

VOZES DA EDUCAÇÃO:

COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS

VOLUME I

ANA MARIA BIAVATI GUIMARÃES
CLAUDIMAR PAES DE ALMEIDA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

ANA MARIA BIAVATI GUIMARÃES
CLAUDIMAR PAES DE ALMEIDA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

VOZES DA EDUCAÇÃO:

COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS

Volume I



2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: stockshakir - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 23/07/2025
Termo de publicação: TP0632025

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V977 Vozes da Educação : compartilhando saberes e experiências. Vol. I / Organizadores: Ana Maria Biavati Guimarães... [et al.]. – Itapiranga: Schreiben, 2025.
233 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF
ISBN: 978-65-5440-472-3
DOI: 10.29327/5612956
1. Educação. 2. Saberes. 3. Experiências pedagógicas. 4. Formação docente.
I. Guimarães, Ana Maria Biavati. II. Almeida, Claudimar Paes de. III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas. V. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Ana Maria Biavati Guimarães</i>	
AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) EM SALA DE AULA PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: NOVAS PERSPECTIVAS.....	9
<i>Natanael Vieira</i>	
<i>Vinicius de Oliveira Cavalcante</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TEORIA E PRÁTICA.....	23
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
<i>Precília Achermann Vieira</i>	
<i>José Alberto do Nascimento Pinho</i>	
<i>Caroline Monteiro Sá</i>	
A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ	35
<i>Creuzianne Santos Oliveira</i>	
<i>Flávia Alexandra Pereira Pinto</i>	
INFÂNCIA, PANDEMIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO.....	48
<i>Aline Molossi</i>	
<i>Vinicius Fagundes</i>	
<i>Julian Monike Scolaro Vendrami</i>	
<i>Diego do Carmo</i>	
A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
<i>Diego do Carmo</i>	
<i>Aline Molossi</i>	
<i>Vinicius Fagundes</i>	
<i>Julian Monike Scolaro Vendrami</i>	
TRANSFORMAÇÃO DIGITAL: O IMPACTO DA COMPUTAÇÃO EM NUVEM NA ADMINISTRAÇÃO DE PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS.....	71
<i>Guilherme Blota Neves</i>	
<i>Ezequiel Duarte de Souza</i>	
<i>Cristina dos Santos Có</i>	

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS.....	83
<i>Precília Achermann Vieira</i> <i>Claudimar Paes de Almeida</i> <i>Raimunda Darque de Souza</i> <i>Dariane Batalha Magalhães</i>	
PEDAGOGIA E TERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR INTEGRADO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA.....	96
<i>Gilcimara Santana Cunha</i>	
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ESCOLA DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO-POLÍTICAS.....	104
<i>Maria Geovana Pereira do Lago</i> <i>Rita de Cássia Gomes Nascimento</i> <i>Flávia Alexandra Pereira Pinto</i>	
DESAFIOS DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS (MA).....	114
<i>Maria Leiciane Paiva Castro</i> <i>Edleuza Nere Brito de Souza</i>	
AVALIAÇÃO FORMATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA.....	126
<i>Ralison Umbelino de Souza</i> <i>Claudimar Paes de Almeida</i> <i>Sarah Pinto Ramos</i> <i>Inaê Nogueira Level</i> <i>Adrielly Carvalho de Paula</i>	
A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO DEVE ACONTECER NA PRÁTICA?.....	139
<i>Ana Vitória Damasceno Amorim</i> <i>Antonia Dalva França-Carvalho</i>	
COACHING PSICOLÓGICO E SAÚDE EMOCIONAL: CAMINHOS INTEGRATIVOS PARA O BEM-ESTAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	150
<i>Mavíael Filipe Lacerda do Nascimento Lopes</i>	
UM OLHAR SOBRE A LEI 15.100/2025: PERCEPÇÕES DA OBRA GERAÇÃO ANSIOSA COMO A CONSTRUÇÃO DE UM SABER RESULTANTE DE UM GRUPO DE ESTUDO.....	161
<i>Maria Camila Lima</i> <i>Alysson dos Anjos Silva</i> <i>Amanda de Carvalho Marques</i> <i>Matheus de Paula Assis Tourinho</i> <i>Nataly de Nardi Alfredo</i>	

TRABALHO DOCENTE E SOFRIMENTO PSÍQUICO: PERCURSOS ENTRE O BEM-ESTAR E O MAL-ESTAR.....	169
<i>Luciane de Jesus Velasquez</i>	
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): POR QUE A ESCOLA AINDA EXCLUI?.....	181
<i>Ana Clara Carvalho de Oliveira</i>	
<i>Patricia de Carvalho</i>	
<i>Paulo César de Oliveira</i>	
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E A PROMOÇÃO DO DIREITO AO CONHECIMENTO ESCOLAR.....	192
<i>Fabiano Sales de Aguiar</i>	
<i>Jacqueline Lidiane de Souza Prais</i>	
<i>Marlene Rodrigues</i>	
AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE INCLUSÃO: O OLHAR DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO AS HABILIDADES BÁSICAS DO DISCENTE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS/SRM.....	206
<i>Juliana dos Santos Figueiredo</i>	
<i>Fabiano Sales de Aguiar</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA TODOS: A INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS DIREITOS E DA CIDADANIA.....	214
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
POSFÁCIO.....	225
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	227

PREFÁCIO

Há livros que ensinam, há livros que acolhem e há livros que fazem ambos - como este que agora você tem em mãos - **“Vozes da Educação: compartilhando saberes e experiências”** mais do que uma coletânea de textos, é um gesto coletivo de escuta, partilha e compromisso com a formação humana.

Em tempos tão desafiadores para quem educa e para quem cuida, este livro ergue pontes entre a **Psicologia**, a **Educação** e áreas afins reconhecendo que nenhuma delas caminhar sozinhas quando o que está em tela é o desenvolvimento integral do ser humano. Ao dar espaço para múltiplas vozes e vivência, aqui temos a participação de profissionais comprometidos com o que escrevem a partir de suas vivências. Esta obra celebra a diversidade de olhares e a riqueza de encontros que transformam práticas.

Os autores aqui reunidos dividem mais do que saberes, pois compartilham vivências, marcas, percursos, desafios, dores e êxito! Cada capítulo ecoa a escuta atenta, o olhar crítico e o desejo genuíno de contribuir com um fazer mais sensível, ético e comprometido. Mais do que “falar sobre”, os capítulos “falam com”... você, leitor! E essa é uma das belezas do livro: ele nos convoca ao diálogo, ao reconhecimento mútuo e à indissociabilidade da prática profissional.

Agradeço aos organizadores porque juntos reunimos com tanto cuidado e afeto esta obra necessária. Que este livro inspire mais escutas, trocas e encontros. Que nossas vozes continuem ecoando nas escolas, nos consultórios, nas salas de aula e, sobretudo, no coração de quem se dedica ao desenvolvimento humano.

Boa leitura!

Com respeito e admiração,

Ana Maria Biavati Guimarães

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) EM SALA DE AULA PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: NOVAS PERSPECTIVAS¹

Natanael Vieira²

Vinicius de Oliveira Cavalcante³

1. INTRODUÇÃO

Ao pensar sobre o meio educacional, é notório observar as profundas transformações impulsionadas pela crescente inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Assim, reflete-se que essa realidade urgente e necessária, caminha por uma demanda de revisão em torno das metodologias e abordagens pedagógicas com a finalidade de responder de forma crítica e assertiva às diversas demandas da contemporaneidade.

Diante dessas conjunturas, pode-se pontuar que em um cenário marcado por extremas desigualdades sociais, e, principalmente, raciais, é relevante enfatizar que a educação não só incorpore os aspectos dos recursos tecnológicos, mas que os utilize para potencializar a inclusão e a valorização da diversidade. Assim, a literatura vincula-se como um fator potencial como aspecto de mediação cultural e formação cidadã, especialmente quando envereda por narrativas negras e decoloniais que desafiam os modelos tradicionais de ensino.

Nesse contexto, o fator da literatura negra, estudos decoloniais e a produção literária contemporânea e marginal não apenas entram numa significância de

-
- 1 Artigo apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA).
 - 2 Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CAPES), licenciado em Letras/Literaturas, Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI), Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA (2025) e graduando em Educação Quilombola (PROETNOS/UEMA). E-mail: profnatanaelvieira@gmail.com.
 - 3 Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG / Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (em curso); Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEO / Universidade Federal do Piauí - UFPI (2024); Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Educação do Sul do Piauí - ISESPI (2011) e Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA (2023). E-mail: vocshaka@yahoo.com.br.

denúncias frente às opressões históricas, mas também trazem reivindicações de espaços de visibilidades, resistências e pertencimentos. Os presentes campos de conceitos mencionados vislumbram uma ideia que intersecciona-se entre a tecnologia e a educação que propõem construir novos paradigmas pedagógicos que possibilitam a ruptura diante da colonialidade do saber.

Em conformidade, frisa-se que a presença de vozes inseridas em um aspecto histórico e de silenciamento como a de Carolina Maria de Jesus, grande escritora negra brasileira, onde encontrou a escrita como maneira de falar sobre a suas dores vividas na Favela do Canindê, ela traz como oferecimento múltiplos diálogos entre as práticas educativas transformadoras e as experiências vividas, tudo isso é evidenciado na obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*.

A partir das noções contextualizadas, o presente artigo tem como objetivo de modo geral, investigar como a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as abordagens críticas da literatura marginal, negra ou decolonial podem contribuir para às práticas pedagógicas mais inclusivas e engajadas socialmente. Além disso, busca-se identificar as estratégias didáticas que utilizam a diversidade de recursos digitais com o objetivo de promover a leitura, análise crítica e a valorização de produções literárias com o compromisso da justiça social e reconhecimento das identidades plurais no cotidiano escolar. Nesse meio, o problema da pesquisa busca responder como as Tecnologias da Informação e Comunicação podem influenciar para o debate sobre literatura negra em sala de aula em um viés de uma educação decolonial?

Nesse aspecto, a justificativa para a escolha da presente temática caminha pela urgência de repensar as práticas educativas atreladas à contextualização em torno da desigualdade estrutural. Assim, pondera-se dizer que ao utilizar a literatura negra ligada aos projetos educativos mediados pelas tecnologias, há busca em torno de criar novos caminhos em prol do fortalecimento do protagonismo estudantil e da educação comprometida com os ideais da equidade e direitos humanos.

Para buscar melhores resultados, optou-se por uma revisão bibliográfica com foco nas análises de publicações de autores que trazem como discussão em torno dos fundamentos da literatura, decolonialidade, TIC na educação e metodologias críticas. Nesse íterim, os principais teóricos usados foram: Quijano (2005), Buzan (2012), Ferreira (2020), Rocha (2021) e outros.

Nesse meio, a pesquisa aqui enfatizada de caráter social contribui com a ideia de fortalecer as práticas pedagógicas antirracistas e principalmente para fortalecer a superação de estigmas que estão inseridos no ambiente escolar.

2. O ENTRELAÇAR DA LITERATURA NEGRA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NA CONTEMPORANEIDADE

Ao adentrar em torno das discussões contemporâneas, constata-se um grande avanço das tecnologias digitais como ferramenta estrutural no processo educacional, ou até mesmo, melhor dizendo, dinâmica do ensino e aprendizagem. Diante disso, o vislumbre do ideal tecnológico entra-se numa dinâmica de não apenas ampliar o acesso a saberes historicamente marginalizados, focalizando assim a literatura negra.

Mediante a este respingar reflexivo, Silva (2021, p.88) permite-nos entender que “[...] as TICs, quando articuladas a conteúdos que valorizam a diversidade, tornam-se agentes de mudança social no espaço escolar”. Tal pensamento reforça de modo crucial a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação como recursos educacionais, permitindo o entender de que quando bem utilizados, ampliam de forma essencial as possibilidades de inclusão e reconhecimento cultural.

Ao refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente sobre a Competência 5 que discute a temática da Cultura Digital no meio educacional, percebe-se a relevância de alicerçar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) em contextos dinâmicos de aprendizagens. Nisso, a literatura negra digital constitui numa possibilidade fértil para a inserção em espaços que outrora era negligenciados. Diante disso, Bernardino (2021, p. 61) destaca que “[...] as redes digitais transformaram-se em palcos de resistência para escritores negros que foram sistematicamente apagados pelo mercado editorial tradicional”.

Através dessa ideia, enfatiza-se que a integração da tecnologia frente aos espaços de produção cultural e educação formal, ampliam de modo coerente o escopo do conteúdo programático e une a uma ideia de descentralização do conhecimento, unindo a saberes periféricos e não hegemônicos. De tal modo, isso se trata de uma estratégia com a funcionalidade de construir um ensino democrático e conectado às diversas realidades estudantis. Pois, “[...] quando o estudante negro se depara com narrativas que o representam em plataformas digitais, o impacto vai além da leitura; trata-se de um processo de afirmação existencial que desafia séculos de invisibilização” (Xavier, 2022, p. 85).

Igualmente, é importante pontuar que a escola enquanto instituição deve ter o comprometimento com as práticas de letramento racial crítico, fazendo uso das tecnologias como intermediação das discussões sobre os autores negros contemporâneos que problematizam os temas de racismo, identidade e ancestralidade. Nesta base, sabe-se que “[...] as ferramentas digitais, quando aliadas à literatura afrodescendente, tornam-se potentes mediadoras pedagógicas da consciência crítica” (Matos, 2020, p. 98).

