Assim, a proposta do componente curricular de Língua Portuguesa tem como ênfase a utilização das múltiplas linguagens e dos gêneros discursivos, por possibilitarem o acesso às diferentes dimensões de produção de sentidos de maneira integral (AMAZONAS, 2020, p.53)

Reforça as competências da BNCC que inicia com

C01 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

C02 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza

C04 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida

pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

C05 - Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

C06 - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

C07 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (AMAZONAS, 2020, p.63)

Logo no primeiro ano, na área de linguagens, ao final do ano letivo, o estudante precisa ter essas competências.

Lembrando que é um processo novo e que precisa ser gradual. O ensino da língua portuguesa, assim como todos os demais componentes curriculares estão em adaptação e ajustes.

Todas essas mudanças em período pós-pandêmico, onde todos estão voltando a normalidade. Cada um a seu modo. Tendo a convicção que alguns fecharam a educação básica com lacunas que jamais serão totalmente fechadas.

Os alunos estão iniciando o ensino médio, depois de dois anos de defasagem, lutando para se adaptar a rotina quebrada. E ainda adquirir novos hábitos, dos quais, a leitura é algo que precisa ser reaprendido, principalmente depois de tantas lacunas e tanto sofrimento.

Não se trata de aprender a ler. Mas sim de dar novo significado a leitura, ou de apenas iniciar nesse processo da leitura como jamais fora feita. Para isso o desafio está lançado: Formar novos leitores!

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre as complexidades e os desafios que perpassam o ensino da Língua Portuguesa no contexto amazônico, torna-se evidente que sua efetivação exige mais do que a mera aplicação de diretrizes curriculares. É imprescindível que essas orientações sejam interpretadas e adaptadas de maneira sensível às particularidades socioambientais, culturais e linguísticas que caracterizam o Amazonas. A diversidade de comunidades, a especificidade

de suas formas de convivência e as condições socioeconômicas heterogêneas demandam uma prática pedagógica que valorize e respeite essas diferenças, promovendo uma educação inclusiva, contextualizada e efetivamente significativa para os estudantes.

As ações pedagógicas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa devem ir além do ensino de regras gramaticais ou da reprodução de respostas prontas. Devem estimular o pensamento crítico e a reflexão linguística, incentivando os estudantes a se reconhecendo como sujeitos ativos na construção do seu conhecimento e na produção de sentidos. Nesse sentido, é fundamental que professores, gestores e formulações de políticas educacionais tenham consciência de que o desenvolvimento de competências linguísticas está diretamente associado à valorização das identidades culturais e às vivências próprias do contexto amazônico. Assim, a educação deve ser uma ponte que articula o saber acadêmico às experiências culturais, sociais e ambientais locais, fomentando uma aprendizagem que seja não apenas teórica, mas profundamente enraizada na realidade do aluno.

Outro aspecto que merece destaque é a necessidade de melhorar o acesso a recursos materiais e tecnológicos, fundamental para ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras e integradoras, capazes de desenvolver a leitura, a escrita e o letramento de modo contextualizado. A escassez de acervos bibliográficos, as limitações de infraestrutura e a dificuldade de conexão às tecnologias digitais em algumas comunidades rurais ou indígenas reforçam a urgência de políticas públicas que priorizem a equidade no acesso à educação de qualidade. É por meio de ações concretas e de uma visão humanizada que se pode construir um ambiente escolar que valorize o protagonismo do estudante e potencialize sua autonomia na construção do conhecimento.

Por fim, ao refletirmos sobre o papel das diretrizes curriculares e suas implementações, percebemos que sua eficácia depende de uma interlocução constante entre teoria e prática, entre o formal e o situacional. A formação continuada de professores, o investimento em recursos e a sensibilidade às especificidades amazônicas são elementos indispensáveis para que o ensino da Língua Portuguesa, neste território tão singular, possa cumprir seu papel transformador. Portanto, que possamos avançar na construção de uma educação que seja legítima, pluricultural e promissora, capaz de formar cidadãos críticos, criativos e conscientes de suas raízes, em um esforço conjunto por uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Resolução CEEI-AM n. 02/2014**. Autoriza as Matrizes Curriculares de Referência para o Ensino Fundamental e Médio das Escolas Indígenas do Estado do Amazonas.

BRASIL, Governo Federal do. **Plano Nacional do Livro e Leitura**, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/contribuicao-dados>. Acesso em 17 de nov. 2021.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. 1997.

SEDUC. **Projeto Político pedagógico da Escola Estadual Professora Mirtes Rosa**, 2011.

SOARES, Isabel Mendonça. **A magia do livro**. Cadernos de Educação de Infância. n° 68, 2003.

O GÊNERO TEXTUAL RELATÓRIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ASPECTOS LINGUÍSTICOS DO RELATÓRIO CONTÁBIL

Raimundo Expedito dos Santos Sousa¹

1. INTRODUÇÃO

A partir, sobretudo, da promulgação da Lei de Responsabilidade Fiscal, cujo primeiro texto data do ano 2000, a transparência na prestação de contas figura como importante critério de avaliação, pelos cidadãos, de como os órgãos públicos aplicam o erário nacional, estadual ou municipal. Nesse sentido, a emissão periódica de relatórios contábil-financeiros, por exemplo, torna-se instrumento de aferição do emprego de renda proveniente de impostos e arrecadações diversos. Todavia, o acesso ao conteúdo *material* a esses relatórios, sobretudo por meio virtual, não garante acessibilidade ao seu conteúdo *linguístico* se o emprego da linguagem não for adequado para a compreensão do teor expresso nos relatórios. Por isso, a questão investigativa que move este artigo consiste no seguinte problema de pesquisa: como são empregados os fatores de textualidade em relatórios contábil-financeiros?

Note-se, logo de saída, que qualquer resposta para essa indagação parte da assunção do relatório contábil-financeiro como gênero textual balizado por determinadas convenções estruturais e protocolos enunciativos, mas, acima de tudo, que tem como norte a comunicabilidade – fator que, afinal, distingue qualquer gênero textual, nos termos de Bakhtin (2000). Nessa perspectiva, considerar o aspecto comunicativo como inerente ao gênero relatório contábil-financeiro implica atentar não apenas para os dados e informações contábeis dispostos na materialidade textual, mas, também, para o grau de legibilidade com que tais dados e informações são transmitidos, tendo-se em conta a heterogeneidade do público que a eles tem acesso. Ora, se a transparência constitui preceito que deve reger os órgãos públicos, aspectos como a informatividade, a sequencialidade, a coesão e a coerência são fundamentais para a legibilidade

1 Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto de Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: raimundosou@gmail.com.

desse gênero. Tais aspectos se inserem no que se convencionou denominar, no âmbito da linguística textual, de fatores de textualidade.

Malinowsky, no célebre artigo *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, publicado em 1923, argumenta que um enunciado só é legível quando inserido em seu contexto de enunciação (MALINOWSKY, 1923). Portanto, a interpretabilidade de um relatório contábil-financeiro depende tanto dos mecanismos linguísticos utilizados quanto da atenção para qual público, em qual circunstância, o lerá. Mesmo sem adotar a nomenclatura fatores de textualidade, o Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC), ao versar sobre a Estrutura Conceitual para Elaboração e Divulgação de Relatório Contábil-Financeiro, preconiza que as informações contábil-financeiras devem, entre suas características básicas, serem compreensíveis, tempestivas, comparáveis e verificáveis (CPC, 2011). Noutros termos, o documento acena, indiretamente, para a temática dos fatores de textualidade, que constituem um dos pilares analíticos deste projeto. Levando-se em consideração o papel da comunicabilidade nesse gênero textual, esta pesquisa examinou relatórios contábil-financeiros, referentes ao exercício de 2017, emitidos por um órgão público, a saber: a Superintendência Central de Contabilidade Governamental (Minas Gerais).

O trabalho se justifica por enfocar órgãos públicos, já que a maioria dos trabalhos em Ciências Contábeis focaliza empresas privadas. Além disso, a pesquisa está alinhada com a Lei de Transparência Fiscal, lançada em 2000, que determina os preceitos de publicidade fiscal dos órgãos públicos. Some-se a isso o caráter inovador da pesquisa, pois analisa os relatórios enquanto gêneros textuais e, dessa forma, não focaliza apenas as informações, mas também o modo como são expressas, tendo em vista o aspecto comunicativo inerente a um gênero textual e os fatores de textualidade que garantem a legibilidade desse gênero.

Ao examinar o relatório, visando não só as informações transmitidas, mas também o grau de comunicabilidade do texto elaborado, a pesquisa se distingue da literatura corrente nas Ciências Contábeis, pois, com raras exceções, pouco se atenta para os aspectos linguístico-discursivos dos relatórios enquanto gêneros textuais. Ora, uma vez que a ausência ou emprego inadequado dos fatores de textualidade compromete a comunicabilidade de um texto, é relevante pesquisar um aspecto cuja negligência pode comprometer a interpretação de materialidade textual que se pretende acessível.

Assim, este artigo tem como objetivo investigar o emprego dos fatores de textualidade no gênero relatório contábil-financeiro, tomando-se como objeto

de análise o relatório, referente ao exercício de 2017², emitido pela Secretaria da Fazenda de Minas gerais. Em desdobramento desse objetivo, os objetivos específicos consistem em: i) caracterizar o gênero textual relatório contábil-financeiro no que toca às suas especificidades em relação aos demais gêneros textuais, ii) descrever os fatores de textualidade, responsáveis pela legibilidade de um texto, iii) examinar quais fatores de textualidade são empregados no relatório contábil-financeiros analisado; e iv) analisar os efeitos de sentido decorrentes do emprego (ou ausência do emprego) dos fatores de textualidade no relatório contábil de um órgão público estadual.

2. O GÊNERO TEXTUAL RELATÓRIO CONTÁBIL-FINANCEIRO

A contabilidade é um meio de comunicar informações sobre negócios, sendo considerada uma linguagem por ser composta por símbolos e regras gramaticais. A análise das demonstrações contábeis é indispensável e refere-se a um grupo de relatórios que permite o conhecimento sobre a situação econômico-financeira de uma empresa. Quando bem elaborado, um relatório contábil fornece informações para a avaliação dos resultados, permitindo emitir relatório de avaliação de desempenho (MARION, 2012).

Existem empresas que chegaram a falir por falta de informação ou interpretação equivocada, falta de clareza das demonstrações e até mesmo falta de vontade dos responsáveis em prestar as informações necessárias para efetuar a perfeita análise. Tais informações, juntamente com outras constantes das notas explicativas às demonstrações contábeis, auxiliam os usuários a estimarem os resultados futuros e os fluxos financeiros futuros da entidade.

De acordo com a legislação vigente, a obrigatoriedade da apresentação das Demonstrações Contábeis está contida no Decreto Nº 3.000/1999, na Lei de Legislação Societária Nº 6.404/1976, nas Normas do Conselho Federal de Contabilidade, na Resolução Nº 1.185/2009 e na Deliberação CVM Nº 676/2011. Temos como obrigações de Demonstrações Contábeis o Balanço Patrimonial (BP), as Demonstrações de Resultado do Exercício (DRE), as Demonstrações de Lucros ou Prejuízos Acumulados (DLPA), as Demonstrações de Fluxo de Caixa (DFC), as Demonstrações do Valor Adicionado (DVA), as Demonstrações de Resultado Abrangente (DRA) e as Notas Explicativas (NE). Contudo, a Legislação Societária admite a inclusão da DPLA na DMPL. Todas as Demonstrações Contábeis devem ser transcritas no Livro Diário, acompanhado das assinaturas do titular ou representante legal e do profissional da contabilidade legalmente habilitado.

2 Este trabalho foi elaborado entre 2018 e 2019.

2.1 Readability

O CODIM (2012) orienta que as informações divulgadas sejam sem excessos, para facilitar a decisão do investidor. Sobre as notas explicativas, as informações devem ser apresentadas de maneira ordenada, evitando a linguagem rebuscada, bem como repetições de notas em demonstrações anteriores. Além disso, sugere que as empresas disponibilizem o Relatório Anual em uma versão simplificada em seu site.