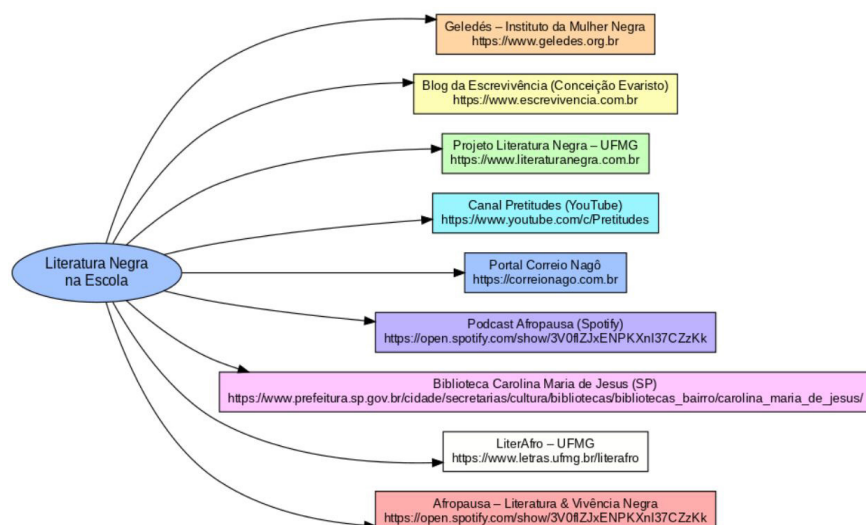
Ao inserir a tecnologia aos estudos da literatura negra, além de estar usando o que consta na BNCC, automaticamente é incorporado a uma proposta curricular inovadora com a intencionalidade antirracista. Nesse aspecto, Lima (2021, p. 112) pontua que “[...] trazer autores negros para o centro do currículo digital é um posicionamento político que visa não apenas incluir, mas transformar”. Diante disso, Ferreira (2020, p. 67) diz que:

A interface entre literatura negra e TICs inaugura uma nova estética educacional, onde o corpo negro não é mais objeto de estudo, mas sujeito criador de saberes, imagens e narrativas que rompem com os paradigmas da inferiorização (Ferreira, 2020, p. 67).

Mediante ao exposto por Ferreira (2020), é viável dizer que esse novo ideal de debater sobre a literatura negra é uma perspectiva que desconstrói a percepção de que o aluno negro é apenas um receptor, e enfatizar sobre a sua centralidade e protagonismo no processo de aprendizagem.

Em consonância, apresenta-se um mapa mental de indicações de materiais que podem ser trabalhados em sala de aula (figura 1) unindo as tecnologias e os debates em torno da Literatura negra. A escolha por esse tipo de material insere-se no entendimento que “[...] o mapa mental é uma poderosa ferramenta de aprendizagem visual que permite ao cérebro fazer conexões e associações de forma mais eficaz” (Buzan, 2012, p. 45). Desta forma, além de mostrar sobre os conteúdos debatidos, a elaboração do mapa mental deu-se através do *software* Canva.

Figura 1 – Mapa mental sobre as indicações de materiais que podem ser utilizadas em sala de aula para debater sobre a literatura negra.



Fonte: Autores (2025)

Nessa conformidade, o mapa mental acima apresenta indicações importantes que podem servir para um maior debate em sala de aula, onde ambas podem ser acessadas de forma *on-line*, deixando evidenciado que há como unir as TICs com a literatura negra.

A saber, o uso das tecnologias digitais trazem uma facilidade nas publicações de textos autorais pelos próprios alunos, assim como permitem que sejam criados projetos interativos com o objetivo de incentivar a escrita de crônicas, poesias e relatos de vida trazendo uma aproximação entre o estudante e sua autonomia epistemológica. Assim, Meireles (2023, p. 140) compreende que “[...] a introdução das produções negras no ensino, via plataformas digitais, contribui para reverter os efeitos do apagamento e construir uma memória educacional de resistência”.

Isso faz a dinamização entre a permissão do uso das TICs como fatores construtivos de espaços colaborativos de leitura e produção, onde o aspecto literário e a escrita de mulheres negras e homens negros ganham visibilidade e ocupam os ambientes digitais como protagonistas, não mais com narrativas secundárias e depreciativas. Diante disso, é importante pontuar que é “[...] nas redes digitais, autores negros encontram espaço para circulação de suas obras, antes restritas ao meio acadêmico ou periférico” (Santos, 2019, p. 134). O que automaticamente valida como o digital contribui para a democratização dos saberes ancestrais.

Desse modo, as plataformas digitais, docentes e discentes são automaticamente inseridos em um espaço capaz de ter uma maior interação entre a literatura negra em um cenário ligado às formas multimodais, com a conexão entre a imagem, som e texto, caminhando por uma rica experiência estética e crítica. Nesse aspecto, urge a necessidade de entender que:

A inserção da literatura negra no contexto digital reconfigura os modos de ensinar e aprender, pois rompe com o cânone tradicional e insere outras vozes, muitas vezes invisibilizadas pelo currículo escolar. Esse processo é fundamental para que os estudantes negros e negras possam se reconhecer nas narrativas que consomem e produzem, promovendo um senso de pertencimento e resistência (Costa, 2020, p. 45).

Em conformidade com Costa (2020) observa-se que a tecnologia é um mecanismo favorável para o debate racial e principalmente como reconhecimento identitário através da literatura. Ao utilizar as tecnologias em contextos educacionais e promover o debate do que molda as narrativas de escritores negros terá uma maior aproximação entre o discente e a literatura negra, pois os fatores digitais estão inseridos de forma contextualizada na vida da maioria dos estudantes.

Nesse mesmo debate, vale dizer que “a literatura negra potencializada pelas mídias digitais estabelece pontes com os estudantes da periferia, pois

dialoga com sua realidade e linguagem” (Freitas, 2022, p. 117). Assim, percebe-se a necessidade da promoção da representatividade e diálogo cultural no ensino. Com base nisso, Pereira (2023) destaca que:

A articulação entre literatura negra e tecnologias digitais nas escolas pode ser vista como um gesto pedagógico de ruptura e reinvenção. Trata-se de oferecer aos estudantes não apenas conteúdo, mas condições de se verem como produtores de cultura e conhecimento. O digital não é um fim, mas uma ponte para o acesso ao que foi historicamente negado (Pereira, 2023, p. 78).

A partir da noção estabelecida por Pereira (2023), convém dizer que a tecnologia quando usada da forma correta impulsiona às diversas discussões em torno do conhecimento, sejam relacionados à literatura negra ou diferentes temas. Percebe-se também que há muito tempo os meios tecnológicos estão modificando os hábitos diários, se a tecnologia faz isso de forma automatizada, pode ser tratada como uma ferramenta positiva de debates nas escolas.

As práticas de leitura mediadas pelas TICs têm revelado novas formas de interação com o texto literário. No caso da literatura negra, esse movimento tem permitido o resgate de memórias e trajetórias sociais que contribuem para a construção de uma identidade coletiva, fundamentada na resistência e na autoestima (Rocha, 2021, p. 151).

Somando com o pensamento de Rocha (2021) é essencial que a leitura passe por outros meios de assimilação e discussão, uma vez que atrelada às TICs promove uma maior interação entre os jovens leitores e a própria escrita fomentando ainda mais a compreensão em torno das discussões raciais.

Diante disso, é visível que ao unir as tecnologias e a literatura negra, torna-se uma ferramenta promotora de novos caminhos pedagógicos que dialogam com a realidade e prepara os estudantes para um viés de consciência social e cultural. Assim, as TICs é fundamental para as práticas pedagógicas decoloniais, pois, causa uma ruptura entre o saber eurocêntrico e abre novos espaços para as diversas vozes periféricas e silenciadas historicamente.

2.1 O PENSAMENTO DECOLONIAL EM DEBATE

Ao pregar sobre atos decoloniais no espaço educacional, urge a questão de que a escola precisa está inserida em um espaço de debate em torno do enfrentamento à lógica colonial, principalmente ao se debruçar na questão da estrutura do currículo, as metodologias e as relações pedagógicas. Por isso compreende-se que:

A colonialidade do saber se manifesta quando a escola naturaliza autores, conteúdos e metodologias eurocentradas como únicas formas válidas de aprender e ensinar. Isso cria um currículo excludente, que não representa a maioria dos estudantes, especialmente os negros, indígenas e periféricos. A educação decolonial propõe um deslocamento desse centro de poder, inserindo vozes plurais no debate pedagógico (Bento, 2020, p. 57).

A partir da afirmativa de Bento (2020), convém afirmar que há tempos as escolas caminham por um tradicionalismo e que acabam por priorizar obras e transmissões de conhecimentos que excluem boa parte dos alunos. Tais ações colocam o alunado numa posição de rejeição, ou seja, ficam frente a conteúdos que eles não se sentem inseridos ou reconhecidos através das obras trabalhadas. Assim, é possível dizer que “a ausência de autores negros, indígenas e latino-americanos no material didático é um dos reflexos da colonialidade que persiste no sistema educacional” (Santos, 2019, p. 63).

Sabe-se que a educação decolonial parte ao movimento de enfrentamento crítico que denuncia a permanência de estruturas coloniais enraizadas e estruturais no campo educacional. Assim, Walsh (2013, p.36) afirma que a decolonialidade propõe uma ruptura radical com essas formas hegemônicas, ao defender “[...] uma pedagogia que reconheça e valorize a diversidade epistêmica dos sujeitos historicamente invisibilizados”.

Nesse mesmo sentido, Quijano (2005) pontua que “[...] o controle do conhecimento e da subjetividade foi talvez a mais eficaz e duradoura forma de dominação colonial”. Assim, é possível dizer que esse controle se manifesta, principalmente, pela padronização dos conteúdos, negação da história negra e da desvalorização das culturais locais. Ainda com a contribuição de Walsh (2009) é informado que:

A educação moderna, desde suas origens coloniais, organizou-se em torno de um paradigma civilizatório que se fundamenta na negação do Outro. Esse Outro, muitas vezes indígena, negro, mestiço ou popular, foi historicamente excluído das narrativas oficiais, das práticas pedagógicas e das estruturas curriculares. O resultado disso é um sistema educacional que perpetua desigualdades e reforça o epistemicídio – a morte sistemática de outros conhecimentos Walsh (2009, p.43).

Diante disso, a ideia decolonial não visa apenas a inclusão de novos conteúdos, mas acima de tudo, promover uma ampla reestruturação nas formas de ensinar, aprender e pensar. Trata-se de romper esses paradigmas estruturais que ainda asseguram a colonialidade frente à assimilação de conhecimentos afrodiáspóricos. Nesse meio, Ribeiro (2017) diz que “[...] a escola precisa deixar de ser reprodutora de um saber eurocêntrico e passar a ser espaço de múltiplas epistemologias, onde o conhecimento de matriz africana, indígena e popular seja reconhecido como válido”. Por outro lado, compreende-se que:

O projeto de uma educação decolonial é, antes de tudo, um projeto ético, político e epistemológico. Ele implica reconhecer os efeitos históricos do colonialismo e suas permanências, propondo uma rearticulação das formas de conhecimento e de ser no mundo (Mignolo, 2011, p. 86).

Desse modo, a educação decolonial ancora-se numa ideia crítica, histórica e estrutural que vem a debater como o conhecimento foi e ainda é produzido e legitimado no espaço escolar. Assim, ao inserir para debate os saberes invisibilizados, a educação colonial trava novas ideias de ressignificações na prática pedagógica.

Diante de tais fatores, é essencial lembrar que isso reforça a exclusão epistemológica estrutural, sendo alicerçadas a uma ideia de amenização voltada as políticas curriculares afirmativas. Neste caso, pode-se afirmar que:

A educação decolonial deve ser compreendida como prática insurgente, capaz de tensionar as estruturas hegemônicas do saber. Mais do que incluir novos conteúdos, trata-se de reconfigurar o próprio processo de produção de conhecimento, valorizando narrativas que foram historicamente deslegitimadas (Oliveira, 2021, p. 90).

Nesse sentido, Oliveira (2021) traz como pensamento a necessidade de uma escola decolonial, onde há quebras ao tradicionalismo e às ideias impostas pelos colonizadores em evidências até nos dias atuais. Desse modo, implica dizer que a escola e o currículo precisam passar por uma descolonização, assim, mencionados por Lima (2023):

Descolonizar o currículo implica reconhecer que a neutralidade é uma forma de manter o status quo. A seleção de conteúdos, autores e enfoques nunca é isenta; ao contrário, reflete interesses sociais específicos. A pedagogia decolonial, portanto, propõe um currículo consciente, situado e comprometido com a justiça epistemológica (Lima, 2023, p. 73).

Nessa base defendida por Lima (2023), é evidente a necessidade de mais transformações no meio educacional, fazendo com que haja a quebra dos paradigmas estruturais e decoloniais, ainda inseridos nos espaços de aprendizagens. Neste contexto, destacam-se as TICs como fator metodológico para uma escola descolonizada.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERSECCIONADAS COM AS TICS E A LITERATURA NEGRA

Caminhando pela ideia de descolonizar os espaços de aprendizagens, compreende-se que a integração entre as tecnologias digitais e a literatura negra em torno das práticas pedagógicas possui como resultados uma educação plural e crítica, permitindo um maior diálogo entre os sujeitos contemporâneos a partir das suas identidades e vivências. Conforme Ribeiro (2022, p.58), “[...] a interseção entre TICs e literatura negra permite potencializar vozes silenciadas e ampliar os espaços de escuta e criação na escola”.

Por outro lado, as tecnologias da informação e comunicação, quando utilizada de modo assertiva e crítica, há maiores possibilidades de acessos a produções literárias marginalizadas, trazendo um rompimento entre os domínios cânones eurocêntrico. Assim, “[...] o uso das TICs democratiza o acesso ao conhecimento, inclusive à literatura negra, antes restrita a espaços acadêmicos ou especializados” (Gomes, 2021, p. 37).