As demonstrações financeiras precisam ser claras, para que o usuário possa entender as informações que lhes são transmitidas. Assim, as informações devem ser escritas em uma linguagem acessível e objetiva. Deve-se buscar uma melhora na linguagem utilizada na preparação das demonstrações. Alguns mecanismos linguísticos favoráveis são pausa, elipse, estruturas simples, sentenças curtas e uso de conectores. Em contraposição, alguns mecanismos desfavoráveis são: repetição de palavras, frases longas, estruturas complexas e falta de pausa. Além disso, utilizar linguagem técnica com muitos jargões dificulta a compreensão quanto à relevância das informações.

A orientação do CPC n. 07 (OCPC 07) (Orientação Técnica CPC n. 07, 2014) aponta as notas que têm sido questionadas em relação à relevância das informações divulgadas, tendo informações consideradas como irrelevante, o que pode assim atrapalhar os usuários em suas decisões.

[...] este Comitê deliberou considerar a emissão desta Orientação a fim de esclarecer e reforçar que, nas demonstrações contábeis e nas respectivas notas explicativas, sejam divulgadas informações relevantes (e apenas elas) que de fato auxiliem os usuários, considerando as normatizações já existentes [...]. (orientação Técnica CPC n. 07, 2014, p. 3).

2.2 Os fatores de textualidade

Ao longo da história, a escrita, mediante diferentes suportes, permite eternizar informações registradas em papiros, papéis e e-mails, por exemplo. As palavras, ao se complementarem, formam frases, e estas, em conjunto, fornecem uma conexão que gera sentido. Esse processo efetuado de maneira correta com coerência e coesão permite a interação entre o produtor e o receptor. De forma mais detalhada, os fatores de textualidade podem ser sintetizados no que se segue.

Coerência: A coerência é relacionada à interpretação de um texto. A mensagem, para ser coerente, precisa fazer sentido quando é transmitida. Necessita de harmonia ao seu ser efetuada de forma lógica; não pode haver contradições de ideias entre diferentes partes do texto, como ideias repetidas, pois podem comprometer a compreensão da mensagem e torná-la redundante.

Além disso, todas as ideias devem ser ordenadas de maneira correta. Necessita de continuidade temática para que o receptor não sinta que houve uma mudança repentina e da progressão semântica para dar seguimento a um todo.

A coerência diz respeito ao modo como os elementos linguísticos existentes na superfície textual se encontram interligados. Segundo Ingedore Koch (2016), um texto será coerente quando, a partir dele, for possível recuperar uma unidade de sentido global e não isolando palavras. A coerência textual não está presa apenas a gramática, sendo essa necessária a um texto. Sem esta, um texto se torna impossível de ser compreendido e não comunica, pois é atrelada a ordem das ideias e dos argumentos. A coerência de um texto se refere ao sentido da leitura para quem lê, tendo a ver com a interpretabilidade e inteligibilidade daquilo que é escrito, em outras palavras, comunicar de maneira harmônica, unificada, as diferentes partes de um texto devem se encaixar, complementar de maneira lógica.

A ordenação consiste em expor as ideias de maneira que remeta a um item que já foi expresso anteriormente, mas ao mesmo tempo, deve renovar os conteúdos. É necessário que haja conhecimento linguístico por parte do escritor e do leitor para que o texto não se torne apenas um emaranhado de palavras sem significação e de difícil decodificação e que haja linearidade sequencial. Para a produção ou leitura de um texto é necessário o conhecimento enciclopédico (memória semântica) que é a organização dos conhecimentos.

Para garantir a coerência de um texto, deve-se observar o princípio da não contradição (não deve repetir ideias que se contradigam); princípio da não tautologia (não deve repetir ideias excessivamente); princípio da relevância (as ideias devem ser necessárias, completas, sem fragmentações e ideias desconectadas).

Coesão: A coesão é a manifestação linguística da coerência. É relacionada com o mecanismo linguístico do texto responsável por estabelecer uma conexão harmoniosa entre as ideias. Cria relação entre partes do texto, guiando o receptor a uma sequência de fatos. As substituições garantem uma coesão lexical, trocando alguns termos por locuções e, assim, evitando repetições. Os conectores, por outro lado, responsabilizam-se pela coesão interfrásica e criam relação de dependência entre os termos. São, pois, referências que reiteram algo dito anteriormente, substituindo uma palavra por outra com ligação de significados. A correlação verbal é a utilização assertiva dos verbos nos tempos verbais corretos.

A coesão atribui ao texto mais legibilidade, deixando os segmentos dos textos mais articulados. Ao evidenciar os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõe, possibilitam a progressão sistemática do texto. Assim, coesão é a ligação coerente entre partes de um texto produzidas

por uma escolha correta de operadores textuais, que funcionam como conectores entre frases e parágrafos e age junto com a coerência para dar sentido ao texto.

A função coesiva do texto é dar continuidade a ele, garantindo a sua interpretabilidade. Esta interpretação se dá com base nos segmentos anteriores e posteriores. Esse processo ocorre em nível linguístico (gramatical); também em nível semântico, a compreensão se dá com as palavras, períodos e parágrafos encadeados; e, em nível pragmático, estabelece relações de continuidade no texto, permitindo a comunicabilidade do autor com o seu interlocutor.

Pode ser articulada através de conjunções chamadas operadores argumentativos, que são elementos de ligação que conectam as diferentes frases. Existem operadores argumentativos de várias ordens, tais como adição ou continuação, causa e consequências, contraste e ressalva, certeza e dúvida. A coesão também se dá por outros modos, como coesão por referência, remetendo-se a um termo dito anteriormente e evitando repetições desnecessárias; substituição, colocação de um item no lugar de outro; ou elipse, quando se omite um termo, sem comprometer a clareza da ideia a ser transmitida.

Intertextualidade: Um dos recursos mais utilizados na produção de textos das áreas acadêmicas, literárias e empresariais é a intertextualidade. Trata-se do diálogo de um texto com outro pré-existente. Os textos não se constroem isoladamente, pois fazem remissão a outros já feitos. Abstraem-se alguns aspectos para dar-lhes outra feição. A intertextualidade ocorre quando há, num texto, referência explícita ou implícita a um texto, música, filme, pintura etc. Sempre que há alusão de uma obra a outra ocorrerá à mesma. O conhecimento do assunto deve ser comum ao receptor e ao produtor do texto.

A intertextualidade ocorre quando há referências explícitas ou implícitas, como já citado anteriormente. Algumas características da forma explícita são: exibição de elementos que identificam com clareza sua fonte, apelo à compreensão do conteúdo, estabelecimento de uma relação direta com o texto fonte e o leitor não necessita de dedução própria. A seguir, apresentam-se algumas características da forma implícita: os leitores devem buscar conhecimento prévio para compreender o assunto que venha ser abordado, necessita de atenção, dedução e análise. Não existe apresentação dos elementos que identifiquem o texto-fonte, mas não estabelece uma relação direta com a mesma. As vantagens de se utilizar a intertextualidade, desde que a utilize de maneira correta, é o enriquecimento textual, que permite explorar o texto de maneira aprofundada, agrega valor e conhecimento ao novo texto.

Intencionalidade: A intencionalidade se trata da intenção do emissor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, podendo ocorrer casos em que o emissor, pela sua própria vontade, diminui a coerência com o intuito de produzir algum tipo de efeito específico. Um exemplo disso ocorre quando

o autor cria uma situação em que o falante produz um texto desconexo para passar a impressão de que está desmemoriado, louco ou bêbado. Assim, diminui a coerência para demonstrar algum tipo de problema com o personagem ao qual está se referindo. Dessa forma, este fator de textualidade abrande todas as formas em que o autor busca realizar algum tipo de interação comunicativa.

A intencionalidade diz respeito à capacidade do construir em um texto de forma coesa, coerente, capaz de alcançar os objetivos que tinha em mente em uma determinada situação de comunicação. Todo texto é motivado por uma finalidade. É o objetivo que o autor pretende alcançar. Ideia a ser transmitida pelo produtor ao receptor, necessitando de ter conhecimento sobre o assunto abordado.

A intencionalidade diz respeito ao modo como os emissores utilizam textos para conquistar suas intenções. De acordo com De Beaugrade e Dressler (*apud* KOCK, 2004, p. 79), “para que uma manifestação linguística constitua um texto, é necessário que haja a intenção do emissor de apresentá-la e a dos receptores de aceitá-las.” Desta forma a intencionalidade implica todas as formas pelas quais determinado emissor utiliza um texto a fim de executar uma atividade de comunicação.

Para que o autor possa passar sua intenção sobre o texto, ele necessita de um conhecimento de tudo o que ele está escrevendo, porque, na construção de um texto, é preciso que o mesmo contenha coerência e coesão para poder alcançar o objetivo comunicativo. Em algumas das situações, considera-se necessário que o autor adote uma mobilização da linguagem para obter melhor a compreensão do leitor, pois assim, o autor pode utilizar algumas “palavras-chave” do mundo em que vive o leitor, dessa forma, o autor demonstra sua preocupação em assimilar-se com sua ideia principal.

Aceitabilidade: O receptor necessita de ter um conhecimento básico sobre o assunto a ser tratado, pois é através de sua interpretação que se pode dar sentido ao texto. Quando o receptor e produtor estão em constante interação, ativam seus conhecimentos sobre determinado assunto. Mesmo que um assunto não se apresente com clareza em primeiro momento, o receptor buscará estabelecer uma coerência. Interpretando da maneira que lhe convém.

A aceitabilidade é aquela que alcança a expectativa do recebedor, fazendo com que o conjunto de ocorrências seja capaz de levá-los a adquirir conhecimentos. Para esses fins, são necessárias as maneiras como essas informações são apresentadas (precisão, clareza, ordenação, concisão etc.). O leitor necessita de um conhecimento prévio para avaliar o texto corretamente. Dessa forma, fica ao seu critério aceitar ou não a intenção real do autor, pois é através de sua interpretação e interação que se pode dar o sentido a leitura, reconhecendo o que há de implícito ou explícito que contenham no texto.

Informatividade: O conceito de informatividade é definido por De Beaugrande e Dressler (1994, p. 139) como “o grau em que uma apresentação é nova ou inesperada pelo receptor”. De acordo com Antunes (2022), “a informatividade é uma propriedade que diz respeito ao grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta. Esse critério ainda pode ser analisado em três níveis: baixo, médio e alto”. A informação é um conteúdo que ao ser apresentado ao receptor assume um efeito de sentido. Com a informatividade, torna-se possível pensar no grau de informação, vocabulário e novidades, por exemplo.

Situacionalidade: Segundo Costa Val: “O contexto pode, realmente, definir o sentido do discurso e, normalmente, orienta tanto a produção quanto a recepção. Em determinadas circunstâncias, um texto menos coeso e aparentemente menos claro pode funcionar melhor, ser mais adequado do que outro de configuração mais completa” (COSTA VAL, 1991, p. 12). A situacionalidade é conceituada como um conjunto de fatores que tornam um texto relevante para uma determinada situação comunicativa coesa, corrente, ou passível de ser restabelecida. Eles, por consequência, distinguem dois tipos de ações discursivas: o controle da situação e o direcionamento da situação. Estes preconizam sobre o texto representar de forma não mediatizada o modelo situacional, e sobre o texto direcionar a situação para favorecer os objetivos do emissor, respectivamente.

Ela permite a interpretação do texto e orienta na sua produção, além de ser responsável por adequar um texto ao contexto sociocomunicativo. De acordo com Marcuschi (2008, p. 129), “a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos quanto a seus usuários”. O texto precisa se adequar à situação em uma relação dinâmica entre texto e contexto. Conforme Costa Val: “O contexto pode, realmente, definir o sentido do discurso e, normalmente, orienta tanto a produção quanto a recepção. Em determinadas circunstâncias, um texto menos coeso e aparentemente menos claro pode funcionar melhor, ser mais adequado do que outro de configuração mais completa”. (COSTA VAL, 1991, p. 12)

3. METODOLOGIA

A fim de cumprir os objetivos delimitados, este artigo realiza uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental. Na pesquisa bibliográfica, são estudados trabalhos de referência, sobretudo artigos científicos, que fornecem subsídios teóricos para a análise dos dados obtidos. Este item consiste em realizar uma revisão dos trabalhos já existentes sobre o tema abordado, que pode ser em livros, artigos, monografias, teses, mídias eletrônicas dentre outros materiais

cientificamente confiáveis. O referencial teórico permite verificar o estado do problema a ser pesquisado, sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já realizados. A pesquisa documental, por sua vez, consistiu na coleta dos relatórios contábil-financeiros disponibilizados pelos órgãos governamentais selecionados para a pesquisa, quais sejam, a Secretaria da Fazenda de Minas Gerais e o Ministério Público de Minas Gerais, referentes ao ano de 2017.

Quanto ao procedimento metodológico, trata-se de um estudo de caso. Segundo Gil (2007, p. 103), esse tipo de pesquisa “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”. Ou seja, o estudo de caso focalizado neste projeto de pesquisa é a Secretaria da Fazenda de Minas Gerais, por meio do relatório apresentado pela Superintendência Central de Contabilidade Governamental.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Superintendência Central de Contabilidade Governamental da Secretaria de Estado de Fazenda (MG)

A Superintendência Central de Contabilidade Governamental (MG) é um órgão responsável pelo controle das demonstrações contábeis do Estado, divulgado de forma analítica no site da Secretaria de Estado da Fazenda (SEFAZ) e no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais (DOEMG). Ela faz parte da estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Fazenda, com suas seguintes subdivisões: Diretoria Central de Contabilidade Governamental, com a Divisão Central de Processos e Orientações Contábeis e a Divisão Central de Conformidade Contábil; Diretoria Central de Normas e Capacitação; Diretoria Central de Análise e Informações Contábeis com a Divisão Central de Informações Contábeis e a Divisão Central de Relações Governamentais e Institucionais; e Diretoria Central de Gestão de Sistemas.

Possui o poder de estabelecer instruções normativas e preza por prerrogativas inerentes a responsabilidade fiscal do estado, assim como a exemplo versa a IN (Instrução Normativa) n 1: “estabelece normas e instruções ao cumprimento do Decreto nº 43.033, de 18 de novembro de 2002, necessários ao encerramento do exercício financeiro de 2002, pelos Órgãos e Entidades da Administração Pública Estadual e dá outras providências”. Assinada por Maria da Conceição Barros de Rezende em 05 de dezembro de 2002 em Belo Horizonte, a instrução normativa discorre sobre as responsabilidades do Estado quanto aos demonstrativos da relação contábil obrigatórias e nela se diz autorizações, regras e instruções.

4.2 Governo: Transparência na Gestão Fiscal

O responsável pelo controle das ações da SCCG é a Secretaria de Estado da Fazenda (SEFAZ), que é o órgão, vinculado ao Ministério da Fazenda, dedicado ao controle das receitas e das despesas de cada um dos Estados e do Distrito Federal. Tais receitas são arrecadadas através de tributos e taxas estaduais. Temos a exemplo a Nota Fiscal, onde a SEFAZ cobra das empresas a obrigatoriedade do seu armazenamento por 5 anos, e nela constará a relação e o detalhamento das informações inerentes à empresa e suas responsabilidades fiscais e tributárias. A SEFAZ presta serviços aos seus contribuintes, como: ECT (Consultoria Tributária), Codecon (Conselho Estadual de Defesa do Contribuinte), Cte (Conhecimento de Transporte eletrônico), ECF (Emissor de Cupom Fiscal), FCI (Ficha de Controle de Importação), SRPF (Regularidade Previdenciária e Fiscal), entre outras. No site oficial da SEFAZ se encontram informações e passo a passo de cada serviço prestado por ela, com endereços físicos e eletrônicos, além de telefones e leis norteadoras a determinados assuntos abrangentes por ela.

4.3 O Relatório Contábil na Superintendência Central de Contabilidade Governamental da Secretaria de Estado de Fazenda (MG)

Os atos e fatos registrados por essa contabilidade estejam alinhados com os princípios constitucionais de administração pública descritos no Art. 37 da Constituição Federal de 1988. As informações e análises contábeis ora apresentadas visam a demonstrar as origens e aplicações dos recursos públicos em consonância com o planejamento do Governo Estadual consubstanciado no Plano Plurianual de Ação Governamental - PPAG, na Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e na Lei de Orçamento Anual – LOA, instrumentos estes alinhados com o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI.

Um dos pontos importantes que a Lei de Responsabilidade Fiscal trouxe como transformação aplicada ao setor público foi conceder à sociedade transparência da gestão fiscal através da ampla divulgação das ações governamentais, inclusive em meios eletrônicos de acesso público, conforme se apresenta o seguinte texto do artigo 48 da Lei 101/2000:

Art. 48. São instrumentos de transparência da gestão fiscal aos quais será dada ampla divulgação, inclusive em meios eletrônicos de acesso público: os planos, orçamentos e leis de diretrizes orçamentárias; as prestações de contas e o respectivo parecer prévio; o Relatório Resumido de Execução Orçamentária e o Relatório de Gestão Fiscal; e as versões simplificadas desses documentos. Parágrafo único: A transparência será assegurada também mediante incentivo à participação popular e realização de audiências públicas durante os processos de elaboração e de discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamento.

4.4 Análise do relatório contábil 2017 à luz dos fatores de textualidade

Diante das informações obtidas, é possível afirmar que o relatório em geral transmite uma boa coerência, pois demonstra de forma precisa as informações necessárias para obter um sentido completo sem haver informações contraditórias. Dessa forma, pode-se analisar que as demonstrações transmitem aos seus leitores um conteúdo coerente em seu contexto em geral. Faça-se exceção aos gráficos, pois, embora sirvam como demonstração visual das porcentagens e valores das informações, acabam alternando de formato com tal frequência que causam uma má progressão textual, dificultando a linha de pensamento do leitor. Assim, este necessita reaprender a interpretar os gráficos um após o outro. Uma demonstração dessa falta de coesão pode se exemplificar os gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Taxas Estaduais – 2017, p. 20.

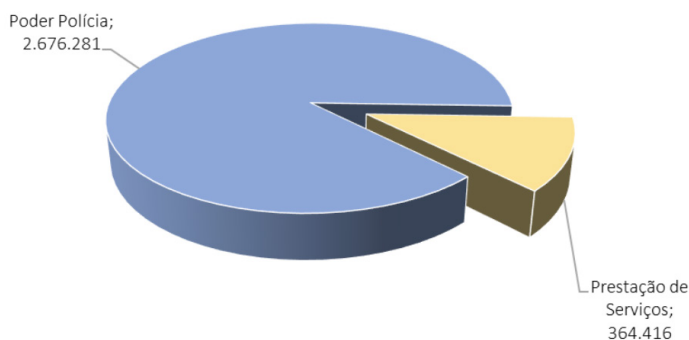
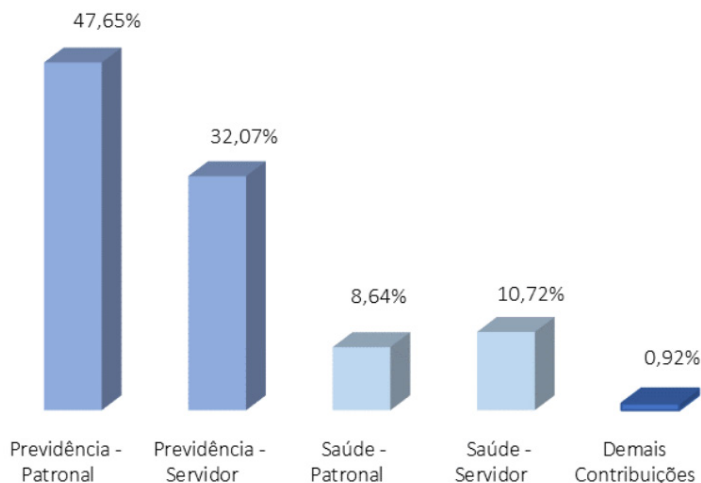


Gráfico 2 – Receitas de Contribuições – 2017, página 21



Esses gráficos servem como exemplo de como a alternância nos tipos de gráficos pode confundir algum determinado leitor sobre o conteúdo informativo existente no relatório. Uma forma mais lógica para evitar esse tipo de interrupção na progressão textual consistiria na inserção de um padrão de gráficos para todo o relatório.

Trata-se de um fator de textualidade cuja falibilidade demanda reavaliação sobre o contexto geral do relatório. A coesão em relação à sequência de fatos expostos no relatório se mostra, por vezes, deficiente. Um notório exemplo disso é a falha de progressão textual existente em algumas partes do texto. Logo na tabela 1, que trata do balanço orçamentário consolidado – 2017 (página 9), são apresentados vários tipos de receitas orçamentárias, sem nenhuma nota explicativa; apenas informa que essas notas estão no subitem 3.2.1 (página 106 do relatório).

Essa interrupção na progressão da leitura interfere no entendimento geral do texto, podendo causar uma transmissão errônea e equivocada de alguma informação importante. Sendo ele um relatório público, tem por dever assim ser um texto de fácil entendimento e fácil compreensão dos termos técnicos utilizados.

O relatório se desenvolve com base em leis e faz referências a *sites* e documentos governamentais; não utiliza um embasamento literal em algum autor ou artigo específico, mas, antes, vale-se de instruções e obrigações normativas impostas pelo governo. Um exemplo disso consiste na lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1964, bem como na lei Complementar Federal nº 101, de 04 de maio de 2000 – Lei de Responsabilidade Fiscal. relatório- 2017.

O relatório, em geral, consiste num texto com uma intencionalidade bem definida, por ter como objetivo principal transmitir as informações contábeis do exercício governamental do ano de 2017. Porém, pode-se afirmar que, assim como os fatores que informados no tópico da coesão, a intenção textual do relatório se destaca em apenas transmitir as informações sem grandes explicações para o público em geral. Devido à sua especificidade técnica, o relatório em tela é basicamente direcionado à leitura por profissionais experientes e com certo domínio na área contábil. O texto carece, pois, de informatividade na medida em que seu entendimento é difícil para o público leigo e para outros interessados pelo assunto. Destaca-se, assim, a importância de uma boa tradução linguística para o público leigo, para, assim, propiciar um melhor entendimento e compreensão geral das informações transmitidas.

Em uma observação mais detalhada do processo de transmissão da mensagem, é constatado o uso, muitas vezes precário, das notas de rodapé: em um relatório com mais de 150 páginas, com vocábulo rico em conteúdo técnico,

são utilizadas menos de 40 notas de rodapé, e, quando usadas, detêm-se, muitas vezes, apenas ao anexo de endereços de e-mail.

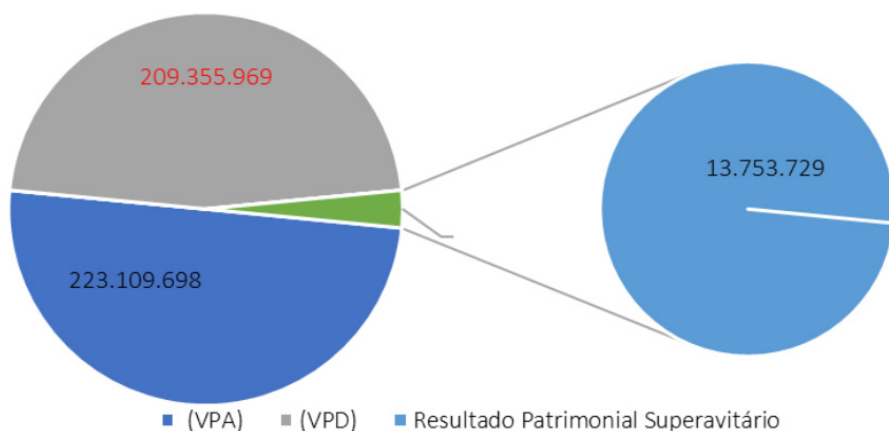
Partindo-se de um princípio em que os relatórios e resultados econômico-patrimoniais de uma entidade pública são uma forma de demonstrar os registros e evidências do patrimônio público para a sociedade, extrai-se do texto, logo em seu primeiro parágrafo de introdução, a seguinte explanação:

A contabilidade governamental é a ciência que reconhece, registra e evidencia o patrimônio público objetivando, segundo (*apud* GONÇALVES; LIRA; MARQUES, 2017), a obtenção de um retrato fiel do patrimônio, da situação financeira, da execução orçamentária e do resultado econômico-patrimonial da entidade pública, tanto para os gestores quanto para a sociedade, portanto, seu papel revela-se de fundamental importância para a promoção da transparência, do controle social e da cidadania plena. (Relatório 2017, p. 5).