Com base nisso, autoras da literatura negra como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Mariana Luz, Cristiane Sobral e Cidinha da Silva podem ser grandes nomes a serem debatidos e lidos em sala de aula como fonte de transformação no espaço escolar. Desta forma, constata-se que as suas obras promovem uma leitura crítica da sociedade, além de reafirmar a identidade negra e denunciar as diversas violências estruturais que atravessam os corpos racializados. Nesse sentido, Barbosa (2023, p. 107) diz que “[...] ler autores negros é educar para a cidadania e para o respeito às múltiplas formas de existir”.

Ademais, as autoras citadas contribuem de forma satisfatória para a construção de um currículo mais justo e representativo, buscando acolher as diversas narrativas da periferia, ancestralidade africana e das vivências negras contemporâneas. Isso torna-se evidente quando Santana (2022, p. 92) diz que “[...] a literatura negra oferece ao estudante uma pedagogia da pertença, rompendo com a lógica do apagamento e promovendo a visibilidade de sujeitos historicamente subalternizados”.

Nessa conformidade, é necessária a inserção de um quadro demonstrativo de como trabalhar a literatura em sala de aula em contextos digitais e educacionais. Dessa maneira, o mesmo pode ser uma referência de aplicabilidade aos interessados com essa temática.

Quadro 1: Aplicações pedagógicas da literatura de autoras negras com recursos digitais.

Obras de Autoras Negras	Recurso Digital a Ser Usado em Sala	Tipo de Atividade	Resultados Esperados
Quarto de Despejo – Carolina Maria de Jesus.	Podcast e vídeos do <i>YouTube</i> .	Leitura dirigida + roda de conversa virtual + criação de diário digital.	Desenvolver consciência social, expressão escrita e oral; refletir sobre desigualdades e moradia.
Ponciá Vicêncio – Conceição Evaristo.	<i>Google Earth</i> + Mapa digital interativo.	Produção de mapas afetivos e análise de trajetórias de personagens.	Ampliar o repertório literário e geográfico; fortalecer empatia e identidade.
Negra Nua Crua – Mel Duarte.	TikTok + Canva.	Criação de vídeos poéticos e cartazes digitais com versos autorais.	Incentivar a criatividade, apropriação da linguagem poética e autoestima.
A pena e a lei – Elisa Lucinda.	<i>Padlet</i> + <i>Jamboard</i> .	Debate virtual sobre racismo estrutural + escrita de cartas abertas.	Desenvolver pensamento crítico e argumentação sobre justiça social.
Úrsula – Maria Firmina dos Reis.	<i>E-book</i> + linha do tempo digital (KnightLab).	Leitura compartilhada + construção de linha do tempo sobre autoras negras.	Conhecer pioneirismo de escritoras negras; entender a construção da memória literária.
Insubmissas lágrimas de mulheres – Conceição Evaristo.	<i>Audiobook</i> + fórum online (<i>Google Sala de Aula</i>).	Escuta ativa + fórum de debate sobre as múltiplas violências contra mulheres negras.	Estimular escuta sensível, empatia interseccional e produção reflexiva.

Fonte: autores (2025).

Diante do quadro 1, as indicações de como inserir a literatura negra em sala de aula é de muita relevância, uma vez que exemplifica algumas obras de escritoras negras importantes para a literatura brasileira, traçando o recurso digital que pode ser usado em sala de aula, o tipo de atividade e os resultados esperados. Tais definições tornam-se eficientes, uma vez que permitem auxiliar outros pesquisadores e professores a usar esses meios de modo que as TICs e a literatura negra façam parte do ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse meio, as TICs atreladas às mídias digitais podem ser agentes essenciais para a promoção da equidade cultural nas escolas e fora delas, assim como blogs, podcasts, e-books, audiolivros, plataformas de leitura colaborativa

e diversas redes sociais estão se demonstrando como ferramentas eficazes frente ao engajamento dos estudantes com as narrativas negras. Destarte, frisa-se que “[...] educar com TICs e literatura negra é construir pontes entre ancestralidade e contemporaneidade” (Lima, 2023). Assim,

A utilização de plataformas digitais na sala de aula, como YouTube, Wattpad ou Instagram, tem contribuído para o surgimento de novos autores negros e a circulação de suas produções. Estudantes se reconhecem nesses textos e, a partir disso, começam a produzir suas próprias narrativas, resgatando memórias familiares, tradições culturais e experiências periféricas. Trata-se de uma reinvenção da leitura e da escrita por meio das tecnologias (Fonseca, 2020, p. 91).

Mediante o exposto por Fonseca (2020), cabe pontuar que as utilizações das redes sociais e mídias quando planejadas com antecedência e de acordo com o seu público, há previsão de um melhor ensino e consequentemente uma aprendizagem eficiente, justamente por saber que essas novas tecnologias estão no convívio da maioria dos estudantes. Com essa ideia, Santos (2021, p. 104) afirma:

A pedagogia da performance, quando aliada às TICs, permite que os estudantes criem, editem e compartilhem suas produções a partir de vivências reais. Isso fortalece o protagonismo estudantil e insere a escola na lógica das mídias contemporâneas, sem perder o compromisso com a crítica social e a valorização da cultura negra.

Na contextualização de Santos (2021), observa-se que a pedagogia de performance entra numa discussão de grande relevância, uma vez que ela facilita com que os alunos tenham autonomia e uma familiaridade com o protagonismo individual e coletivo em torno das dinâmicas de aprendizagens atreladas com as TICs. Somado a isso,

A convergência entre acessibilidade digital e literatura negra amplia o direito à educação e ao reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o ambiente escolar. Isso é um passo essencial para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e antirracistas (Oliveira, 2022, p. 116).

De acordo com Oliveira (2022), os aspectos digitais e as discussões em torno da literatura negra caminham por múltiplos entendimentos e meios metodológicos a serem inserida em sala de aula e, por isso tais ações são essenciais para o aperfeiçoamento de novas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas que integram literatura negra e TICs devem partir do território do aluno. Isso significa considerar seu contexto, sua linguagem e sua experiência como ponto de partida para a aprendizagem. Somente assim é possível transformar a escola em um espaço de resistência e emancipação (Ramos, 2019, p. 96).

Por fim, compreende-se que o uso das TICs no ensino da literatura negra ou dos aspectos raciais dentro da sala de aula, envereda por uma dinamização no ensino e principalmente uma quebra dos paradigmas tradicionais, sendo ferramentas essenciais para a promoção de uma educação decolonial.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tratou-se de modo compreensivo sobre a urgência de uma educação focada na justiça social, tendo como pensamento a transcendência dos limites curriculares eurocentradas promovendo práticas pedagógicas inclusivas, críticas, e além de tudo, representativas. Assim, ao longo desta discussão, foi notório identificar como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), quando alicerçadas à literatura negra, podem não apenas transformar o ambiente escolar em um espaço de resistência, mas também, um espaço de pertencimento e emancipação.

Assim, este trabalho permitiu conhecer as diversas reflexões teóricas existentes em torno do uso das TICs e a literatura negra, encontrando resultados primorosos no que tange as diversas tecnologias auxiliadoras no processo de ensino e aprendizagem voltada para a educação decolonial. Tal aspecto volta-se para um viés antirracista e desconstrói de forma relevante os paradigmas coloniais ainda existentes no meio educacional.

Diante disso, constatou-se que as TICs são ferramentas essenciais na democratização do conhecimento, trazendo novas possibilidades ao acesso das narrativas historicamente marginalizadas. Nessa conformidade, é através dessas tecnologias que autores negros se inserem numa posição de visibilidade, deixando as suas produções em evidência e circularem em espaços antes restritos, trazendo mais possibilidades dos estudantes encontrarem através dessas narrativas o autoconhecimento de suas identidades e valorização de suas origens culturais.

Desse modo, fica evidente que as práticas pedagógicas quando interseccionadas com as TICs e a literatura negra, mediante as discussões estabelecidas nesta pesquisa, potencializam de modo relevante o protagonismo do alunado, caminhando pela ideia de que eles não sejam apenas receptores de conteúdo, mas produtores ativos de saberes. É com isso que será vista uma pedagogia de ensino e aprendizagem direcionada à escuta, diálogo e à reconstrução crítica do conhecimento.

Por outro lado, é importante frisar que a educação decolonial propõe uma quebra com os paradigmas hegemônicos e excludentes da escola tradicional que não enxerga o aluno como um ser múltiplo. Tal ideia de descolonização é uma proposta insurgente, sendo capaz de ressignificar e reconfigurar as estruturas do

currículo e da atuação docente ao caminhar pela valorização das epistemologias silenciadas por séculos.

Outrossim, este estudo demonstrou que a integração entre tecnologia e literatura negra nas práticas do meio educacional, cria um novo cenário, desta vez pautado pela justiça epistêmica e valorização das diversas identidades existentes no meio escolar.

Portanto, a união entre as TICs, literatura negra e a pedagogia decolonial se insere não apenas como uma alternativa de ação metodológica, mas acima de tudo, como uma ferramenta social e política. Essa integração rompe com o tradicional e promove um novo ideal, uma educação verdadeiramente antirracista, inclusiva e transformadora. Assim, espera-se que esta pesquisa possa servir de inspirações para outros caminhos que cruzam com a literatura negra e TICs dentro do espaço escolar ou na universidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. P. **Educação digital e reparação histórica**. Curitiba: Appris, 2022.
- BARBOSA, E. L. **Leitura e identidade racial na escola pública**. São Paulo: Contexto, 2023.
- BENTO, M. A. **A colonialidade do saber e a exclusão no currículo escolar**. São Paulo: Pólen, 2020.
- BERNARDINO, R. C. **Escritores negros e o mercado digital**. Salvador: EDUFBA, 2021.
- CORRÊA, T. F. **Pedagogia decolonial e tecnologias**. Recife: UFPE, 2020.
- COSTA, A. C. da. **Educação, identidade e literatura negra**. Salvador: EDUFBA, 2020.
- FERREIRA, L. R. **Narrativas negras e estética digital**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- FONSECA, M. D. S. **Narrativas negras nas redes digitais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- FREITAS, L. R. **Literatura periférica e educação crítica**. Rio de Janeiro: Mauad, 2022.
- GOMES, N. L. **Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LIMA, M. A. **Currículo antirracista e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2021.

- LIMA, T. O. O. **Currículo e justiça epistemológica: uma abordagem decolonial**. Recife: UFPE, 2023.
- MEIRELES, A. J. **Memórias negras na escola**. Porto Alegre: Zouk, 2023.
- MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- MIGNOLO, W. Epistemologia do Sul e pensamento decolonial: desafios à universidade eurocentrada. *In: SOUSA SANTOS,; MENESES. Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-91.
- OLIVEIRA, S. D. S. **Pedagogia decolonial: rupturas e insurgências no ensino**. São Paulo: Cortez, 2021.
- OLIVEIRA, S. D. S. **Tecnologia e educação antirracista**. São Paulo: Cortez, 2022.
- PEREIRA, J. C. **Tecnologias digitais e identidade negra na escola**. Fortaleza: UFC, 2022.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- RAMOS, J. F. **A escola como território de resistência**. Campinas: Papirus, 2019.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RIBEIRO, E. M. **TICs e representatividade negra na educação básica**. Fortaleza: UFC, 2022.
- ROCHA, V. M. **Leitura, identidade e memória**. Brasília: MEC, 2021. Salvador: EDUFBA, 2023.
- SANTANA, T. S. **Narrativas negras como instrumento de inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.
- SANTOS, J. C. D. **Educação digital e pedagogia da performance**. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.
- SANTOS, J. C. D. **Tecnologias e literatura afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.
- SILVA, H.; MATOS, R. A. **Letramento racial e tecnologias críticas**. Fortaleza: UFC, 2020.
- SILVA, R. L. D. **Educação, diversidade e TICs**. São Paulo: Cortez, 2021.
- WALSH, C. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. *In: WALSH, Catherine et al. Educação contra a colonialidade do saber: perspectivas pós-coloniais latino-americanas*. São Paulo: Autêntica, 2009. p. 23-45.
- XAVIER, L. R. **Representatividade negra na literatura digital**. Campinas: Papirus, 2022.

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TEORIA E PRÁTICA

Claudimar Paes de Almeida¹

Precília Achermann Vieira²

José Alberto do Nascimento Pinho³

Caroline Monteiro Sá⁴

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A discussão sobre metodologias ativas na formação de professores emerge como uma necessidade premente diante dos desafios enfrentados pela educação contemporânea. A realidade das salas de aula, cada vez mais complexa e diversa, exige docentes preparados para atuar de forma flexível, crítica e criativa. Nesse contexto, torna-se essencial repensar as práticas formativas, tanto no âmbito inicial quanto na formação continuada, de modo a romper com modelos tradicionais baseados na mera transmissão de conteúdos. As metodologias ativas, ao colocarem o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem, oferecem caminhos para uma prática docente mais reflexiva e alinhada às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Entender o papel das metodologias ativas na formação de professores implica reconhecer que tais abordagens não se limitam a estratégias didáticas isoladas, mas se fundamentam em princípios que valorizam a autonomia, a colaboração e a aprendizagem significativa. Nesse sentido, o primeiro subtópico deste capítulo dedica-se a apresentar os fundamentos conceituais das metodologias ativas, suas origens, pressupostos teóricos e contribuições para a

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Pedagogo vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.

2 Mestra em Letras pela Universidade Federal do ACRE – UFAC. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). profprecilia@gmail.com.

3 Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, *Campus Humaitá* – AM. jose.alberto@ifam.edu.br.