Observa-se que os demonstrativos não somente são demonstrações contábeis para os gestores em geral, mas também para toda a sociedade e interessados. Além desses demonstrativos serem escritos, em tese, com intencionalidade voltada para todo o povo que nele se interessa, é necessário estar atento a aceitabilidade do texto para um público-alvo receptor heterogêneo. Essa manifestação linguística deve ser aceita de forma coesa e coerente pelo leitor, distinguindo e assimilando as informações transmitidas pelo demonstrativo em geral. As informações passadas pelo texto devem transmitir sentido, relevância ou alguma utilidade para o leitor, para que, assim, possa ser dito que o texto em geral consiga atingir o objetivo proposto quando chegou ao leitor.

A informatividade, por sua vez, é atingida pelos objetivos principais do relatório, que consegue transmitir e exemplificar com precisão e demonstrar o que é proposto. Além disso, o ano de 2017 é sempre comparado ao ano de 2016, tornando, assim, mais simples o entendimento percentual entre um ano e outro, auxiliando na melhor absorção das informações. Essas comparações auxiliam em uma melhor base e entendimento sobre o foco do assunto demonstrado, como exemplo disso podemos ver a seguir:

Gráfico 3 – Variações Patrimoniais – 2017 R



Em uma análise sobre a situacionalidade do texto, pode-se observar que se trata de um texto com característica descritiva, que consiste primordialmente e pertinentemente no contexto do relatório. Assim, a composição do texto é coerente em relação ao tema e contexto das informações transmitidas, não havendo contradições ou desvios de informações. Mesmo havendo uma configuração textual mais complexa, utilizando de termos técnicos e demonstrações mais familiares a área contábil, o texto em geral é adequado a situação sociocomunicativa na qual se encontra.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no relatório contábil referente ao exercício do ano 2017 feito pela Superintendência Central de Contabilidade Governamental, uma análise foi feita com foco nos fatores de textualidade presentes nas demonstrações fornecidas. A análise demonstrou os erros e acertos do relatório referente ao exercício de 2017 de um órgão público, em paralelo com os tipos textuais que compõem um texto. Foram citados os fatores seguintes: coesão, coerência, intertextualidade, aceitabilidade, intencionalidade, informatividade e situacionalidade. De maneira simplificada exemplificou-se a textualidade dos demonstrativos, analisando assim os efeitos de sentido decorrente do emprego (ou ausência do emprego) dos fatores de textualidade no relatório contábil-financeiro.

A análise deste relatório conseguiu, por meio deste demonstrativo, alcançar todos os objetivos traçados inicialmente no artigo, que teve como norteador os tipos de textualidade. Partindo desta perspectiva, podemos afirmar que no relatório foi observado problemas relacionados a vários tipos textuais, podendo causar uma má comunicação entre o emissor das informações e seus

leitores, sendo este um aspecto agravante, pois o relatório tem como objetivo principal demonstrar os resultados das ações governamentais em prol do desenvolvimento do Estado, e como relatado neste artigo, uma má transmissão de informações pode dificultar o entendimento do mesmo.

Este artigo foi desenvolvido utilizando os tipos textuais para que desta forma os receptores destas informações possam compreender o tema abordado. Sendo assim é importante que todos consigam compreender o assunto transmitido e exemplificado pelos demonstrativos. Pois muitos se interessam pelo tema porem com receio do linguajar técnico, recuam ou acabam interpretando de forma errônea algum tipo de informação.

É de essencial importância que o contador consiga transmitir de forma coesa, coerente e primordialmente clara os objetivos de suas demonstrações e balanços, com o intuito de transmitir da melhor forma as informações pertinentes ao resultados dos relatórios os fatores de textualidade fazem com que o texto se torne uma estrutura concreta, e que os sete critérios de textualidade fazem com que qualquer texto consiga transmitir uma mensagem significativa ao leitor, criando uma ponte entre leitor e produtor do relatório. Os critérios de textualidade precisam ser trabalhados nas mais diversas comunidades discursivas.

Desta forma é evidente que produtores de textos voltados a área contábil possam se familiarizar com esses mecanismos textuais e, dessa forma, consigam produzir textos coerentes e coesos, pois os mesmos bem aplicados dentro das demonstrações podem obter resultados satisfatórios caso os fatores de textualidade fossem estudados e didatizados para serem utilizados numa produção de relatórios contábil-financeiros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **A informatividade como recurso de argumentação na produção escrita**. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufpb.br>>. Acesso em: 15 mai 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COSTA, Val. **A relação da informatividade e a sequência argumentativa**. 1991. Disponível em: <<https://www.cchla.ufrn.br>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

CPC (COMITÊ DE PRONUNCIAMENTOS CONTÁBEIS). **Estrutura Conceitual para Elaboração e Divulgação de Relatório Contábil-Financeiro**. 2011. Disponível em: http://static.cpc.aatb.com.br/Documentos/147_CPC00_R1.pdf Acesso: 13 mar. 2019.

DE BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1994.

MALINOWSKI, B. Supplement 1: the problem of meaning in primitive languages. *In*: OGDEN, C.; RICHARDS, I. (Eds.). **The meaning of meaning**. London: Routledge& Keegan Paul, 1923, p. 296-336.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2008.

MARION, J. **Análise das Demonstrações contábeis**. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

MINAS GERAIS. **Instrução Normativa n 43.033 de novembro de 2002**. Site da Secretaria do Estado da Fazenda de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 18 nov. 2002. Disponível em: http://www.fazenda.mg.gov.br/governo/contadoria_geral/legislacao/tipolegisl/instnformat0102.htm. Acesso em: 19 de mai. 2019.

MINAS GERAIS. **Relatório Contábil – 2017**. Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Fazenda. Subsecretaria do Tesouro Estadual. Superintendência Central de Contabilidade Governamental. Governo de Minas, 2017.

MINAS GERAIS. **Estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Fazenda**. Site da Secretaria do Estado da Fazenda de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/secretaria/estrutura/>. Acesso em: 20 de mai. 2019.

MINAS GERAIS. Governo de Minas Gerais. **Secretaria do Estado da Fazenda de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG**. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/governo/>. Acesso em: 21 de mai. 2019.

TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O POTENCIAL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E SIGNIFICATIVA

Macely de Lima Siqueira Porfírio¹

Ray Frank da Silva Santos²

Ariane Gonçalves Pinheiro³

Noelle Carneiro de Figueiredo⁴

Heldenora dos Santos Moreira⁵

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação enfrenta desafios e oportunidades que demandam uma reflexão profunda sobre suas práticas e fundamentos. A sociedade, permeada por avanços tecnológicos, transformações culturais e complexidades ambientais, exige do processo educativo uma postura mais dinâmica, flexível e cidadã. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como uma resposta inovadora às limitações do ensino tradicional, propondo um modelo centrado na participação do estudante como protagonista de sua própria aprendizagem. Essa abordagem aposta na valorização do protagonismo, na construção do conhecimento por meio da experiência e na interação social, visando não apenas a aquisição de conteúdos, mas a formação de indivíduos críticos, criativos e autônomos.

A adoção das metodologias ativas representa uma revolução silenciosa, que desafia os paradigmas convencionais de ensino e amplia as possibilidades

1 Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. Email: macely.sociologia@hotmail.com.

2 Licenciado em Geografia. SEDUC/AM. Email: rfksantos@gmail.com.

3 Mestre em Ensino da Física. SEDUC/AM. Email: arianepinheiro403@gmail.com.

4 Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual. SEDUC/AM. Email: noelle.c.f@hotmail.com.

5 Especialista em Tecnologia Educacional. SEDUC/AM. Email: heldenora.moreira@prof.am.gov.br.

de engajamento e produtividade nos processos pedagógicos. Para além de uma mera tendência, essas estratégias constituem-se como uma resposta às demandas do século XXI, ao priorizar habilidades e competências essenciais para a formação de cidadãos capazes de atuar de forma consciente, colaborativa e inovadora no mundo em rápida mutação. Assim, compreender o potencial e os desafios das metodologias ativas é fundamental para repensar e aprimorar as práticas educativas, buscando uma educação mais humanizada, inclusiva e efetivamente transformadora.

2. METODOLOGIAS ATIVAS E SUA DESCRIÇÃO

As metodologias ativas e as mídias digitais vêm transformando o cenário educacional contemporâneo ao proporcionarem abordagens inovadoras e mais dinâmicas para o ensino. Nesse contexto, a atuação do professor como mediador se torna essencial para equilibrar as estratégias pedagógicas e promover um ambiente de aprendizagem mais interativo e centrado no estudante. A adoção dessas metodologias, entretanto, ainda enfrenta desafios significativos, exigindo tanto um preparo docente adequado quanto a adaptação dos currículos às novas demandas educacionais. Segundo Silva, Fossatti e Jung (2018), o uso de ferramentas digitais, pode contribuir para esse processo ao disponibilizar recursos que potencializam a autonomia do aluno e diversificam as práticas pedagógicas.

Diante desse panorama, torna-se fundamental avaliar a implementação dessas metodologias não apenas pelos resultados acadêmicos obtidos pelos estudantes, mas também pelo impacto que geram na condução das aulas e na adaptação das estratégias de ensino. A avaliação deve ser compreendida como um elemento norteador do processo pedagógico, auxiliando os docentes a identificarem lacunas e ajustarem suas abordagens conforme necessário. Para tanto, torna-se essencial a adoção de uma avaliação formativa e criterial, que priorize o desenvolvimento contínuo do aluno e a melhoria das práticas educacionais. Conforme destacado por Favarin e Da Rocha (2015), a inserção da cultura digital na educação não deve se limitar à modernização dos recursos didáticos, mas sim ser concebida como parte de uma gestão educacional inovadora, capaz de integrar diferentes metodologias de maneira eficiente.

Metodologias centradas no aluno que buscam atingir os objetivos curriculares a partir de projetos e aplicações inclusivas em sala de aula. Em contrapartida, definiremos também as metodologias não ativas, uma vez que estas são comumente utilizadas no sistema educacional brasileiro conforme apresentado por diversos autores. Podemos associar as metodologias não ativas ao paradigma tradicional de ensino, o qual apresenta centralidade no professor, em que este é quem possui e quem transmite conhecimento ao aluno.

As Metodologias Ativas propiciam criar situações que favorecem a construção do conhecimento, permitindo aos alunos desenvolver materiais, refletir teoricamente e colocar em práticas os conteúdos programáticos escolares, conceituar, trabalhar em equipes.

As metodologias podem ser compreendidas como atividades que norteiam o processo ensino-aprendizagem, que podem se concretizar em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas (BACICH; MORAN, 2018). Elas, no ambiente educacional, direcionam o trabalho do professor, sendo consideradas como ferramentas para a ministração, transmissão e/ou aquisição de conteúdos curriculares.

Para Altrão e Nez (2016, p. 85),

...as metodologias de ensino manifestam aquilo que o professor concebe como método significativo à realidade de seus alunos, sendo essa estrutura necessária para aplicar a técnica que complementará o processo para alcançar o objetivo, isto é, são responsáveis por realizar o link entre a realidade vivida e o currículo da escola visando a aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, ao escolher a metodologia de ensino o professor deve considerar aquela que é mais adequada ao seu público e que permita a participação/ envolvimento dele, uma vez que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem está diretamente atrelado à metodologia de ensino escolhida.

As MA são propostas pedagógicas centradas no processo de ensino e aprendizagem do aluno, propondo-lhe investigar, descobrir, construir, explicar, resolver, tornando-se um sujeito que está sempre em ação para construção de seus saberes. No entanto, a proposta dessas metodologias não é nova. Autores apontam que no início do século passado século XX John Dewey idealizou e utilizou métodos ativos na Educação, no qual o aluno aprende pelas práticas, pela experimentação, *learning by doing*, *hands-on*, ou simplesmente, aprende fazendo (BACICH; MORAN, 2018; BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008).