4 Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade São Vicente – FSV. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). carolinesanbl@hotmail.com.

formação docente. Compreender esses fundamentos é essencial para que futuros professores não apenas reproduzam técnicas, mas sejam capazes de ressignificá-las de acordo com as especificidades de seus contextos de atuação.

O debate sobre a implementação efetiva das metodologias ativas evidencia que, apesar de seu potencial transformador, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Questões como a cultura transmissiva enraizada em muitas instituições formadoras, a resistência de alguns docentes em abandonar práticas tradicionais e a falta de infraestrutura adequada são apenas alguns dos obstáculos que dificultam a adoção de práticas ativas. O segundo subtópico deste trabalho discute essas barreiras, mas também destaca as possibilidades de superação, apontando caminhos viáveis para que a formação inicial e continuada se torne um espaço fértil para a inovação pedagógica.

Dentre os aspectos abordados, ressalta-se a importância de criar condições institucionais e organizacionais que favoreçam a cultura da participação e da experimentação. Além disso, evidencia-se a relevância de se investir na formação de formadores, garantindo que os profissionais responsáveis por capacitar futuros professores também vivenciem práticas ativas em seus próprios processos de desenvolvimento. Essa articulação entre teoria e prática é fundamental para que as metodologias ativas não sejam aplicadas de forma fragmentada, mas se consolidem como parte integrante de uma proposta pedagógica coerente e contextualizada.

No terceiro subtópico, busca-se apresentar experiências e estratégias inovadoras que vêm sendo desenvolvidas em diferentes contextos formativos. A partir de relatos de práticas exitosas, é possível perceber como a sala de aula pode se tornar um ambiente dinâmico, em que o conhecimento é construído coletivamente, com base na interação, na resolução de problemas e na aplicação prática dos saberes. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, uso de tecnologias digitais e práticas colaborativas demonstram que é possível conciliar rigor acadêmico com criatividade, tornando o processo de formação mais envolvente e significativo.

Diante desse panorama, o objetivo deste capítulo é analisar criticamente as contribuições das metodologias ativas para a formação de professores, destacando os principais fundamentos teóricos, os desafios enfrentados na prática e as experiências que podem inspirar novas abordagens. Pretende-se oferecer subsídios que ajudem instituições formadoras, gestores e docentes a repensar suas práticas, criando condições para que o futuro professor desenvolva competências pedagógicas alinhadas a uma educação transformadora.

Para alcançar tal objetivo, opta-se por uma metodologia de cunho bibliográfico, com base na análise de produções acadêmicas, relatos de

experiências e documentos oficiais que tratam do tema. Espera-se que as reflexões apresentadas aqui contribuam para ampliar o debate sobre a importância de metodologias ativas na formação docente, incentivando uma prática educativa mais crítica, participativa e comprometida com a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e capaz de dialogar com as necessidades do mundo contemporâneo.

2. FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DOCENTE

As metodologias ativas se consolidaram nas últimas décadas como uma resposta às limitações dos modelos tradicionais de ensino, que se baseiam, predominantemente, na transmissão unidirecional de conteúdos. Ao colocarem o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, tais abordagens assumem um papel estratégico na formação de professores, pois estimulam o desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico, abrangendo autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas.

Entender os fundamentos conceituais das metodologias ativas exige resgatar os referenciais teóricos que dialogam com as teorias da aprendizagem significativa e da pedagogia participativa. Esses pressupostos reforçam que aprender não é um ato passivo, mas um processo de interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, mediado pelas experiências prévias, pelo contexto social e pelas interações com pares e mediadores (Demo, 2022).

Nesse sentido, as metodologias ativas são orientadas por princípios que rompem com a lógica da centralidade do professor como detentor exclusivo do saber. O docente passa a atuar como mediador, organizador de situações didáticas que favoreçam a pesquisa, a problematização e a autoria dos estudantes. Essa mudança de postura demanda um olhar atento para as necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem de cada grupo.

Outro ponto central diz respeito à articulação entre teoria e prática, frequentemente apontada como um desafio nos cursos de formação inicial de professores. As metodologias ativas podem contribuir significativamente para essa articulação, uma vez que criam situações de aprendizagem em que os futuros docentes experimentam, refletem e ressignificam saberes pedagógicos em contextos reais ou simulados, fortalecendo sua autonomia profissional (Moran, 2021).

A valorização da autonomia discente não significa ausência de intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, o planejamento cuidadoso das atividades é um dos pilares das metodologias ativas, pois garante que os objetivos educacionais sejam atingidos de forma coerente com os princípios

que as sustentam. Isso implica reconhecer a diversidade de estratégias possíveis, desde discussões em pequenos grupos até projetos interdisciplinares, sala de aula invertida e uso de tecnologias digitais.

As teorias que fundamentam as metodologias ativas ressaltam que o conhecimento se constrói na interação social. Assim, práticas colaborativas, que incentivem a troca de saberes, a negociação de sentidos e a coautoria, tornam-se imprescindíveis para potencializar a aprendizagem. Essa dimensão dialógica rompe com a ideia de sala de aula silenciosa, transformando o ambiente educacional em espaço de debate, questionamento e produção coletiva de conhecimento (Valente, 2022).

Além da interação, outro elemento chave é a problematização. A metodologia ativa se organiza em torno de problemas reais ou hipotéticos, desafiadores e contextualizados, que mobilizam os estudantes a investigar, buscar soluções criativas e aplicar conceitos teóricos em situações práticas. Esse processo contribui para a formação de professores mais críticos e aptos a lidar com a imprevisibilidade do cotidiano escolar.

A formação de professores fundamentada em metodologias ativas também requer uma compreensão ampliada de avaliação. Mais do que aferir resultados, avalia-se o processo de aprendizagem de forma contínua, permitindo ajustes e novas intervenções. Instrumentos como autoavaliação, portfólios, diários reflexivos e avaliação por pares são algumas das possibilidades que fortalecem a autonomia e a autorregulação dos futuros docentes (Berbel, 2018).

Nesse contexto, destaca-se o papel das tecnologias digitais como suporte às práticas ativas. Plataformas virtuais, ambientes colaborativos e recursos multimodais podem ampliar as possibilidades de interação, flexibilizar o tempo e o espaço de aprendizagem e aproximar os estudantes de fontes diversas de informação. No entanto, o uso dessas ferramentas deve estar articulado a um projeto pedagógico que valorize a criticidade e a autoria, evitando o uso superficial da tecnologia.

Outro aspecto relevante é a relação entre metodologias ativas e a inclusão. Ao promoverem práticas diversificadas, que reconhecem diferentes estilos de aprendizagem, essas abordagens podem contribuir para reduzir barreiras que dificultam a participação plena de todos os estudantes. Para isso, é fundamental que o professor tenha sensibilidade para adaptar estratégias, garantindo acessibilidade pedagógica e respeitando as singularidades dos sujeitos (Demo, 2022).

O debate sobre os fundamentos das metodologias ativas evidencia, ainda, a importância da postura investigativa do professor em formação. O docente que vivencia práticas ativas tende a assumir uma atitude de pesquisador da

própria prática, refletindo continuamente sobre seus métodos, resultados e possibilidades de inovação. Esse movimento fortalece a profissionalidade docente e o compromisso com uma educação transformadora.

A abordagem ativa na formação docente também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, escuta ativa, cooperação e responsabilidade coletiva. Tais competências são indispensáveis para a atuação em contextos educacionais diversos, marcados por relações interpessoais complexas e por desafios que exigem diálogo e trabalho em equipe (Moran, 2021).

Compreender os fundamentos conceituais das metodologias ativas é um passo essencial para sua aplicação responsável e contextualizada. Mais do que adotar modismos pedagógicos, trata-se de assumir uma postura ética e crítica, que reconheça as condições concretas de cada realidade educacional e respeite o tempo de aprendizagem de cada estudante. Assim, a prática docente se fortalece como ação intencional, planejada e aberta ao novo.

Essa perspectiva reforça que as metodologias ativas não são soluções mágicas para todos os problemas educacionais, mas podem se tornar poderosas aliadas na formação de professores capazes de pensar, agir e transformar suas práticas. Para tanto, é necessário investir em espaços de formação que ofereçam condições materiais, tempo para estudo e diálogo entre pares, construindo uma cultura de colaboração e inovação.

Em síntese, os fundamentos conceituais das metodologias ativas, ao articularem teorias de aprendizagem significativa, interação social e problematização, oferecem subsídios valiosos para o fortalecimento da formação docente. Ao vivenciarem essas práticas durante sua trajetória formativa, os futuros professores estarão mais preparados para atuar em contextos complexos, mobilizando saberes de forma criativa, ética e comprometida com a transformação da realidade escolar.

3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

A implementação de metodologias ativas na formação de professores ainda encontra uma série de desafios que precisam ser debatidos de forma realista e contextualizada. Embora o discurso sobre inovação pedagógica esteja cada vez mais presente nos documentos institucionais, na prática, muitos cursos de licenciatura ainda permanecem presos a modelos tradicionais, com aulas expositivas e pouca abertura para a experimentação didática.

Um dos principais entraves é a resistência cultural que se manifesta entre docentes e discentes, muitas vezes enraizada em uma tradição acadêmica

centrada no professor como único detentor do saber. Romper com essa lógica implica mudanças profundas na forma de planejar, conduzir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, o que nem sempre é fácil de realizar sem apoio institucional e formação específica (Falsarella, 2020).

Além disso, a falta de condições materiais adequadas também impacta diretamente a viabilidade de práticas ativas. Salas de aula estruturadas para o ensino transmissivo, com carteiras enfileiradas, turmas superlotadas e carência de recursos didáticos limitam a criação de ambientes mais flexíveis e colaborativos. A infraestrutura escolar precisa acompanhar as mudanças pedagógicas, oferecendo espaços que favoreçam o trabalho em grupo, o uso de tecnologias e a circulação de diferentes linguagens.

Outro desafio recorrente é a ausência de tempo pedagógico para que os professores possam planejar, executar e avaliar atividades ativas de forma consistente. As metodologias ativas demandam organização cuidadosa, seleção de materiais, elaboração de problemas contextualizados e acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos. Sem tempo destinado a essas tarefas, as propostas acabam sendo superficiais e pouco efetivas (Lima, 2022).

O apoio da gestão escolar e acadêmica é indispensável para viabilizar a implementação de práticas inovadoras. É necessário que as instituições formadoras incentivem a cultura da inovação, promovendo formações continuadas, espaços de troca entre pares e reconhecimento das boas práticas docentes. Quando o professor se sente valorizado e apoiado, torna-se mais propenso a sair da zona de conforto e experimentar novas abordagens.

Outro ponto crítico é o preparo do formador de professores. Muitos docentes universitários não tiveram, em sua própria formação, oportunidades de vivenciar metodologias ativas, o que dificulta sua apropriação dessas práticas. É preciso investir na formação pedagógica de professores universitários, possibilitando que também se tornem mediadores de processos de aprendizagem mais participativos e reflexivos (Seabra, 2022).

A articulação entre teoria e prática se apresenta como uma possibilidade promissora para superar alguns dos desafios mencionados. Quando os futuros professores têm a oportunidade de experienciar metodologias ativas em sua formação, desenvolvem maior segurança para aplicá-las em suas futuras salas de aula. Além disso, essa vivência contribui para consolidar uma postura investigativa e reflexiva, essencial para a docência contemporânea.

A colaboração entre docentes de diferentes áreas do conhecimento também pode potencializar a implementação de práticas ativas. Projetos interdisciplinares, que articulam saberes e olhares múltiplos, enriquecem a formação dos professores e favorecem uma compreensão mais ampla e crítica

da realidade educacional. Essa interdisciplinaridade amplia o repertório metodológico e possibilita que o estudante faça conexões significativas entre os conteúdos (Perrenoud, 2019).

As tecnologias digitais, quando bem utilizadas, podem funcionar como aliadas na superação de limitações físicas e temporais. Plataformas virtuais de aprendizagem, fóruns de discussão, recursos multimídia e ambientes colaborativos oferecem alternativas para diversificar as estratégias de ensino. Contudo, é fundamental que o uso dessas ferramentas esteja fundamentado em princípios pedagógicos claros, evitando o risco de reproduzir práticas tradicionais em ambientes virtuais.

Mesmo diante das dificuldades, diversas experiências exitosas demonstram que é possível implementar metodologias ativas em contextos de formação docente. A criatividade dos professores, aliada ao trabalho coletivo, tem permitido a construção de soluções viáveis, mesmo em condições adversas. Pequenas mudanças na organização da sala, na forma de conduzir as aulas e na avaliação já fazem diferença na motivação dos estudantes e na qualidade do aprendizado (Seabra, 2022).

Outro fator determinante para o sucesso das metodologias ativas é o envolvimento dos estudantes. É preciso que eles compreendam seu papel como protagonistas do processo, assumindo responsabilidade por sua aprendizagem. Para isso, a clareza dos objetivos, a construção de contratos didáticos transparentes e o acompanhamento constante são estratégias que fortalecem o engajamento e a participação.

As políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores também podem favorecer ou dificultar a implementação de metodologias ativas. Quando há diretrizes claras que valorizam a inovação pedagógica, investimento em infraestrutura e programas de formação de formadores, cria-se um ambiente institucional mais favorável à mudança. A articulação entre universidade, escola e sistemas de ensino é essencial para garantir que essas políticas se concretizem no cotidiano.

Outro desafio está relacionado à avaliação. Muitos professores ainda sentem dificuldade em conciliar práticas ativas com instrumentos de avaliação coerentes com essa abordagem. A superação desse obstáculo passa pela diversificação de instrumentos, valorizando a avaliação formativa, autoavaliação e coavaliação, além de registros qualitativos que permitam acompanhar o processo de aprendizagem de forma mais abrangente (Falsarella, 2020).