Por que usamos metodologias ativas na educação? é principalmente devido a: seu apelo para o aluno, combinação fácil entre eles, o uso das TIC como um recurso, consciência e reflexão com o meio ambiente, colaboração com outros agentes, a aprendizagem autônoma do aluno, flexibilidade e versatilidade e, acima de tudo, o ajustamento com o desenvolvimento de competências do aluno.

Os discentes devem se tornar sujeitos ativos, mas para que isso ocorra é fundamental que o docente assuma uma atitude de mediação e orientação do processo de ensino-aprendizagem, para que juntos possam se tornar sujeitos críticos, pensantes, participativos e propositivos (ALTHUS; BAGIO, 2017).

Souza, Vilaça e Teixeira (2020) elucidam que o uso das metodologias ativas de ensino e aprendizagem proporciona o a autonomia do educando, possibilitando

uma ruptura com métodos tradicionais de ensino, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão mais crítica da realidade, o trabalho em equipe e o favorecimento de uma avaliação formativa. Com isso, observam-se aspectos positivos da adoção de alternativas metodológicas diferentes das praticadas na abordagem tradicional de ensino, aspectos esses preconizados pelos documentos oficiais educacionais (BRASIL, 1999; 2006; 2018).

Nas metodologias ativas, o processo de ensino é concebido como uma mediação, que visa à construção do conhecimento, onde o professor atua como mediador, problematizando o conteúdo, fazendo perguntas, intervindo nas atividades discentes, dialogando e aprendendo ao ensinar (ALTHAUS; BAGIO, 2017).

Em contrapartida, práticas pedagógicas para envolver os alunos são aplicadas a fim de engajá-los em atividades práticas que procurem criar situações de aprendizagem em que os aprendizes façam coisas, coloquem seus conhecimentos em ação, pensem e conceituem o que fazem, desenvolvam estratégias cognitivas, aprendam a interagir com os colegas e o professor, explorem atitudes e valores pessoais e sociais (BERBEL, 2011; PINTO *et al.*, 2013; MORAN, 2015; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

As Metodologias ativas são baseadas em três ideias:

a) O aluno é um protagonista ativo de seu processo de aprendizagem.

b) A aprendizagem é inerentemente social. Os alunos aprendem mais com a interação do que apenas com a exposição.

c) O aprendizado deve ser significativo. Sim, estamos falando sobre os fundamentos da pedagogia construtivista, uma das quais Vygotsky, Piaget, Ausbel, Dewey, Freire e tantos outros nos alimentaram com suas teorias. E essas teorias têm seu melhor momento no século 21, porque como diria Prensky há quase 20 anos: “hoje temos alunos para os quais nosso sistema educacional não foi criado”.

As Metodologias Ativas podem ser utilizadas em qualquer nível de ensino: do infantil à Universidade, variando apenas quanto à complexidade do conteúdo que será abordado. É uma metodologia que se mostra muito eficiente, porque além do aprendizado cognitivo, os alunos aprendem comportamentos sociais desejáveis, como a empatia, a colaboração, a estabilidade emocional, entre outras.

a) A aprendizagem é inerentemente social

Os alunos aprendem mais com a interação do que apenas com a exposição.

b) O aprendizado deve ser significativo

Sim, estamos falando sobre os fundamentos da pedagogia construtivista,

uma das quais Vygotsky, Piaget, Ausbel, Dewey, Freire e tantos outros nos alimentaram com suas teorias. E essas teorias têm seu melhor momento no século 21, porque como diria Prensky há quase 20 anos: “hoje temos alunos para os quais nosso sistema educacional não foi criado”.

As Metodologias Ativas podem ser utilizadas em qualquer nível de ensino: do infantil à Universidade, variando apenas quanto à complexidade do conteúdo que será abordado. É uma metodologia que se mostra muito eficiente, porque além do aprendizado cognitivo, os alunos aprendem comportamentos sociais desejáveis, como a empatia, a colaboração, a estabilidade emocional, entre outras.

Aqui vão alguns exemplos do uso de Metodologias Ativas, para se familiarizar: Project Based Learning (Aprendizagem Baseada em Projetos), Problem Based Learning (Aprendizagem Baseada em Problemas); Team Based Learning (Aprendizagem Baseada em Equipes); Ensino Híbrido que compreende as modalidades: Flipped Classroom (Aula Invertida), Rotação por estações, Laboratório Rotacional e Rotação Individual; Aprendizagem Baseada em Jogos; Gamification (Gamificação); Peer Instruction (Aprendizagem por pares), entre outras.

A problematização dentro das metodologias ativas se configura como uma estratégia pedagógica essencial para o ensino, uma vez que estimula a motivação e o engajamento dos estudantes. Diante de um problema, o aluno se vê desafiado a investigá-lo, mobilizando seus conhecimentos prévios e explorando diferentes possibilidades para compreender e solucionar a questão proposta. Essa abordagem favorece a autonomia e a construção ativa do conhecimento, permitindo que o estudante se torne protagonista de sua própria aprendizagem. Segundo Berbel (2011), “as metodologias ativas utilizam a problematização como caminho de ensino e aprendizagem, com o objetivo de alavancar e motivar o discente, pois, diante do problema, ele é capaz de absorver, compreender e refletir sobre sua história e passa a ressignificar suas descobertas” (p. 11).

A relevância desse modelo de ensino está na ampliação de possibilidades para o desenvolvimento do pensamento analítico e na construção de novas estratégias para tomada de decisão. O estudante, ao se envolver com a resolução de problemas, não apenas fortalece sua autonomia, mas também aprimora sua habilidade de correlacionar diferentes conhecimentos. Essa prática se alinha à concepção de Dewey (2001), que afirma:

“A experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas na qual a educação poderia ajudar a resolver” (p. 143).

A partir dessa perspectiva, a aprendizagem se torna mais significativa quando fundamentada em desafios reais, levando o aluno a refletir sobre

diferentes contextos e a desenvolver um raciocínio baseado em experiências concretas.

Além disso, a problematização como estratégia didática possibilita maior liberdade de escolha e promove uma participação mais ativa do estudante no processo educativo. Ao invés de ser um mero receptor de informações, ele se torna um agente transformador de sua própria formação, integrando conhecimentos adquiridos com novas descobertas. Segundo Cunha (1994), “a relação professor e aluno passa pela forma como o docente trabalha seus conteúdos, sua interação com a área de conhecimento e sua metodologia de ensino” (p. 70-71). Dessa maneira, é imprescindível que o professor atue como mediador, estimulando a autonomia do estudante e incentivando a aprendizagem colaborativa e contextualizada.

A opção de uma das metodologias de aprendizagem, do componente curricular e das ferramentas tecnológicas disponíveis, tais como notebooks, smartphones e internet, embora para aplicá-las nem sempre seja preciso utilizar as ferramentas tecnológicas. A utilização delas se faz imprescindível neste momento devido à situação que nos encontramos.

Resumindo:

Entre elas estão: estudo de caso, processo do incidente, método de projetos, aprendizagem por pares, simulações, seminários, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas. Em específico, a seguir dar-se-á ênfase a metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas, pois a problematização e/ou resolução de problemas é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação (BERBEL, 2011, p. 29).

O termo metodologias ativas, que são um conjunto de ferramentas e estratégias de aprendizagem onde o aluno é protagonista e responsável pelo seu aprendizado e o papel do professor torna-se o papel de mediador ou até mesmo curador do conhecimento, é um assunto em voga e ganhou protagonismo no aperfeiçoamento pedagógico em diversos níveis da educação atual. Segundo Camargo e Daros (2018) os estudos referentes as metodologias ativas são atuais no processo de ensino-aprendizagem, o estudo de uma pedagogia ativa tem seus conceitos datados do início do século XX.

Esta forma de aprendizagem supõe para os alunos uma participação ativa nos conteúdos que recebem do professor. Tudo isso na forma de problemas para os quais eles devem encontrar uma solução.

Em relação ao novo papel do educador no contexto das metodologias ativas, Freire (2011) indaga que ensinar exige risco, aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação, pois ensinar exige escutar, logo o educador, não mais o único detentor do conhecimento, também ouve e também aprende a

partir da necessidade de ressignificar seu discurso, as vezes necessário ao aluno, em uma fala com ele.

Para isso, vamos começar a definir o conceito de metodologias ativas. Segundo o Grupo de Pesquisa de Metodologias Ativas (GIMA), eles entendem por metodologias ativo:

Eles são aqueles métodos, técnicas e estratégias que o professor usa para converter o processo de ensino em atividades que estimulem a participação ativa do aluno e conduzem à aprendizagem.

Ao realizar um programa educacional que prepara o aluno para a profissão, é preciso levar em consideração o que a empresa exige: profissionais com competências como autonomia, desenvolvimento do trabalho em pequenas equipes multidisciplinares, atitude participativa, habilidades de comunicação e cooperação, resolução de problemas, criatividade, etc., aspectos que devem ser incluídos no currículo. (LABRADOR E ANDREU, 2008, p.6)

Por outro lado, temos outros conceitos de metodologias ativas em que Glaser (1991) refere-se ao fato de que: Ensinar com base em metodologias ativas é um ensino centrado na aluno, na sua formação em competências do conhecimento da disciplina.

- a) Cenário. O cenário define o contexto do problema, caso ou projeto. Ele costuma dizer aos alunos qual função, papel ou perfil profissional assumir na resolução do problema (ex.: você é um grupo de pesquisadores químicos, críticos de teatro, um programador de televisão...). Frequentemente, o problema geralmente carrega um objeto de informação que apresenta aos alunos o contexto do problema. Pode ser uma história de jornal, uma imagem intrigante ou um poema. Frequentemente, o objeto de informação não contém o problema em si ou pistas sobre as direções a serem seguidas dentro de um problema. É mais um elemento contextualizador e motivador, que cria necessidade de aprendizagem.
- b) Trabalho em grupo. Os alunos trabalham juntos em pequenos grupos. Os grupos fornecem uma estrutura na qual os alunos podem testar e desenvolver seu nível de compreensão. Eles também modelam ambientes de trabalho reais. A complexidade dos problemas pode tornar-se tal que os membros do grupo terão que dividir as tarefas para avançar. Os alunos têm responsabilidade pelo trabalho eficiente do grupo, bem como pelo desenvolvimento da sua aprendizagem individual.
- c) Solução de problemas. Os problemas colocados num ambiente de metodologias ativas são muitas vezes de natureza complexa e geralmente requerem raciocínio e investigação. Estes problemas são

indicadores, em muitos aspectos, dos tipos de problemas enfrentados pelos profissionais. Dependendo do curso universitário, deverá ser graduada a dificuldade do problema, caso ou projeto, bem como as instruções para sua resolução.

2.1 Descoberta de novos conhecimentos

Para encontrar uma solução significativa, os alunos terão que buscar novos conhecimentos. Desde o início, os alunos devem determinar o que sabem e o que precisam saber para continuar. As discussões em grupo associam este novo material à estrutura de conhecimento que estão tentando construir baseado no mundo real.

A principal ênfase é incentivar os alunos a começarem a pensar como profissionais desde o início de suas carreiras, facilitando assim a transição da universidade para o mercado de trabalho. Em muitos dos problemas, tanto teóricos como práticos, os alunos descobrirão que não existe necessariamente uma única resposta correta, embora existam leis e modelos que formam o corpo teórico da disciplina.

Dentro dos elementos comuns já apontados, cada uma das metodologias apresenta especificações particulares que tornam uma ou outra mais difundida em algumas áreas do conhecimento. A seguir comentaremos algumas dessas características.

Um problema é apresentado como um ponto de partida (um gancho, um gatilho, um cenário e/ou uma formulação de problema, veja abaixo) e um processo que geralmente leva a uma saída do grupo (que pode ser tão simples como resultado de uma decisão individual). aprendizagem, ou pode ser um produto, por exemplo um relatório, um cartaz, um conjunto de resultados experimentais, etc.). Um problema é concebido para abranger um ou mais resultados de aprendizagem, que podem ser factos, conceitos, competências técnicas ou pessoais, práticas profissionais, ideias, etc.