Por fim, a superação dos desafios na implementação de metodologias ativas requer uma mudança de mentalidade que ultrapassa o nível individual do professor. É preciso construir uma cultura institucional que valorize a experimentação, o erro como parte do processo de aprendizagem e o

compartilhamento de experiências. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas mais participativas, críticas e alinhadas às demandas da formação docente contemporânea.

Em síntese, mesmo diante de obstáculos significativos, as possibilidades que se abrem com a adoção de metodologias ativas são promissoras. O fortalecimento de redes de apoio, o investimento em infraestrutura, a formação de formadores e o incentivo à pesquisa sobre experiências inovadoras são caminhos que podem contribuir para tornar a escola – e a universidade – espaços mais vivos, colaborativos e transformadores.

4. PRÁTICAS EXITOSAS E ESTRATÉGIAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A discussão sobre práticas exitosas e estratégias inovadoras na formação de professores ganha relevância quando se reconhece que não basta entender os fundamentos das metodologias ativas; é preciso concretizá-las em experiências significativas que mobilizem os saberes docentes. Nesse sentido, diversas iniciativas em instituições de ensino superior têm buscado integrar abordagens ativas aos cursos de licenciatura, experimentando novos formatos de ensino que aproximam teoria e prática.

Um exemplo de estratégia inovadora é a aprendizagem baseada em projetos, que tem se consolidado como alternativa potente para articular conteúdos disciplinares a situações reais e desafiadoras. Ao planejar, executar e avaliar projetos em equipe, os futuros professores desenvolvem competências de organização, cooperação e autoria, além de perceberem, na prática, como mobilizar conhecimentos em diferentes contextos (Basso, 2022).

Outro aspecto importante é a adoção de metodologias que favoreçam a autonomia dos estudantes de licenciatura, como a sala de aula invertida. Nesse formato, os conteúdos são disponibilizados previamente, permitindo que o tempo de encontro presencial seja destinado à discussão, resolução de problemas e aprofundamento. Essa inversão valoriza o protagonismo discente e estimula a corresponsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem.

As rodas de conversa e os grupos de estudo colaborativo também configuram práticas relevantes para consolidar uma cultura de diálogo na formação docente. Tais estratégias incentivam a escuta ativa, a argumentação fundamentada e a troca de saberes entre pares. Além disso, permitem que o estudante se reconheça como sujeito histórico e cultural, capaz de construir conhecimento em interação com o outro (Araújo, 2021).

O uso de tecnologias digitais, quando alinhado a um projeto pedagógico crítico, amplia as possibilidades de práticas inovadoras na formação de

professores. Plataformas virtuais, repositórios de materiais multimodais, fóruns de discussão e ferramentas interativas viabilizam aprendizagens síncronas e assíncronas, tornando o processo mais flexível e conectado às demandas contemporâneas da educação.

Outro exemplo de prática exitosa é a realização de oficinas pedagógicas, nas quais os licenciandos têm a oportunidade de planejar, executar e avaliar atividades didáticas junto a seus pares. Essa experiência favorece a experimentação de diferentes estratégias metodológicas, o que fortalece a autoconfiança e amplia o repertório profissional para atuação futura (Mendes, 2023).

As visitas técnicas e as vivências em contextos escolares reais também se destacam como estratégias que aproximam os futuros professores das demandas do cotidiano escolar. Essas experiências possibilitam observar práticas pedagógicas diversificadas, identificar desafios concretos e refletir sobre as possibilidades de intervenção. Assim, o estágio deixa de ser uma formalidade burocrática para se tornar um espaço de pesquisa e de construção coletiva de saberes.

A interdisciplinaridade é outra dimensão importante das práticas inovadoras. Projetos que articulam diferentes áreas do conhecimento contribuem para ampliar a visão de mundo dos futuros docentes e incentivam o desenvolvimento de competências para trabalhar em equipe. Essa abordagem rompe com a fragmentação curricular e propõe uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e integrada (Barbosa, 2022).

As comunidades de prática formadas entre licenciandos e professores formadores são mais uma estratégia que vem mostrando resultados positivos. Esses espaços coletivos de troca e reflexão permitem compartilhar experiências, socializar dificuldades e construir soluções colaborativas. A colaboração entre pares fortalece o sentimento de pertencimento e estimula a construção de uma identidade profissional mais sólida.

Outra experiência que vem ganhando espaço é o uso de metodologias híbridas, que combinam momentos presenciais e virtuais. Essa abordagem flexibiliza o tempo e o espaço de aprendizagem, favorecendo a personalização do ensino e a adaptação de estratégias às necessidades dos estudantes. Além disso, contribui para o desenvolvimento de competências digitais, cada vez mais exigidas na prática docente contemporânea (Mendes, 2023).

O incentivo à pesquisa também se configura como prática inovadora na formação de professores. Quando os licenciandos são estimulados a investigar sua própria prática, elaborar relatórios reflexivos e participar de grupos de pesquisa, desenvolvem uma postura crítica e investigativa. Essa experiência fortalece a autonomia intelectual e contribui para a construção de soluções contextualizadas para os desafios da educação básica.

É importante destacar que, para que essas práticas inovadoras se consolidem, é necessário garantir condições institucionais favoráveis. Isso inclui gestão democrática, infraestrutura adequada, tempo para planejamento coletivo e formação continuada para os formadores. Sem esses elementos, as estratégias inovadoras tendem a se tornar ações pontuais, sem potencial de transformação efetiva (Basso, 2022).

A avaliação também desempenha um papel central na implementação de práticas inovadoras. Para além da verificação de conteúdos, a avaliação deve ser processual, diagnóstica e formativa, valorizando o percurso de aprendizagem dos futuros professores. Instrumentos como portfólios, autoavaliação e coavaliação são recursos que fortalecem o protagonismo e a responsabilidade compartilhada pelo desenvolvimento de competências docentes.

Outro aspecto que merece atenção é a inclusão. As práticas inovadoras devem considerar as especificidades de cada estudante, respeitando ritmos, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais. Estratégias ativas e diversificadas contribuem para reduzir barreiras de participação e aprendizagem, tornando o processo formativo mais democrático e equitativo (Araújo, 2021).

Vale ressaltar que as práticas exitosas não são receitas prontas, mas construções coletivas que dialogam com as especificidades de cada realidade. A experimentação, a escuta sensível e a avaliação constante são elementos indispensáveis para que essas estratégias sejam efetivas e façam sentido para os sujeitos envolvidos. Assim, forma-se um professor crítico, autônomo e criativo, capaz de transformar sua prática e o contexto onde atua.

Desse modo, as práticas inovadoras na formação docente demonstram que é possível romper com modelos engessados, desde que haja intencionalidade pedagógica, apoio institucional e compromisso ético com a educação. Quando os professores em formação vivenciam experiências significativas, tornam-se mais preparados para enfrentar os desafios da sala de aula e contribuir para uma escola mais participativa, democrática e transformadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das metodologias ativas na formação de professores revela um campo fértil para a inovação e a transformação da prática docente. Ao deslocar o foco do ensino centrado no professor para a aprendizagem centrada no estudante, essas metodologias promovem uma educação mais dialógica, participativa e crítica. O capítulo destacou que a compreensão dos fundamentos conceituais é essencial para que a adoção dessas práticas não seja meramente técnica, mas embasada em teorias sólidas que valorizem a autonomia, a colaboração e a problematização.

No primeiro subtópico, evidenciou-se que os fundamentos teóricos das metodologias ativas dialogam com perspectivas contemporâneas de aprendizagem significativa e pedagogia crítica, oferecendo um arcabouço para que o professor em formação desenvolva uma postura investigativa e reflexiva. Essa base conceitual é indispensável para que o futuro docente possa transitar entre diferentes contextos e necessidades, adaptando suas estratégias e promovendo aprendizagens contextualizadas.

Já o segundo subtópico trouxe à tona os desafios reais enfrentados na implementação dessas metodologias, desde a resistência cultural até as limitações materiais e estruturais. Foi possível perceber que, embora as metodologias ativas sejam reconhecidas como ferramentas poderosas, sua aplicação ainda esbarra em barreiras institucionais e práticas. No entanto, as possibilidades apontadas indicam que com apoio institucional, formação adequada dos formadores e gestão comprometida, essas dificuldades podem ser superadas, abrindo caminho para uma prática pedagógica mais inovadora.

O terceiro subtópico enfatizou a importância das experiências concretas e estratégias inovadoras que vêm sendo desenvolvidas em cursos de formação de professores. A aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, uso de tecnologias digitais e grupos colaborativos mostraram-se ferramentas eficazes para engajar os licenciandos e aproximar a teoria da prática. Essas práticas exitosas, ainda que não universalizadas, indicam um movimento promissor que deve ser incentivado e ampliado, garantindo que os professores em formação se tornem protagonistas ativos de seu processo educativo.

As contribuições deste capítulo se traduzem em uma visão integrada que valoriza tanto o embasamento teórico quanto a prática contextualizada, reconhecendo os entraves existentes sem desconsiderar as conquistas e possibilidades. Ao propor uma reflexão crítica, o texto incentiva gestores, formadores e futuros professores a assumirem um compromisso ético e político com a renovação pedagógica, tendo como horizonte uma formação que dialogue com as demandas sociais e educacionais contemporâneas.

Além disso, ressalta-se que o fortalecimento das metodologias ativas passa necessariamente pelo investimento em políticas públicas que promovam a formação continuada, o desenvolvimento profissional dos docentes formadores e a melhoria das condições materiais e institucionais. Essa articulação entre políticas, práticas e teorias é fundamental para que a inovação na formação docente não permaneça como um ideal distante, mas se concretize em mudanças efetivas nas práticas educacionais.

Por fim, espera-se que este capítulo inspire novos estudos, debates e iniciativas que ampliem o conhecimento e a aplicação das metodologias ativas

na formação de professores. A educação precisa ser vista como um processo dinâmico, em constante transformação, que exige profissionais preparados para atuar de forma crítica, colaborativa e criativa. Assim, o compromisso com metodologias ativas torna-se não apenas uma estratégia pedagógica, mas um caminho para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e capaz de formar cidadãos conscientes e atuantes.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ana Paula. **Práticas colaborativas na formação de professores: reflexões e possibilidades**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BARBOSA, Maria Inês. **Interdisciplinaridade e inovação pedagógica na formação docente**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.
- BASSO, Dagmar. **Metodologias ativas e projetos interdisciplinares: caminhos para a formação docente**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. 8. ed. Londrina: Eduel, 2018.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 22. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.
- FALSARELLA, Ana Maria. **Práticas docentes inovadoras: reflexões sobre a formação de professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2020.
- LIMA, Licínio C. **Formação de professores e inovação educacional**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- MENDES, Edna. **Estratégias inovadoras na formação de professores: relatos de experiências**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2023.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, agir na complexidade**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- SEABRA, Rosália. **Metodologias ativas na formação de professores: práticas e reflexões**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.
- VALENTE, José Armando. **Aprendizagem ativa e uso de tecnologias na formação de professores**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2022.

A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ

Creuzianne Santos Oliveira¹

Flávia Alexandra Pereira Pinto²

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de educação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 37 da Lei 9394/1996, que perpassa todos os níveis da Educação Básica, destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade prevista. Dessa forma, muitos brasileiros que, no passado, não tiveram a oportunidade de terminar os seus estudos ou nem mesmo chegaram a ingressar na vida escolar, encontram na EJA a oportunidade para mudarem suas histórias de vida através do acesso à educação.

Entretanto, com o cenário que foi enfrentado em meio à pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV2), os alunos da educação de jovens e adultos encararam novos desafios para continuarem nas salas de aulas, através do ensino remoto emergencial, o que acabou impactando significativamente a aprendizagem desses estudantes, além de contribuir para o aumento da evasão escolar.

A partir dessa problemática buscou-se, através desse trabalho de pesquisa, investigar as percepções dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária EJA do Instituto Federal do Maranhão - IFMA Campus São Luís Maracaná sobre a aprendizagem durante a pandemia de COVID-19, especialmente nos três primeiros anos (2020-2022) a partir da implementação do ensino remoto emergencial (ERE).

1 Licenciada em Ciências Agrárias pelo IFMA Campus São Luís Maracaná. E-mail: creuziane.santo@gmail.com.

2 Professora de Educação do Instituto Federal do Maranhão, Campus São Luís Maracaná; Vice-Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Prática Docente (NEDu/IFMA Maracaná); Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: flavia.pereira@ifma.edu.br.

A metodologia utilizada na construção desse trabalho foi uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e quantitativa de caráter exploratório, que usou como forma de coleta de dados um questionário fechado com perguntas direcionados aos estudantes do terceiro ano da EJA Pedagogia da Alternância e um grupo focal, que foi realizado com os discentes do segundo ano do curso Técnico em Agropecuária/EJA. Além disso, para viabilizar a discussão do trabalho, foi realizada também uma revisão de literatura sobre o tema abordado. Foi realizada também uma pesquisa documental, posto que foram utilizadas as legislações e resoluções de ensino relacionadas ao tema, além da leitura e análise do Projeto Pedagógico do Curso.

Ao se analisar o contexto pós-pandêmico, percebe-se o quanto a pandemia de COVID-19 afetou diretamente o setor educacional. Com o distanciamento social, que foi uma medida de proteção para reduzir a circulação das pessoas em espaços coletivos e evitar a disseminação do vírus, as instituições tiveram de buscar novas formas para dar continuidade às atividades e, assim, tentar diminuir os impactos da pandemia sobre a educação.