Os problemas também podem incluir etapas, onde as informações são transmitidas aos alunos passo a passo, e esquemas de avaliação. Poderão existir diferentes estratégias no método dependendo do nível de autonomia e responsabilidade dado ao aluno. Por exemplo, pode continuar a propor uma estratégia mais orientada e menos autônoma nos primeiros anos, e progressivamente dar mais autonomia aos alunos nos anos posteriores. Há quem acompanhe esse processo de aumento do nível de autonomia dentro de um mesmo sujeito.

Em disciplinas com alto conteúdo conceitual ou abstrato, caso haja grande dificuldade em ser compreendido e aprendido de forma autônoma, o

professor pode optar por continuar tendo um papel importante na decisão de qual sequência de atividades o aluno terá que seguir para aprender o conhecimento. Para que o aluno entenda porque aquela sequência é seguida, o professor irá orientá-lo nas discussões ou compartilhamentos em aula, tentando fazer com que o aluno deduza qual é o próximo passo dessa sequência.

MDC: Duas variantes claramente diferenciadas são apresentadas. Na primeira, o caso é apresentado após o aluno ter adquirido conhecimentos prévios (por meio de trabalho cooperativo ou apresentado pelo professor). A proposta de atividade tem como objetivo integrar conhecimentos de uma aula ou conjunto de temas e aplicação em situação real. Na segunda variante, o caso é apresentado como ponto de partida da aprendizagem e a sua resolução levará os alunos, orientados pelo professor, a recolher e aprender os conhecimentos necessários. Em ambas as variantes, o Caso pode ser uma declaração de 2 páginas, bem como de 50 páginas. Em geral, trabalhamos a capacidade de analisar o enunciado e, a partir daí, tomar decisões, fazer julgamentos e avaliá-los.

ABPy: É apresentada a realização de um trabalho de certa magnitude (pode ser um projeto único em um semestre na disciplina, pode ser um projeto interdisciplinar que engloba as disciplinas de um módulo, ou pode ser um projeto de um mês em um assunto único...).

Desenvolvimento do projeto: Há quem considere a aprendizagem baseada em projetos em disciplinas mais avançadas do curso, onde podem ser aplicados conhecimentos mais “aplicáveis” da matéria em comparação com disciplinas básicas nos primeiros anos. São também propostos projetos interdisciplinares entre diversas disciplinas de um módulo da licenciatura, integrando os conhecimentos de diversas disciplinas no desenvolvimento de um projeto.

Também pode ser proposto ao nível de uma única disciplina, com o objetivo de integrar num projeto o maior número de conceitos dessa disciplina, para que o projeto garanta que o aluno compreende melhor a relação que existe entre os diferentes tópicos de uma assunto, tendo que aplicá-los em conjunto em um caso específico (o projeto).

Aprendizado cooperativo: É uma estratégia de ensino que começa com a organização da aula em pequenos grupos onde os alunos trabalham de forma coordenada para resolver tarefas acadêmicas e desenvolver a sua própria aprendizagem. Na aprendizagem cooperativa, as atividades são desenhadas levando em consideração cinco aspectos: interdependência positiva, exigibilidade individual, interação cara a cara, habilidades interpessoais e de trabalho em grupo, e reflexão em grupo.

Uma tarefa de grupo tem interdependência positiva quando todos os membros do grupo são necessários para realizá-la com sucesso. Uma tarefa é individualmente executável quando cada membro do grupo tem que prestar

contas não apenas da sua parte no trabalho, mas também do trabalho realizado pelo resto do grupo.

O aluno não aprende sozinho. Mesmo que tenha que realizar tarefas individualmente, estas fazem parte de um trabalho em grupo que deve ser coordenado, planejado e avaliado. Na execução das tarefas, as decisões são tomadas em grupo, sendo todos responsáveis tanto pelas tarefas parciais atribuídas a cada pessoa como pelo resultado final de todo o trabalho, independentemente da parte executada por cada pessoa. Todos os membros do grupo devem cumprir os objetivos de aprendizagem definidos, e a avaliação individual é condicionada em parte pela concretização dessa conquista pelo grupo, o que dá origem a uma cooperação mútua em que se ajudam.

A aprendizagem cooperativa, pelas suas características, pode ser utilizada de forma isolada, ou combinada com qualquer uma das metodologias citadas (PBL, MdC, ABPy). Tendo em conta que a UPV/EHU optou por um modelo pedagógico próprio, o IKD (Ikasketa Kooperatiboa eta Dinamikoa), esta modalidade será ministrada combinada com cada uma das metodologias ativas acima mencionadas.

2.2 Pedagogia dos projetos

A pedagogia de projetos permite a construção coletiva de um saber ou de um conhecimento novo, através da desestabilização das representações iniciais dos membros da equipe e da construção de um novo equilíbrio em um nível superior.

O americano William H. Kilpatrick desenvolveu o “método de projetos”, tendo como princípios a situação problemática – o projeto se inicia a partir de um problema que interessa ao aluno, ou seja, que ele está motivado a resolver; a experiência real anterior – uma vez que esta aumenta a possibilidade do êxito; a eficácia social – a convivência harmoniosa, colaboração e cooperação, entre os alunos deve ser um de seus objetivos. Desta forma, a aprendizagem por projetos oferece aos alunos a oportunidade de aprender a trabalhar em grupo e realizar tarefas comuns. Exige que os alunos monitorem seu próprio desempenho e suas contribuições ao grupo, além de confrontar problemas inesperados e descobrir como resolvê-los

A literatura tem apontado a importância e as vantagens de se introduzir no trabalho pedagógico do professor um ensino voltado para o desenvolvimento de projetos.

2.3 Sala de aula invertida

Pelo que se presume, através das respostas quanto à sala de aula invertida, O que a pesquisa diz sobre a sala de aula invertida?

A sala de aula invertida consiste em deslocar as apresentações do professor para fora do horário escolar para dedicar esse tempo a outras atividades mais interativas e colaborativas.

Impacto. Em geral, a investigação até à data sugere que produz uma aprendizagem maior do que a aula tradicional. Tomando estudos da mais alta qualidade, verifica-se que a melhoria que os alunos obtêm com esta abordagem é apenas ligeiramente superior à da aula tradicional. É aconselhável que cada professor avalie os custos e benefícios antes de adotá-lo em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao tempo e esforço na preparação dos materiais.

Vantagens. Facilita uma maior personalização do ensino-aprendizagem e um melhor ajuste aos ritmos dos alunos, uma aprendizagem mais significativa ou um maior empenho e participação dos alunos.

Limitações. A grande maioria dos estudos existentes está focada em estudantes universitários. Não é prudente generalizar os resultados para a população escolar em geral. Tudo indica que é mais eficaz em disciplinas como Artes e Humanidades do que naquelas relacionadas com STEM ou Engenharia, onde por vezes até se obtiveram resultados negativos. A chave está no nível de exigência que cada disciplina impõe durante o trabalho independente dos alunos.

Requisitos. Quanto aos alunos, estes devem ser capazes de adquirir conhecimentos de forma autónoma e ter a capacidade de regular a sua própria aprendizagem; Possuir uma base sólida de conhecimentos prévios e habilidades básicas de trabalho em grupo, como saber apresentar claramente suas ideias ou respeitar as de seus colegas. Além disso, deve ter condições adequadas para trabalhar fora do centro (espaço de trabalho, ligação à Internet, etc.).

Os professores precisam de tempo para criar ou selecionar recursos de qualidade e, na maioria das vezes, conhecimentos suficientes na utilização das TIC.

A Sala de Aula Invertida não inverte apenas a estrutura do processo de aprendizagem, mas também transforma os papéis de alunos e dos professores. Diferente do modelo tradicional de ensino, a aula agora gira em torno dos alunos, em que os mesmos têm o compromisso de assistir os vídeos e fazer perguntas adequadas, recorrendo sempre ao professor para ajudá-lo na compreensão dos conceitos. O professor agora está presente para dar o feedback aos alunos de modo a esclarecer as dúvidas e corrigir os erros, pois agora sua função em sala de aula é ampará-los e não mais transmitir informações (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 81).

3. CONCLUSÃO

Ao refletirmos sobre o impacto e a amplitude das metodologias ativas no cenário educacional contemporâneo, torna-se evidente que sua adoção representa uma transformação significativa nos processos de ensino e aprendizagem. Essas estratégias não apenas promovem um maior envolvimento dos estudantes, incentivando sua autonomia e protagonismo, mas também favorecem a construção de conhecimentos mais profundos, contextualizados e relevantes para o mundo atual. Nesse sentido, a implementação eficaz dessas metodologias exige, por parte dos docentes, uma postura de inovação, sensibilidade e abertura para repensar suas práticas pedagógicas, reconhecendo a importância de criar ambientes de aprendizagem mais colaborativos, dinâmicos e desafiadores.

Contudo, é importante salientar que o sucesso dessa mudança de paradigma não se limita à mera aplicação de técnicas ou recursos tecnológicos, mas requer uma reflexão contínua sobre o papel do educador, a relação com os estudantes e as condições institucionais que sustentam o processo educativo. Assim, o aprimoramento das metodologias ativas deve estar alinhado a uma cultura de avaliação formativa, que valorize o desenvolvimento integral do aluno e a evolução constante das estratégias pedagógicas. Em última análise, investir nesse modelo de ensino é investir na formação de cidadãos críticos, criativos e capazes de contribuir de maneira significativa para uma sociedade mais democrática, justa e promotora de inovação. Somente por meio de um compromisso consistente com a humanização do ensino e com a potencialização do protagonismo aluno-professor será possível construir uma educação verdadeiramente transformadora e duradoura.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, Jose. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2017. p.260.
- BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em Projetos**: Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Editora Penso, 2014. 157p.
- ECHEVERRÍA, M. P. P.; POZO, J. I. **A solução de problemas**. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: POZO, J. I. (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, José Carlos. Tecnologia: novas abordagens, conceitos, dimensões e gestão. **Revista Produção** v. 13 n. 1 2003.
- SILVA, E. T. **Leitura no mundo virtual**: alguns problemas. In: FREIRE, F.M.P. et. al. A leitura nos oceanos da internet. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1987.São Paulo: Atlas, 1987.

DESAFIOS TECNOLÓGICOS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Caroline Winke Ávila¹

Ana Paula Uliana Mason²

Gustavo Rodrigues Jordão³

Marcus Aurélio da Silva Pereira⁴

Marcos Vinícius de Souza⁵

Raimundo Expedito dos Santos Souza⁶

1. INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar deixou de ser uma alternativa e passou a representar uma exigência essencial, impulsionada tanto pela evolução das ferramentas educacionais quanto pela crescente adoção do ensino híbrido. O cenário atual é marcado por uma cultura profundamente conectada ao universo virtual, que se consolidou como parte inseparável da nova realidade social. A digitalização tem provocado transformações significativas na sociedade, criando um espaço em que o mundo físico e o digital se entrelaçam e coexistem de forma integrada (Almeida; Santos; Carvalho, 2025). Nesse contexto, as redes de informação e a internet desempenham papel central, redefinindo as relações humanas e estabelecendo novas formas de interação entre os indivíduos.

Vivencia-se, atualmente, a era das tecnologias digitais, cuja relevância foi intensificada pela pandemia de Covid-19, que impactou o mundo inteiro. Durante esse período, o ensino remoto emergiu como alternativa viável para as instituições

1 Professora da Rede Estadual de Santa Catarina.

2 Professora da Rede Estadual de Santa Catarina.

3 Professor da Rede Estadual de Santa Catarina.

4 Professor da Rede Estadual de Santa Catarina.

5 Professor da Rede Estadual de Santa Catarina.

6 Professor Adjunto de Literaturas de Língua Portuguesa, lotado no curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

educacionais, revelando-se uma ferramenta essencial diante das circunstâncias. Segundo Almeida, Santos e Carvalho (2025), a imprevisibilidade, característica constante do cotidiano escolar, ganhou destaque com a crise sanitária, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis e adaptáveis. Esse cenário impulsionou a integração das tecnologias digitais ao contexto educacional, consolidando seu papel estratégico na reconfiguração do ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explica que a cultura digital tem provocado mudanças sociais importantes na sociedade atual. E todas essas transformações acabam por impor à escola obstáculos no que diz respeito à formação das novas gerações: “instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (BRASIL, 2017a, p. 61).