Dessa maneira, surgiu o ensino remoto emergencial (ERE), uma solução temporária, que possibilitou às instituições de ensino, dentro do possível, continuar com suas atividades. Com o ensino remoto emergencial, os alunos passaram a intensificar o uso da internet e dos equipamentos tecnológicos para assistirem as aulas e acessarem os materiais utilizados para estudo.

Nesse contexto, surgiram outros problemas, como o acesso aos equipamentos e à internet, bem como às formas de utilização desses meios tecnológicos pelos estudantes da EJA como ferramenta de aprendizagem. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi analisar as percepções sobre a aprendizagem dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária ofertado na modalidade EJA no IFMA Campus São Luís Maracanã, durante a pandemia de COVID-19.

2. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

No início de 2020, o Brasil, assim como todos os países do planeta, foi surpreendido pela chegada da pandemia causada pela COVID-19. Segundo Algranti (2020), a COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SarsCoV-2, que foi isolado e reportado na China em dezembro de 2019. Ele se disseminou da China para muitos outros países ao redor do mundo, incluindo o Brasil. Outros coronavírus já foram responsáveis por duas epidemias recentes: a síndrome respiratória aguda grave (SarsCoV) em 2003, na Ásia; e a síndrome respiratória do Oriente Médio (Mers-CoV) em 2012.

Dada essa nova realidade, foram necessárias mudanças imediatas nos cenários políticos, sociais e econômicos do país. Como medida de prevenção,

a população teve que mudar muitos de seus hábitos e rotinas, para tentar evitar uma propagação em massa que levaria ao colapso em nosso sistema de saúde. Dessa forma, várias medidas de prevenção contra essa nova doença foram adotadas, entre elas: distanciamento social, uso de máscaras, limpeza constante das mãos com álcool em gel etc. A prática dessas medidas preventivas desempenhou um papel importante no combate contra esse vírus devido à sua forma de propagação.

Diante da urgência na tomada de medidas de prevenção contra essa doença, alguns ambientes de grande aglomeração deixaram de ser frequentados. Assim, as instituições de ensino, por possuírem muitas pessoas circulando diariamente, foram fechadas, para tentar evitar a disseminação do vírus em um curto período.

A rapidez com que o cenário educacional mudou em meio a pandemia trouxe um contexto de incerteza e insegurança aos professores, escolas e estudantes. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 70% da população estudantil do mundo foi afetada por este momento de instabilidade, tendo suas aulas suspensas e todo o calendário e planejamento dos vários sistemas de ensino alterados. (Silva; Silva, 2021). Após a suspensão das aulas no mês de março de 2020, as instituições de ensino nos estados e municípios, públicas e privadas, da educação básica ao ensino superior, foram todas fechadas por tempo indeterminado.

A pandemia de COVID-19 foi declarada como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020. A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes a caracterizava como pandemia. Para contê-la, a OMS recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testagem massiva e distanciamento social. (MEC, 2020).

Nesse contexto, no dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19, para instituições de educação integrantes do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020. (MEC, 2020).

Ainda em março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e as redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. (MEC, 2020).

Nesse contexto, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) autorizou a utilização de aulas on-line nas várias modalidades de ensino, cabendo às instituições a reorganização dos calendários e dias letivos. Algumas escolas optaram pela alteração do calendário de férias, na esperança que a pandemia fosse breve e pudéssemos voltar à normalidade no mês seguinte, no entanto, a realidade se estendeu mais do que o previsto e as escolas de todo o país tiveram que reorganizar seus calendários e aulas. (Silva; Silva, 2021).

Assim surgiu o ensino remoto emergencial (ERE), uma solução temporária que permitiu a continuidade das aulas através dos meios digitais, o que possibilitou diminuir os impactos da pandemia sobre a educação. Entretanto, surgiram uma série de situações que dificultariam o desenvolvimento das aulas através desse novo sistema. A continuidade nas atividades escolares nas redes públicas, através do ensino remoto emergencial, tornou-se um grande desafio no país, haja vista que possuímos um alto índice de alunos que não possuíam internet e nem equipamentos tecnológicos para assistir as aulas e desenvolver as atividades em suas casas.

Oliveira (2020) afirma que o distanciamento social afetou todas as pessoas, de diferentes formas, mas no caso de professores e professoras, as vivências acumularam desafios específicos, como: necessidade de adaptar seu material e didática ao ensino remoto, situação a que muitos não estavam familiarizados; não existir mais uma delimitação física entre trabalho e vida pessoal; a evidência da precariedade de vida de muitos alunos.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica que busca atender as demandas de pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso à escola, ou não concluíram essa etapa da escolaridade na idade correspondente.

Assim, uma parcela da população vê na Educação de Jovens e Adultos a oportunidade para mudar o cenário de suas vidas. Dessa forma, representa uma oportunidade para essas pessoas que não puderam estudar no passado ou foram impedidas de dar continuidade aos seus estudos. A EJA tornou-se fundamental no combate ao analfabetismo dentro do país, pois infelizmente ainda possuímos uma alta taxa de analfabetos.

Segundo os dados do IBGE (2019), o Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), em 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). A taxa de 2018 havia sido 6,8%. Essa redução de 0,2

pontos percentuais no número de analfabetos do país, corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019.

A região nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%). Isto representa uma taxa aproximadamente quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as regiões sudeste e sul (ambas com 3,3%). Na região norte essa taxa foi 7,6 % e no centro-oeste, 4,9%. A taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%). (IBGE, 2019).

Esses dados evidenciam a lacuna que existe em nossa sociedade, em que a desigualdade social está enraizada, refletindo diretamente na educação escolar, sobretudo na educação de jovens e adultos.

Toda essa problemática enfrentada pela EJA ao longo dos anos se agravou com a pandemia da COVID-19, os problemas educacionais ficaram mais evidentes, o que levou ao aumento da evasão escolar, principalmente na EJA, cujos alunos se encontram, geralmente, em situações de vulnerabilidade. No que se refere ao ensino remoto, no contexto da educação de jovens adultos, as dificuldades de aprendizagem que os estudantes enfrentaram para estudar de forma virtual estão relacionadas não somente aos aspectos de acesso à tecnologia e internet.

Essa evasão foi ocasionada pelos mais diversos fatores, entre eles estão as questões de ordem prática, como a necessidade imediata de geração de renda para ajudar a manter o sustento da família, pois nesse período, com o fechamento de diversos postos de trabalhos, muitas pessoas acabaram perdendo o emprego e devido à dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho, o aluno acabou optando por trabalhar para poder sobreviver.

Outro aspecto relevante foi a falta de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, recursos indispensáveis para assistir às aulas remotas e acessarem os materiais de apoio disponibilizados para estudo. Em alguns casos eles até possuíam os recursos necessários para assistir às aulas, mas acabavam enfrentando várias dificuldades na hora de manuseá-los, pela falta de conhecimento prático.

Diante desses fatos, pensar a educação em tempos de pandemia, através do ensino remoto emergencial, foi muito desafiador, principalmente pelas questões que ameaçavam a permanência dos alunos nas salas de aulas virtuais e pela falta de estrutura oferecida aos professores para desenvolver seu trabalho. Afinal, migrar de uma sala de aula presencial para uma virtual sem uma preparação adequada exigiu do corpo docente um grande esforço mental e pedagógico.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no IFMA Campus São Luís Maracanã, no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), do qual participaram duas turmas, uma do segundo ano e a outra do terceiro ano da turma da Pedagogia da Alternância.

O estudo contou uma pesquisa qualitativa e quantitativa de caráter exploratório que usou como forma de coleta de dados um questionário com quinze perguntas fechadas e um grupo focal. Para viabilizar este estudo inicialmente foi realizada uma revisão de literatura em que foram selecionados trabalhos que abordavam o tema de forma clara e objetiva, buscados nas bases de dados como *SciELO*, Google Acadêmico etc. Foi realizada também uma pesquisa documental, posto que foram utilizadas as legislações e resoluções de ensino relacionadas ao tema, além da leitura e análise do Projeto Pedagógico do Curso objeto da pesquisa.

O questionário foi aplicado na turma do terceiro ano (Pedagogia da Alternância) que possuía dezoito (18) alunos, com média de idade entre 21 (vinte e um) a sessenta (65) anos. Os questionários foram entregues aos respondentes e recebidos alguns dias depois, mas devido à dificuldade de alguns discentes para devolver os questionários, optamos por fazê-lo também através do *Google Forms*. O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários on-line. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções (BIJORA, 2018).

Como era uma ferramenta conhecida, os estudantes não tiveram dificuldade para responder às perguntas, entretanto nem todos responderam os questionários, dos dezoito (18) foram devolvidos somente doze (12). Além dos questionários, optou-se também por coletar dados através do uso do grupo focal, que é uma ferramenta de pesquisa qualitativa. O grupo focal foi realizado na turma do segundo ano que possuía nove (9) alunos, com média de idade de 20 (vinte) a setenta (70) anos. Devido a questões pessoais, infelizmente dois alunos não puderam comparecer, participando somente sete alunos do grupo focal.

O campo da pesquisa qualitativa se constitui de diversas possibilidades metodológicas, as quais permitem um processo dinâmico de novas formas de coleta e de análise de dados. Dentre essas possibilidades, o grupo focal representa uma técnica de coleta de dados que, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico. (Backes et al, 2011). Pela sua capacidade interativa e problematizadora, o grupo focal como técnica de coleta e de análise de dados se constitui em uma importante estratégia para inserir os participantes da pesquisa no contexto das discussões de análise

e síntese que contribuam para o repensar de atitudes, concepções, práticas e políticas sociais. (Backes et al, 2011).

É importante destacar que diferente do questionário fechado, o grupo focal possibilita a coleta de informações mais detalhadas, pois os alunos não ficaram limitados a escrever suas percepções em uma folha de papel, eles puderam se expressar abertamente sobre o tema abordado em uma conversa sem tantas limitações. Para a realização do grupo focal foi elaborado um roteiro para auxiliar no seu desenvolvimento, com perguntas que possibilitassem aos alunos a recuperação de experiências vivenciados ao longo do período pandêmico.

É necessário ressaltar que se optou por um ambiente descontraído onde os alunos se sentiram acolhidos e tiveram confiança para relatar as suas percepções sobre os momentos vividos durante e depois da pandemia da COVID-19. Dessa forma, a partir da análise dos dados obtidos através de ambas as formas de coleta de dados utilizadas, buscou-se identificar as diferentes percepções dos alunos sobre as consequências da pandemia da COVID-19 no Curso Técnico em Agropecuária (EJA) em suas aprendizagens.

4. PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DA EJA DO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ SOBRE A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís Maracanã originou-se da antiga Escola Agrotécnica Federal de São Luís, que foi criada pelo Decreto nº. 22.470 de 20 de outubro de 1947, do Presidente da República, para funcionar em São Luís – MA. O Campus São Luís Maracanã está localizado numa região mais afastada da cidade de São Luís (MA), próximo à zona rural, e sua influência se estende por todo o estado do Maranhão, que começa desde a seleção dos alunos por um sistema descentralizado, divulgação e inscrição de candidatos para ingresso nos Cursos. O Maranhão, por ter sua economia voltada, em grande parte, para a atividade primária de produção, encontra no IFMA Campus São Luís Maracanã cursos que contemplem as demandas da zona rural do estado.

O Campus Maracanã possui uma área total de 225 hectares, que abriga ambientes pedagógicos, com Unidades Educacionais de Produção (UEPs), nas quais são realizadas aulas teóricas e práticas; laboratórios; biblioteca; telecentro; alojamentos; refeitório; cooperativa, além de ambientes administrativos e de lazer.

Essa estrutura dá suporte a cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Agropecuária, Agroindústria, Aquicultura, Gastronomia e Meio Ambiente, nas formas Integrada, Subsequente, Educação de Jovens e Adultos

e Educação a Distância. Em 2010, o Campus Maracanã deu início à oferta de Cursos Superiores em Ciências Agrárias, Tecnologia em Alimentos e em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias. Atualmente, além desses cursos superiores, a instituição oferta os cursos superiores em Agronomia, Zootecnia e Tecnologia em Aquicultura.

Com a mudança da sala de aula presencial para a sala virtual, através do ensino remoto emergencial, os alunos passaram a utilizar equipamentos eletrônicos como celulares, computadores, tablets, entre outros, para assistirem as aulas e fazerem suas atividades. Com a utilização frequente desses equipamentos, entre outros fatores relacionados à pandemia, muitos alunos desenvolveram problemas de saúde, que acabaram interferindo na aprendizagem e no rendimento escolar desses estudantes. Mais da metade dos alunos que participaram da pesquisa acabaram desenvolvendo algum problema de saúde ao longo da pandemia. Uma parcela foi acometida pela COVID-19, outros sentiram os sintomas, porém não fizeram o teste para comprovarem e acabaram se isolaram até os sintomas desaparecerem.

Além disso, as doenças psicológicas como a depressão e ansiedade acabaram fazendo parte da vida de vários alunos durante a pandemia, o que acabou dificultando o processo de aprendizagem. No primeiro ano da pandemia de COVID-19, a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou cerca de 25%, de acordo com estimativa da OMS. Em 2020, a entidade já alertava para a necessidade de manutenção dos serviços de assistência à saúde mental e ampliação dos atendimentos. (COFEN, 2022).

Pode-se entender a gravidade foi o impacto da pandemia na vida dos alunos, haja vista os relatos das várias doenças que os acometeram ao longo dessa trajetória. Essa realidade mostra a importância da interação social dentro da sala de aula presencial e como a falta deste ambiente físico pode impactar de forma negativa na vida dos discentes. Quando perguntamos aos alunos sobre as dificuldades enfrentadas por eles durante as aulas ao longo da pandemia, podemos perceber, através da análise dos dados, que as dificuldades foram bastante semelhantes, indo desde a falta de espaço adequado para estudar até a falta de equipamentos e internet de qualidade. A situação foi ainda mais complicada para alguns alunos que já estavam há vários anos longe da sala de aula, em que eles apresentaram mais dificuldade para aprender a usar as ferramentas para assistir às aulas on-line.