O avanço acelerado da digitalização tecnológica tem provocado mudanças significativas no estilo de vida dos cidadãos, tornando indispensável a reflexão sobre as competências digitais que estão sendo desenvolvidas e oferecidas. Esse cenário impõe às instituições educativas e formativas o desafio de repensar suas práticas e atuar de forma efetiva nesse campo, a fim de preparar indivíduos para uma sociedade cada vez mais conectada e digital (Pedro; Santos; Mattar, 2023).

Dessa forma, ao orientar os alunos no uso crítico e reflexivo das tecnologias, espera-se que o professor domine um conjunto específico de conhecimentos e habilidades, denominado Competências Digitais (Benedet, 2020). A compreensão e o desenvolvimento dessas competências constituem, portanto, o foco central deste estudo.

Apesar da ampla presença das tecnologias digitais em praticamente todos os aspectos da vida social, sua integração efetiva ao processo de ensino-aprendizagem ainda enfrenta desafios significativos. Esses obstáculos comprometem o desenvolvimento pleno das competências digitais tanto de professores quanto de alunos. No contexto da educação básica, os profissionais se veem constantemente pressionados pela crescente presença das TIC, mas ainda encontram dificuldades para aplicá-las de forma adequada e significativa no ambiente escolar.

O surgimento da pandemia evidenciou lacunas significativas na formação inicial e continuada de professores, especialmente no que diz respeito à integração das tecnologias digitais ao processo educativo. Práticas que antes eram consideradas complementares, ou até mesmo encaradas com certo preconceito, passaram a ocupar posição central na dinâmica escolar, revelando a necessidade urgente de investimentos na capacitação docente. Essa preparação é essencial para que os professores possam utilizar os recursos tecnológicos de forma crítica, reflexiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação (Brasil, 2023; Valente, 2022).

Propõe-se aqui, analisar os desafios tecnológicos que os professores enfrentam no processo de desenvolvimento de competências digitais, essenciais para o uso efetivo das TIC em sala de aula. Questiona-se, portanto, como essas barreiras afetam a implementação eficaz de tecnologias no ensino fundamental e médio. A falta de infraestrutura, capacitação profissional inadequada e a desigualdade no acesso à tecnologia são barreiras centrais que afetam diretamente o ensino.

Esta análise justifica-se pela importância de preparar os estudantes para as demandas do século XXI e na necessidade de apoiar os professores, que frequentemente enfrentam dificuldades por falta de capacitação, apoio técnico ou infraestrutura. Como aponta Fiuza (2015), o docente precisa se aprimorar para atuar como mediador entre as ferramentas tecnológicas e as situações do cotidiano dos alunos. Este estudo é, portanto, essencial para compreender a realidade escolar.

2. MÉTODO

Para a construção da presente pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com foco na análise bibliográfica. Inicialmente, foi realizado um levantamento do referencial teórico por meio da consulta às bases eletrônicas reconhecidas pela comunidade científica, tais como Scielo, Google Acadêmico e periódicos especializados que abordam a temática das tecnologias digitais na educação.

Os descritores utilizados na busca foram: “Tecnologias Digitais”, “Educação” e “Competências Digitais”. Como critério de inclusão, priorizaram-se produções publicadas entre os anos de 2018 e 2025, considerando a atualidade e relevância dos estudos frente às transformações recentes no cenário educacional, especialmente após a pandemia de Covid-19.

A busca inicial resultou em aproximadamente 80 artigos. Em seguida, foi realizado um processo de triagem e análise dos conteúdos, com base na pertinência ao objeto de estudo, na clareza metodológica e na contribuição teórica para a compreensão do tema. Após essa etapa, foram selecionados 18 artigos que melhor respondiam aos objetivos da pesquisa, permitindo uma discussão aprofundada sobre os desafios, potencialidades e implicações das competências digitais no contexto escolar.

Essa metodologia permitiu a construção de um panorama teórico consistente, capaz de subsidiar reflexões sobre a formação docente, o uso crítico das tecnologias e a integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades fundamentais para os estudantes da educação básica, consolidando a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas redes de ensino brasileiras, tanto públicas quanto privadas. O documento é caracterizado como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2017a, p. 7).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais (BRASIL, 2017a). Dentre elas, destacam-se as competências quatro e cinco, como explicita o quadro 1, por estarem relacionadas às tecnologias, mesmo que não as considerem isoladamente.

Quadro 1 – Competências gerais 4 e 5 da BNCC

Competência	Função/Ação
Competência 4	Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Competência 5	Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

Fonte: Brasil (2017a, p.9-10).

De acordo com Conceição *et al.*, (2017), o termo “competência” tem origem no latim e remete aos conceitos de proporção e simetria. Em termos práticos, refere-se à habilidade de compreender uma situação específica e adotar atitudes adequadas para resolvê-la da melhor maneira possível. Perrenoud (1999) complementa essa definição ao afirmar que competência é a capacidade de agir de forma eficaz em contextos determinados, apoiando-se em conhecimentos prévios e buscando superá-los sempre que necessário.

No campo educacional, o conceito de competência digital ainda está em processo de construção, acompanhando as constantes transformações tecnológicas vivenciadas pela sociedade (Ilomäki *et al.*, 2014).

Larraz (2023) define competências digitais como a habilidade de mobilizar diferentes formas de alfabetização para gerir informações, comunicar conhecimentos e solucionar problemas em um contexto social dinâmico e em permanente evolução, tornando-se, assim, uma competência essencial para os indivíduos do século XXI.

Para compreender adequadamente o conceito de competência digital, é fundamental reconhecer que ele abrange um conjunto de habilidades que extrapolam o simples uso de tecnologias. Trata-se da capacidade de pensar criticamente, resolver problemas complexos e atuar de forma colaborativa (Brasil, 2022; Valente, 2022).

As competências digitais (CDs) são interpretadas de maneiras diversas, o que resulta em uma multiplicidade de termos e abordagens associadas. Embora haja uma produção acadêmica significativa dedicada à sua definição, o conceito ainda é frequentemente apresentado de forma imprecisa. Consequentemente, não existe uma definição consensual ou amplamente consolidada no campo educacional, o que dificulta sua interpretação e aplicação pedagógica (Silva; Behar, 2019).

No que diz respeito às competências digitais, a UNESCO (2017) aponta que um dos maiores desafios do século é a formação de professores para o uso efetivo das tecnologias. O Marco de Competências Digitais para Educadores da Comissão Europeia (DigComEdu) define competência digital como a capacidade de usar tecnologias de forma crítica, criativa e segura, servindo como referência para todos os níveis de educação. Perrenoud (2000) já listava o “uso de novas tecnologias” como uma das competências fundamentais para a prática docente, ressaltando que as TIC permitem novas formas de pensar, trabalhar e se comunicar.

3.1 Desafios Tecnológicos na Educação

Costa *et al.*, (2025) destacam em sua pesquisa que, entre os principais desafios enfrentados pelos professores na utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), além da disponibilidade de recursos, está a formação adequada para o uso dos instrumentos tecnológicos. Os autores defendem que, idealmente, essa preparação deveria começar já na formação inicial dos docentes, com ações voltadas à conscientização sobre como e quando utilizar essas tecnologias, bem como à aceitação pedagógica das TDIC como parte integrante do processo de ensino. Tais medidas são apontadas como fundamentais para promover melhorias na implementação eficaz das tecnologias digitais no ambiente escolar.

A resistência ao uso das TDIC é abordada por Machado, Bilesimo e Da Silva (2021), que identificam uma percepção de ameaça à autonomia docente,

além da associação ao aumento da carga de trabalho. Essa resistência revela um aspecto importante da relação entre professores e tecnologia, que precisa ser considerado nas estratégias de formação e apoio.

No que diz respeito ao uso cotidiano das TDIC, Peixoto (2010) observa que, embora muitas pessoas utilizem dispositivos como celulares, isso não implica domínio técnico. Por exemplo, ao serem solicitadas a abrir um e-mail em um computador, muitas não sabem como proceder, pois desconhecem conceitos básicos como navegador ou site. Isso evidencia que o uso rotineiro da tecnologia não garante competência digital suficiente para aplicá-la de forma estratégica em diferentes contextos.

A suposição de que a simples posse de equipamentos digitais garante automaticamente o domínio de seus recursos é equivocada. Diversas pesquisas demonstram que o conhecimento tecnológico exige, no mínimo, dois fatores adicionais: formação adequada e condições físicas que vão além do mero acesso aos dispositivos (Costa, 2020).

Um dos principais desafios identificados nesse contexto é a insuficiência de preparo dos professores para utilizar as ferramentas digitais de maneira crítica e reflexiva, especialmente em países emergentes. A maioria dos estudos destaca a urgência de programas de formação continuada que não se limitem ao domínio técnico, mas que também promovam a compreensão sobre como integrar essas tecnologias às práticas pedagógicas de forma significativa.

Tarouco (2014; 2019b) argumenta que, para que alunos e professores deixem de ser meros consumidores e passem a ser produtores de conteúdo por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), é necessário desenvolver um conhecimento mais aprofundado e fluente sobre essas ferramentas, conceito que remete à chamada Fluência Digital. Segundo a autora, essa fluência não se limita à exploração das tecnologias, mas envolve saber utilizá-las, compreendê-las e dominar seus fundamentos (Almeida; Santos; Carvalho, 2025).

A pandemia de Covid-19 evidenciou ainda mais as fragilidades existentes nesse campo. A necessidade de uma rápida transição para o ensino remoto revelou desigualdades estruturais, lacunas na formação docente e distintos níveis de apropriação tecnológica entre escolas e educadores. Por outro lado, esse cenário também abriu espaço para práticas inovadoras, como o uso de ferramentas de inteligência artificial, que demonstraram potencial para personalizar o processo de aprendizagem, apoiar avaliações e ampliar a inclusão educacional (Correia *et al.*, 2025).

No cenário educacional brasileiro, Mathias e Schuhmacher (2025) apontam disparidades significativas entre escolas públicas e privadas, especialmente aquelas localizadas em regiões periféricas e rurais. Essas

desigualdades comprometem a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e dificultam a integração efetiva das tecnologias digitais. Relatórios internacionais da OCDE (2020) e da UNESCO (2019) reforçam essa realidade ao destacar que a falta de conectividade adequada e a escassez de dispositivos tecnológicos contribuem para o aprofundamento das desigualdades regionais, limitando o acesso equitativo à educação digital.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar os desafios tecnológicos enfrentados pelos professores da educação básica no desenvolvimento de competências digitais, essenciais para a integração eficaz das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem. A investigação confirmou que a mera presença de tecnologias digitais na sociedade não garante sua aplicação pedagógica efetiva, sendo este um dos principais obstáculos no contexto educacional contemporâneo.

A análise revelou que, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleça as competências 4 e 5, que tratam do uso crítico e reflexivo das tecnologias, sua implementação é dificultada por barreiras estruturais e formativas. O conceito de “competência digital” em si é complexo e ainda carece de uma definição consensual no campo educacional, abrangendo não apenas o domínio técnico, mas a capacidade de pensar criticamente, resolver problemas e atuar de forma colaborativa.

A integração eficaz das tecnologias digitais na educação básica enfrenta desafios críticos que vão além da simples disponibilidade de ferramentas. Três barreiras centrais se destacam: a formação inadequada dos professores, a precariedade da infraestrutura e a resistência dos próprios educadores.

Primeiramente, a formação docente é insuficiente. A pandemia de Covid-19 evidenciou as lacunas na preparação inicial e continuada dos professores para o uso pedagógico das tecnologias. Para superar isso, é urgente a criação de programas de capacitação que promovam a “Fluência Digital”, permitindo que os educadores deixem de ser meros consumidores e se tornem produtores de conteúdo. Essa formação é essencial para que possam integrar os recursos tecnológicos de forma crítica, criativa e com propósito pedagógico. Idealmente, essa preparação deveria começar já na formação inicial, conscientizando os futuros docentes sobre como e quando utilizar as tecnologias no processo de ensino.