“Por muitas vezes tive que interromper a aula, devido à necessidade de fazer alguma tarefa doméstica ou atender alguém que estava me chamando”. (Estudante A)

“Foi muito difícil, pois meu celular era um modelo antigo e eu não conseguia usar os aplicativos, tive que ajustar as finanças para comprar um novo”. (Estudante B).

“Tínhamos matérias que eram muito difíceis de serem estudadas através do ensino remoto, como desenho técnico e matemática”. (Estudante C).

Foi ressaltado pelos alunos do segundo ano que a disciplina de Informática foi importante nesse processo, porém não foi o suficiente diante de tantas dificuldades que os alunos apresentavam para manusear os aplicativos e assistir as aulas on-line.

A falta de internet de qualidade e dificuldades em manusear os equipamentos tecnológicos foram fatores que tornaram esse processo mais desafiador para os alunos da educação de jovens e adultos. Porém, conforme os meses foram se passando, os estudantes foram se habituando e aprendendo a desenvolver novas habilidades diante das tecnologias, o que possibilitou a permanência deles no Curso de Agropecuária.

Apesar dos obstáculos enfrentados durante o período pandêmico, os alunos relataram que encontraram motivações pessoais e profissionais para dar continuidade ao Curso. Os alunos da turma do 2º ano ressaltaram que a empatia dos colegas e professores foi fundamental para tornar o processo suportável ao longo do período de aulas on-line. Como ressalta Oliveira (2020), a empatia é compreendida como a capacidade de considerar e respeitar os sentimentos alheios, de se colocar no lugar do outro, ou vivenciar o que a outra pessoa sentiria caso estivesse em situação e circunstância similar

Segundo os dados da pesquisa, o cenário da pandemia aliado aos outros desafios já enfrentados pelos alunos da educação de jovens e adultos acabou comprometendo o rendimento de ambas as turmas que participaram da pesquisa. Os estudantes relataram que foi complicado se adaptar ao ensino remoto emergencial, diante de novas situações que passaram a fazer parte das suas rotinas.

Para muitos discentes, o desafio da sala de aula presencial já era constante, pelo fato de estarem há muitos anos afastados dela, e com a migração para a sala virtual, os desafios só aumentaram, o que acabou impactando negativamente a aprendizagem. Diante das mudanças e restrições, eles se sentiram prejudicados principalmente em relação à falta de aulas práticas, o que causou prejuízos na qualidade do ensino.

Segundo Costa (2017), as atividades práticas são uma forma educativa de estimular a criatividade, a crítica e a reflexão no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um aprendizado mais significativo aos discentes. O educador é ativamente participativo como estimulador e mediador do processo, promovendo situações de aproximação à crítica do aluno com a realidade.

Com o retorno das aulas presenciais no início do ano de 2022, criou-se uma expectativa para a retomada da rotina de estudos. Nesse momento, a história da educação ganhava um novo capítulo, depois de ter sofrido sérios impactos

durante a pandemia da COVID-19. Apesar dos casos de mortes e contaminação terem diminuído nesse período, foi necessária a imposição de algumas restrições para o início das aulas, como o uso de máscara, álcool para higienização das mãos, o cuidado com aglomerações e foi recomendado que, caso o estudante apresentasse sintomas da COVID-19, deveria se afastar das atividades, procurar atendimento médico para realizar o teste e receber o tratamento adequado. (IFMA, Portaria 265, 2021)

Ao serem questionados sobre as dificuldades enfrentadas com a volta às aulas presenciais, a maioria dos alunos relatou que não teve problemas, que o processo de adaptação foi tranquilo.

“Eu não tive nenhuma dificuldade em me adaptar”; (Estudante A).

“Graças a Deus eu tenho muita facilidade em me adaptar”; (Estudante B).

“O início dessa nova fase foi muito importante para os alunos; aquele sentimento de limitação da sala de aula virtual e tormento aliado à preocupação de cursar o curso de forma inteiro on-line foi aos poucos desaparecendo.” (Estudante C).

A maioria dos alunos pesquisados relatou que não teve dificuldades para se readaptar ao ensino presencial, que nada se compararia ao ensino remoto emergencial, ressaltaram os estudantes. A maioria apontou diversos problemas causados pela pandemia e não observaram ou vivenciaram nenhum aspecto positivo ao estudarem de forma remota, entretanto uma parcela dos alunos demonstrou uma percepção diferente da pandemia, levantando alguns aspectos positivos que se fizeram presentes ao longo dos dias pandêmicos.

Entre os pontos positivos, os alunos ressaltaram que puderam passar mais tempo com familiares, além de conhecer e aprender a manusear equipamentos tecnológicos, bem como as ferramentas que eram necessárias para as aulas, como os aplicativos *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google forms* etc. Diante da necessidade de acompanhar as aulas virtuais, eles foram se aproximando dos equipamentos tecnológicos e aos poucos foram desmistificando o uso das tecnologias.

No início, tarefas simples que eram verdadeiros desafios como entrar nos aplicativos, ligar e desligar o microfone, a câmera, levantar a mão na sala virtual, aos poucos foram sendo vencidas. Outro fator importante nesse período foi o uso dos celulares, que antes eram usados somente para comunicação e uso de redes sociais, e acabaram se tornando uma ferramenta importante para assistir as aulas e desenvolver os trabalhos.

“A pandemia foi importante no sentido que os levou a experimentar esse lado da tecnologia, mesmo diante dos desafios”; (Estudante A).

“A pandemia também veio para ensinar uma lição para a sociedade, pois as nossas ações podem gerar grandes consequências”. (Estudante B)

Percebe-se que os alunos desenvolveram novas habilidades diante das dificuldades que a pandemia impôs a eles. Eles relataram também a importância do suporte que receberam através dos auxílios oferecidos pelo IFMA aos alunos da Instituição, que proporcionou não somente aos discentes da EJA, mas também dos outros cursos, a continuarem estudando. Entre os auxílios oferecidos pela Instituição ao longo da pandemia pode-se citar: Auxílio Financeiro para Acesso à Internet, Auxílio Financeiro de Compra Recursos Tecnológicos (tablet/celular) e Distribuição de chips.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa demonstra a relevância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada pelo IFMA Campus São Luís Maracanã para a comunidade, dado o elevado número de pessoas que existem no país que não tiveram condições de terminar os estudos no tempo regular. A EJA representa para essas pessoas a oportunidade para concluir seus estudos e, conseqüentemente, ingressar no mercado de trabalho com mais qualidade.

Os dados apresentados neste estudo evidenciaram vários problemas enfrentados pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do curso Técnico em Agropecuária ofertado no IFMA Maracanã ao longo da pandemia de COVID-19. Segundo os resultados, a mudança da sala de aula presencial para virtual, através do ensino remoto emergencial (ERE), trouxe vários impactos para os discentes, que dificultaram a continuação dos estudos, entre eles estavam a falta de um ambiente adequado para estudos, necessidade de cuidar de familiares acometidos pela COVID-19, trabalho para auxiliar na renda familiar, atuação nas tarefas domésticas, doenças físicas e psicológicas, falta de equipamentos tecnológicos e internet.

Com as aulas remotas, os discentes precisavam usar os recursos tecnológicos com mais frequência, entretanto uma parcela dos alunos não possuía acesso à internet e nem a equipamentos tecnológicos para assistir as aulas e desenvolverem suas atividades, o que dificultava a permanência no curso. Cabe ressaltar que alguns alunos até possuíam esses equipamentos, porém a falta de domínio para manuseá-los acabou dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

Por conta da ausência de alguns equipamentos tecnológicos como computadores, notebooks ou tablets, a solução encontrada por muitos foi a adaptação a equipamentos mais simples como celulares, que antes da pandemia eram usados por muitos apenas para comunicação e entretenimento. A partir da necessidade de dar continuidade aos estudos em casa, o celular passou a

ser usado como uma ferramenta importante nas atividades escolares, pois era através desses aparelhos que muitos estudantes assistiam e faziam os seus trabalhos durante o período pandêmico. De forma geral, essa realidade imposta pela COVID-19, causou impactos significativos na formação educacional dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária (EJA).

Apesar dos aspectos negativos ocasionados pela pandemia, a pesquisa evidenciou um ponto positivo ao longo desse período, que foi o avanço no domínio das tecnologias aplicadas à educação. Face à necessidade de manusear frequentemente os recursos tecnológicos, os estudantes foram aprendendo a transitar no meio virtual e aos poucos foram conhecendo mais esses recursos. Porém, com o retorno das aulas presenciais, os discentes deixaram de utilizar esses recursos com frequência, o que poderá levar a um retrocesso nas habilidades desenvolvidas durante a pandemia. Cabe à instituição evitar essa realidade, através da utilização desses recursos como ferramentas de ensino nas salas de aulas presenciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Ângela Maria. **A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. Formação de Professores, Complexidade e trabalho docente.** 2015, Paraná. Disponível em: <https://portalideia.com.br/cursos/preparatrio-pedaggico-para-educao-de-jovens-e-adultos-apostila02.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ALGRANTI, Eduardo. **Prevenção à COVID-19: Orientações para prevenção e controle da Covid-19 nos locais de trabalho.** São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.abho.org.br/wpcontent/uploads/2020/07/Cartilha_Recomendacoes_Gerais_FLV__SNR_Jul2020.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

BACKES, Dirce Stein et al. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.** Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.** Disponível em: <https://educacao.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317educacao.html>. Acesso em: 14 mar. 2023.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Portaria no 265/2021, de 20 de janeiro de 2021. **Diretrizes pedagógicas, acadêmicas e de suporte ao ensino em função da pandemia da COVID-19.** São Luís: IFMA/PRENAE, 2021.

MEC, Ministério da Educação. **Proposta de Parecer sobre Reorganização dos Calendários Escolares e Realização de Atividades Pedagógicas Não Presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19.** 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid19/file>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA, Ana Aparecida do Nascimento; Silva, Maria Lúcia Pontes. **A Educação de Jovens e Adultos (EJA):** Desafios da Modalidade em Tempos de Pandemia no Ensino da Língua Portuguesa. Vitória: IFES, 2021. Disponível em: https://repositorioifes.edu.br//handle/123456789/1595/TCC_EJA_Desafios_Pandemia_Ensino_Lingua_Portuguesa.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 maio 2023.

INFÂNCIA, PANDEMIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO

Aline Molossi¹

Vinicius Fagundes²

Julian Monike Scolaro Vendrami³

Diego do Carmo⁴

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 configurou-se como um marco atípico para a educação em escala global, em razão dos impactos provocados pela pandemia da Covid-19. Identificado inicialmente na China, em dezembro de 2019, o vírus foi denominado Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2) e é o agente causador da “Coronavirus Disease 2019” (Covid-19), conforme registrado pela Organização Pan-Americana da Saúde (Opas, 2020). Diante da rápida disseminação do vírus, diversos países adotaram o isolamento social como principal medida de contenção, o que gerou consequências significativas nas áreas econômica, sanitária e educacional. No campo da educação, esse cenário exigiu a busca por alternativas emergenciais, em meio a muitas incertezas, para garantir que os estudantes não fossem ainda mais prejudicados no decorrer desse período crítico.

Uma das consequências do isolamento social no Brasil foi a suspensão das aulas presenciais, que impactou diretamente a rotina escolar de milhões de estudantes. Em resposta a esse cenário, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343/2020, autorizando a substituição das atividades presenciais por aulas mediadas por tecnologias digitais, enquanto perdurasse

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, aline.molossi@unioeste.br.

2 Especialista em Direito Penal e Processual Penal pelo Centro Universitário Univel/UNIVEL, vnfgds@gmail.com.

3 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, julian_monike@hotmail.com.

4 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, diegodocarmo24@hotmail.com.

a situação de emergência sanitária. A medida, inicialmente prevista para trinta dias, poderia ser prorrogada conforme orientações do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distritais (Brasil, 2020).

Entre as leis e normativas que garantem os direitos educacionais das crianças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29, define que a educação infantil, etapa inicial da educação básica, tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Com a pandemia e a necessidade de isolamento social, escolas públicas e privadas precisaram repensar suas estratégias para garantir o engajamento dos alunos e assegurar o direito à educação, mesmo em um contexto de aulas remotas na educação infantil. Nesse cenário, o estudo coletivo e o compartilhamento de ideias tornaram-se elementos fundamentais para enfrentar os desafios impostos à prática pedagógica (Gonçalves; Brito, 2020).

A função social da escola passa por constantes transformações, ajustando-se às demandas que emergem da sociedade, com a qual está intrinsecamente ligada. O ensino escolar reflete o contexto histórico em que está inserido, tornando inseparáveis as dimensões do ensinar, educar e formar socialmente. Nesse sentido, a escola se configura como uma extensão da sociedade, um espaço no qual os indivíduos desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais (Sousa, 2020).

Diante desse cenário, a pandemia e o consequente isolamento social impuseram a necessidade de adaptação das atividades presenciais para o formato remoto, inclusive na educação infantil. Esse movimento gerou questionamentos: de que forma esse ensino remoto afetou as práticas pedagógicas com crianças pequenas? Quais estudos foram realizados com o objetivo de compreender esses impactos? Esta pesquisa aconteceu no ano de 2021 com o intuito de buscar identificar e analisar as produções sobre essa temática, contribuindo para a reflexão acerca das estratégias adotadas nesse período de excepcionalidade.