Em segundo lugar, a falta de infraestrutura e a desigualdade de acesso representam um obstáculo significativo. Escolas públicas, especialmente em regiões periféricas e rurais, sofrem com a falta de conectividade adequada e a escassez de dispositivos, o que aprofunda as disparidades educacionais e limita

o acesso equitativo à educação digital. A literatura reforça que a simples posse de equipamentos não garante o domínio de seus recursos, sendo indispensável a combinação de formação adequada e condições físicas de uso.

Por fim, há um quadro de resistência e despreparo entre os docentes. Essa resistência muitas vezes está associada à percepção de que a tecnologia aumenta a carga de trabalho e ameaça a autonomia do professor. Além disso, o uso pessoal e rotineiro de tecnologias, como celulares, não se traduz automaticamente em competência para aplicá-las em contextos pedagógicos. Muitos profissionais desconhecem conceitos básicos, como o funcionamento de um navegador, o que impede um uso mais estratégico e eficaz das ferramentas digitais em sala de aula.

Conclui-se, portanto, que a superação desses desafios exige um esforço conjunto que envolva políticas públicas de investimento em infraestrutura, mas, fundamentalmente, a priorização da formação docente. É imperativo que os programas de formação inicial e continuada integrem as tecnologias digitais de maneira transversal, capacitando os professores para atuarem como mediadores entre as ferramentas e o cotidiano dos alunos. Somente com educadores digitalmente competentes, capazes de utilizar as tecnologias de forma crítica, reflexiva e ética, será possível transformar o potencial das ferramentas digitais em uma aprendizagem motivadora e significativa, preparando os estudantes para as demandas de uma sociedade cada vez mais conectada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. B. de, Santos, C. C., & Carvalho, D. F. Competências digitais de professores da educação básica: revisão sistemática da literatura. **Revista Conhecimento Online**, 1. 2025.
- BENEDET, Márcia Leandro *et al.* **Competências digitais: desafios e possibilidades no cotidiano dos professores da educação básica**. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC (2017). Base Nacional Comum Curricular. 2017. Terceira versão. Recuperado em 28 abril de 2020, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- CORREIA, J. L. P., Silva, Z. R. de M., Silva, I. V. G. T. da, Melo, M. M. S. de, Oliveira, A. P. de, & Amador, F. das C. Competências digitais dos professores da educação básica: desafios para a integração pedagógica de tecnologias e inteligência artificial. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 11(8), 3087–3098. 2025.
- COSTA, M. S., Silva, D. L. B. da, & Leal, E. H. T. (2025). A influência da formação inicial e continuada de professores para a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (tdic) em uma escola de Maranhãozinho, MA. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 11(3), 103–118. 2025.

COSTA, R. L. D. **Recomendações de Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação da BNCC para a Educação Básica e a Realidade Escolar Brasileira**. 2020.

FIUZA, Patricia Jantsch. Tecnologias na educação: novos paradigmas de interação e construção de conhecimento. *In*: FIUZA, Patricia Jantsch; LEMOS, Robson Rodrigues (Org.). **Tecnologias Interativas: Mídia e Conhecimento na Educação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. Cap. 3. p. 57-74.

ILOMÄKI, L. *et al.* **Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research**. *Education and Information Technologies*, v. 21, n. 3, p. 655-679, 2016.

LARRAZ, V. **La competencia digital a la universitat**. (Tesis doctoral, Universitat d'Andorra). Disponible en la base de datos TDX (TD-017-100006/201210). 2013.

MACHADO, Leticia Rocha; BILESSIMO, Simone Meister Sommer; DA SILVA, Juarez Bento. Competências digitais no ensino remoto: novos desafios para formação docente. # Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, 2021.

MATHIAS, Francisca; SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg. **Formação continuada: os professores de e os desafios frente às novas tecnologias e à Inteligência Artificial (IA)**. *Devir Educação*, v. 9, n. 1, 2025.

PEDRO, N.; SANTOS, C.; MATTAR, J. (coord.). **Competências Digitais: Desenvolvimento e impacto na educação atual**. Portugal: ULisboa, 2023.

PEIXOTO, J. **Culturas Digitais Juvenis e as Práticas Educativas na Eja**. *In*: 33ª Reunião da ANPED. 2010.

PERRENOUD, Phelipe. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p. Tradução Patricia Chittoni Ramos.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. DOI: 10.1590/0102-4698209940.

TAROUÇO, L. Um panorama da fluência digital na sociedade da informação. *In*: P. Behar (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Editora Penso. 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Para A Educação A Ciência e A Cultura. **Educação básica**. 2017.

VALENTE, J. A. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. 238 f. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2005.

ÍNDICE REMISSIVO



A

- Abordagem 11, 17, 18, 19, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 44, 47, 50, 51, 56, 57, 59, 60, 63, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 98, 100, 125, 128, 129, 135, 136, 139
- Abordagens 7, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 47, 55, 63, 69, 82, 83, 126, 127, 136, 141
- Aluno 8, 14, 18, 25, 42, 48, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 69, 73, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 103, 104, 107, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136
- Alunos 7, 13, 14, 17, 18, 21, 22, 25, 26, 27, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 81, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 142, 144
- Aprender 42, 43, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 67, 93, 106, 133, 134, 136
- Aprendizado 10, 12, 39, 42, 50, 51, 56, 59, 61, 128, 129, 130
- Aprendizagem 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 76, 101, 104, 107, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145
- Aula 10, 11, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 52, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 66, 81, 86, 88, 92, 93, 102, 103, 108, 126, 130, 133, 134, 135, 139, 144
- Autonomia 8, 10, 11, 16, 17, 33, 35, 38, 40, 43, 44, 49, 55, 56, 57, 86, 93, 95, 105, 107, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 136, 141, 144
- Avaliação 24, 39, 41, 60, 61, 62, 109, 111, 126, 128, 132, 134, 136

C

- Ciências 37, 46, 54, 55, 63, 64, 82, 85, 97, 110, 125, 144
- Competências 39, 49, 51, 57, 59, 61, 62, 63, 65, 68, 69, 98, 102, 104, 105, 106, 107, 126, 127, 131, 132, 138, 139, 140, 141, 143, 145
- Conhecimento 5, 8, 13, 15, 17, 21, 22, 27, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 46, 48, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 78, 79, 82, 83, 86, 87, 89, 90, 103, 104, 107, 111, 113, 114, 115, 117, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 142, 145
- Criança 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 56, 70, 88, 89, 90, 91, 100
- Crianças 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 56, 57, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 88, 90, 92, 101
- Cultura 47, 50, 51, 52, 53, 73, 74, 85, 86, 91, 95, 101, 106, 126, 136, 137, 138
- Culturais 5, 49, 55, 68, 70, 73, 76, 78, 79, 80, 85, 97, 99, 102, 105, 106, 107, 125

D

Desigualdades 5, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 75, 82, 142, 143
 Diálogo 8, 13, 14, 15, 18, 21, 22, 26, 48, 49, 54, 74, 76, 79, 87, 94, 105, 114
 Diversidade 13, 44, 59, 68, 72, 73, 74, 75, 86, 88, 89, 95, 98, 100, 106
 Docentes 40, 42, 43, 50, 65, 66, 67, 70, 73, 74, 77, 80, 81, 126, 136, 141, 143, 144

E

Educação 7, 8, 9, 10, 13, 15, 19, 30, 37, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 82, 83, 86, 88, 89, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 125, 126, 127, 129, 130, 136, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145
 Educação Básica 37, 38, 46, 63, 64, 68, 82, 99, 104, 140, 145
 Educadores 43, 52, 53, 59, 66, 75, 85, 88, 95, 142, 143, 144
 Educomunicação 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54
 Ensino 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 26, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 80, 81, 86, 87, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145
 Escola 8, 10, 11, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 26, 37, 43, 46, 47, 50, 52, 58, 64, 66, 72, 75, 85, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 101, 105, 127, 138, 144
 Escolar 7, 10, 12, 13, 16, 20, 22, 26, 38, 39, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 60, 66, 67, 68, 73, 74, 78, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 89, 95, 96, 99, 101, 102, 104, 107, 135, 137, 138, 139, 141
 Escolas 18, 20, 22, 48, 53, 65, 73, 74, 77, 80, 81, 89, 91, 100, 101, 102, 103, 104, 142
 Estrutura 31, 33, 39, 48, 55, 61, 65, 117, 123, 124, 127, 131, 132, 135
 Estudante 22, 24, 38, 43, 50, 55, 56, 59, 86, 95, 103, 106, 107, 125, 126, 129, 130
 Estudantes 14, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 65, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 85, 95, 100, 102, 103, 105, 107, 126, 127, 129, 135, 136, 138, 139, 140, 144
 Estudos 9, 40, 43, 77, 78, 80, 84, 89, 94, 99, 100, 117, 130, 135, 139, 142

F

Formação 5, 10, 14, 16, 22, 34, 41, 42, 44, 52, 53, 54, 59, 62, 65, 67, 68, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 107, 125, 126, 130, 131, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145

G

Gênero 30, 32, 33, 34, 35, 93, 109, 110, 111

H

Habilidades 39, 41, 43, 44, 47, 49, 50, 53, 55, 58, 59, 61, 62, 63, 102, 126, 131, 133, 135, 138, 140, 141

I

Inclusão 15, 31, 35, 47, 50, 53, 75, 76, 78, 80, 82, 83, 111, 139, 142

Inclusiva 28, 73, 74, 75, 76, 77, 98, 107, 126

Integração 34, 46, 50, 51, 58, 65, 128, 138, 139, 140, 143, 144

Interação 22, 41, 42, 44, 50, 53, 62, 67, 78, 79, 87, 99, 100, 104, 112, 115, 125, 128, 130, 133, 137, 138, 145

Interpretação 52, 76, 81, 87, 89, 100, 105, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 141

Investigação 7, 14, 17, 18, 61, 68, 73, 74, 78, 79, 80, 82, 131, 135, 143

J

Jogos 40, 57, 58, 59, 65, 66, 69

L

Leitores 22, 24, 27, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 104, 106, 114, 119, 123

Leitura 5, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 49, 51, 60, 78, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 103, 104, 105, 106, 107, 113, 115, 120, 136

Linguagem 60, 62, 66, 90, 93, 99, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 112, 115

Literatura 20, 38, 78, 87, 88, 90, 94, 96, 110, 134, 144

Lúdico 40, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

M

Matemática 7, 37, 46, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 85

Metodologia 40, 57, 58, 60, 61, 65, 66, 70, 79, 82, 83, 89, 127, 128, 129, 130, 139

Metodologias 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 102, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136

Mulheres 30, 31, 32, 33, 34, 35

N

Negra 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Negras 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36

P

Pedagógica 42, 51, 54, 57, 60, 65, 66, 73, 74, 77, 86, 89, 98, 102, 107, 129, 141, 143, 144

Pedagógicas 7, 22, 37, 47, 57, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 86, 93, 95, 96, 97, 98, 107, 126, 127, 128, 136, 138, 142, 143

Políticas 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 51, 54, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 98, 102, 107, 144

Postura 39, 41, 42, 66, 76, 79, 85, 86, 90, 92, 93, 103, 125, 136

Professor 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 38, 41, 42, 43, 44, 55, 56, 57, 61, 62, 66, 73, 75, 76, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 103, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 144

Professores 14, 15, 16, 20, 26, 27, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 49, 50, 51, 60, 63, 67, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 92, 93, 94, 98, 99, 101, 103, 107, 135, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145

R

Racial 29, 30, 31, 32, 33, 34

Racismo 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36

S

Sala De Aula 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 52, 54, 56,
57, 58, 61, 66, 81, 86, 88, 93, 103, 108, 126, 130, 134, 135, 139, 144

Segregação 28, 29, 30, 31, 32

Sociedade 5, 7, 8, 9, 11, 13, 17, 18, 19, 29, 31, 32, 37, 41, 44, 46, 47, 48, 49, 51,
52, 53, 59, 60, 63, 66, 68, 86, 89, 90, 93, 95, 97, 104, 105, 107, 118, 121, 125,
136, 137, 138, 140, 143, 144, 145

T

Tecnologias 7, 39, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 68, 99, 107, 137, 138, 139,
140, 141, 142, 143, 144, 145

Tecnologias Digitais 46, 47, 50, 51, 52, 53, 68, 107, 137, 138, 139, 140, 141, 143,
144