DESENVOLVIMENTO

Os significados atribuídos à infância e as teorias que fundamentam a compreensão sobre o que é ser criança nem sempre foram os mesmos ao longo da história. Essas concepções são construções sociais que se transformam conforme os contextos culturais e as mudanças estruturais da sociedade.

Kuhlmann Júnior (1998) destaca que a infância deve ser compreendida como uma condição própria da criança, e não apenas como uma representação elaborada pelos adultos. As experiências vividas pelas crianças vão além das

interpretações adultocêntricas e precisam ser analisadas em sua complexidade, considerando as relações sociais nas quais estão inseridas. Reconhecê-las como sujeitos históricos e produtores de cultura é essencial para uma abordagem que respeite suas singularidades.

Ao longo dos movimentos históricos, diversos pesquisadores influenciaram significativamente os rumos da educação infantil, refletindo as inquietações e necessidades de cada época. As contribuições dessas abordagens destacam que, quando ofertada com qualidade, a educação infantil exerce um impacto profundo no desenvolvimento das crianças e influencia positivamente seu percurso educacional e social futuro (Araújo, 2020b). Conceituar a criança como um sujeito histórico e social implica compreender a infância como uma experiência humana legítima, e não apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Nessa perspectiva, Vygotsky (1991) afirma que o ser humano se constitui a partir das interações sociais: é na relação com o outro que se torna humano. Assim, as funções psicológicas superiores não são inatas, mas construídas socialmente, em um processo contínuo de mediação cultural.

Para Luria (2006), a criança, ao ingressar na escola, já apresenta um repertório de habilidades, marcas subjetivas e características de personalidade desenvolvidas a partir das experiências enfrentadas em seu ambiente social. Ela não é uma “tábula rasa” que pode ser moldada conforme os desejos de quem ensina, mas um sujeito ativo, cuja constituição se dá nas interações com o meio. De forma complementar, Vygotsky (2007) defende que o desenvolvimento não precede a aprendizagem, mas dela decorre. A criança aprende primeiro, em contato com os outros e com os elementos culturais que a cercam, e a partir dessas experiências é que se desenvolve. A aprendizagem, portanto, é um processo formativo que estrutura o desenvolvimento, mediado historicamente e socialmente.

Nessa fase do desenvolvimento infantil, é fundamental que o profissional da educação compreenda que não há separação entre o universo escolar e o mundo da criança. Ao contrário, é necessário construir estratégias pedagógicas que integrem ludicidade, brincadeiras e interações significativas, promovendo aprendizagens que façam sentido para os pequenos e contribuam para o aprimoramento de seus saberes ao longo da trajetória escolar (Sousa, 2020). A aprendizagem na infância ocorre, sobretudo, por meio das interações sociais e do contato com o ambiente. Essas experiências favorecem o desenvolvimento de diversas habilidades, como discriminar cores, memorizar poemas e músicas, representar objetos ou paisagens por meio do desenho e demonstrar empatia por colegas em situações emocionais específicas. Tais vivências são mediadas por figuras adultas significativas, como professores e responsáveis, que têm papel central na promoção de contextos ricos de linguagem e expressão (Oliveira, 2010).

Para os profissionais da educação, alguns documentos exercem a função de nortear e orientar a prática pedagógica na educação infantil. Entre eles, destaca-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que propõe diretrizes para a reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas no trabalho com crianças de 0 a 6 anos, sempre respeitando a diversidade cultural brasileira. Nesse documento, o ato de educar é compreendido de forma integrada ao cuidar e ao brincar, entendendo que essas dimensões são indissociáveis no cotidiano da educação infantil. O brincar, mediado intencionalmente, contribui para o desenvolvimento de capacidades relacionadas à convivência, ao respeito, à construção da confiança e à relação da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são normas obrigatórias a respeito da orientação do planejamento curricular dos níveis de educação básica (infantil, fundamental e médio), cada nível apresenta uma diretriz curricular própria, a norteadora da educação infantil é a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Através da DCNEI, temos acesso aos eixos norteadores das práticas pedagógicas, que nesta etapa são as interações e as brincadeiras que devem garantir experiências diversas para que a criança aprenda e se desenvolva de forma integral (Brasil, 2010). Através disto, no ensino presencial, as instituições devem promover um ambiente onde as crianças interajam, convivam e se socializem com capacidades próprias de agir e pensar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador nacional da educação, apresenta os direitos e objetivos de aprendizagem para a educação infantil, contemplando as especificidades de cada etapa do desenvolvimento infantil. Esse documento contribui para superar visões tradicionais e assistencialistas, ao propor práticas pedagógicas que respeitem os diferentes níveis de aprendizagem conforme o desenvolvimento humano. A BNCC propõe uma organização curricular estruturada em campos de experiência, assegurando aprendizagens essenciais para a educação infantil. Reconhece, ainda, que educar e cuidar são eixos indissociáveis, destacando que “[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35).

A elaboração de currículos municipais é fundamental para garantir a qualidade da educação básica e sua adequação aos referenciais nacionais, como a BNCC. Esse processo envolve a participação de técnicos da Secretaria de Educação, professores e demais profissionais da rede, e busca construir coletivamente um documento que oriente as práticas pedagógicas de forma contextualizada. É um instrumento de grande importância, pois seus princípios

estão ligados às problemáticas da sociedade, como por exemplo a construção da identidade, o estudo do meio ambiente, da saúde, da diversidade cultural. Portanto, sua elaboração deve ser baseada em intensas pesquisas, debates, construções/desconstruções, reestruturações, para que esta importância acompanhe o processo evolutivo no decorrer das décadas (Barreto, 2000).

Ao considerar as especificidades locais e promover o diálogo entre os envolvidos, o currículo torna-se um instrumento que fortalece o compromisso com uma educação equitativa, democrática e sensível à diversidade. Reflete a trajetória de escolarização a ser seguida e deve ser pensada de forma integrada e flexível (Hage; Reis, 2018).

A Educação Infantil representa a base da formação integral do sujeito e é determinante para múltiplas dimensões do desenvolvimento. Nesse período, ocorrem processos fundamentais como a socialização, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, a ampliação do repertório linguístico, além da vivência de valores, como a moralidade, a convivência cidadã e os vínculos afetivos. Trata-se, muitas vezes, do primeiro espaço de convivência fora do ambiente familiar, o que reforça ainda mais sua relevância para o percurso educacional e para a vida.

ENSINO REMOTO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A evolução tecnológica tem ampliado significativamente o acesso da população à internet, o que se tornou ainda mais relevante diante do cenário pandêmico. Com a suspensão das atividades presenciais, instituições de ensino e profissionais da educação precisaram readequar suas práticas, utilizando recursos digitais como forma de garantir a continuidade do calendário escolar e promover novas formas de interação entre escola e família. Nesse contexto, as tecnologias digitais passaram a ocupar um lugar central no processo de ensino e aprendizagem, permitindo aos educadores ampliar possibilidades de registro, dinamizar o acesso à informação e integrar elementos sonoros e visuais ao trabalho pedagógico (Kenski, 2007).

Belonni (2006) destaca que, quando utilizada de maneira planejada, coerente e com intencionalidade pedagógica, a tecnologia pode contribuir significativamente para a aprendizagem dos estudantes. A inserção das mídias digitais, especialmente no contexto do ensino remoto, intensificou esse movimento e trouxe novas experiências educativas, marcando uma transformação no modo de ensinar e aprender.

A adoção do ensino remoto ocorreu de forma emergencial e não deve ser confundida com a modalidade de Educação a Distância (EAD), que é

previamente estruturada, planejada e apoiada por uma equipe multiprofissional, com uso sistemático de diferentes mídias e plataformas digitais. O ensino remoto emergencial surgiu como uma resposta rápida à crise sanitária, visando garantir a segurança de estudantes e profissionais, bem como assegurar o direito à educação durante o período de isolamento social. Diante dessa realidade, os professores precisaram adaptar suas metodologias e conteúdos para ambientes virtuais, fazendo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). No entanto, essa transição, em muitos casos, foi realizada sem a devida formação ou com capacitações também emergenciais, o que impôs desafios significativos à prática docente (Hodges *et al.*, 2020).

Nesse contexto, tornou-se evidente a desigualdade no acesso às tecnologias e a exclusão digital vivenciada por parte dos estudantes. Para amenizar esse cenário, muitas redes de ensino passaram a disponibilizar materiais impressos, com os mesmos conteúdos e atividades propostas nas aulas remotas. No entanto, embora essa medida tenha buscado garantir certa equidade, ela não permitiu o acesso aos recursos tecnológicos e às possibilidades interativas oferecidas pelas plataformas digitais, limitando a participação e o engajamento de alunos sem conectividade ou equipamentos adequados (Barbosa; Shitsuka, 2020).

Apesar das dificuldades enfrentadas, o ensino remoto emergencial tornou-se, em muitos casos, a única alternativa possível diante do contexto de crise sanitária. Grande parte das instituições precisou aderir a essa modalidade, seja por meio de plataformas digitais, seja pela entrega de materiais impressos com atividades a serem realizadas em casa. Essa adaptação buscou, sobretudo, garantir o desenvolvimento das competências previstas na BNCC para a Educação Infantil. No entanto, trouxe preocupações importantes aos professores, especialmente quanto à viabilidade de ofertar um ensino mediado virtualmente a crianças pequenas, habituadas à rotina escolar presencial. A mudança brusca de ambiente e de dinâmica de aprendizagem gerou estranhamento e, em muitos casos, resistência por parte das crianças e de suas famílias (Araújo, 2020b).

A periodização do desenvolvimento infantil, proposta por Vygotsky, Leontiev e Elkonin, considera que cada período de desenvolvimento humano possui uma atividade principal que orienta o processo de aprendizagem. Durante a pandemia, essa organização foi impactada, exigindo a reinvenção das práticas pedagógicas diante das limitações impostas pelo contexto. Com a adoção do ensino remoto, professores precisaram adaptar suas ações às condições reais das famílias e aos recursos disponíveis, muitas vezes enfrentando desafios relacionados à exclusão digital e à dificuldade de acompanhamento por parte dos responsáveis. Isso demandou da escola e dos docentes o esforço de buscar alternativas que garantissem o direito à aprendizagem a todas as crianças,

respeitando suas etapas de desenvolvimento (Castro; Vasconcelos; Alves, 2020). Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo identificar estudos que ofereçam respostas e reflexões sobre os caminhos percorridos pelo ensino na educação infantil durante o período pandêmico.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, com a coleta de dados fundamentada na análise de diferentes publicações. Segundo Moraes e Galiazzi (2007), esse tipo de abordagem busca aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados por meio de uma análise criteriosa, interpretativa e teórica das informações disponíveis.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Fachin (2003) refere-se ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos em obras, e busca conduzir o leitor ao assunto específico que deseja, determinando a produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação de informações para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2021 e, como fonte primária, utilizou os bancos de teses e dissertações, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além da consulta a artigos científicos disponíveis no Portal de Periódicos CAPES. A análise documental dos marcos legais e normativos da Educação Infantil foi utilizada como fonte secundária, com o objetivo de embasar teoricamente a investigação, oferecendo subsídios fundamentais para a compreensão dos direitos, diretrizes e finalidades dessa etapa da educação básica.

Entre os diversos trabalhos localizados, foram selecionados aqueles que tratavam diretamente de práticas pedagógicas, dos desafios enfrentados por professores e famílias, das experiências de ensino remoto e das repercussões no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, garantindo assim a pertinência e coerência com o objeto investigado. O resultado pode ser observado no Quadro 01.

Quadro 01 - Estudos sobre o Ensino Remoto na Educação Infantil durante o período de Isolamento Social.

Autores/Ano	Temática/Objetivo	Principais Resultados
Medeiros, Pereira e Silva (2020)	Desafios das famílias no ensino remoto na Educação Infantil	Importância da ludicidade e da formação docente; acolhimento via WhatsApp
Linhares e Enumo (2020)	Efeitos da pandemia no desenvolvimento infantil e na parentalidade	Necessidade de rotinas familiares estruturadas e apoio emocional às crianças
Gonçalves e Brito (2020)	Percepção dos pais sobre o ensino remoto	Dificuldades relatadas pelos pais na conciliação de tarefas e acompanhamento
Araújo (2020b)	Importância da EI em tempos de pandemia	Importância da EI para o desenvolvimento; futuro ainda incerto
Araújo (2020a)	Concepção de criança e papel da EI no retorno às aulas	Necessidade de ressignificar práticas e garantir segurança no retorno
Arruda (2020)	Educação remota emergencial e implicações	Ensino remoto como alternativa válida, mas com prejuízos e desafios
Rondini, Pedro e Duarte (2020)	Impacto da pandemia na prática pedagógica	Tecnologia auxilia, mas o presencial é insubstituível
Matos, Higuchi e Oliveira (2020)	Desafios e ações de professoras frente ao isolamento	Falta de preparo e infraestrutura; superação por parte dos docentes
Barbosa e Shitsuka (2020)	Uso do WhatsApp e tecnologias digitais na EI e EF	Tecnologia como meio de acolhimento, mas reforça desigualdades
Castro, Vasconcelos e Alves (2020)	Vivências pedagógicas e narrativas infantis	Narrativas infantis mostram criatividade e autonomia; interação é fundamental
Sousa (2020)	Desafios do ensino remoto na Pré-escola	Falta de interação e ludicidade; ensino remoto visto como transmissivo

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A seguir, apresentam-se os principais achados desses estudos, organizados de forma a destacar diferentes perspectivas sobre o impacto da crise sanitária no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, bem como as implicações para o trabalho docente e para as políticas públicas educacionais.

Medeiros, Pereira e Silva (2020) descreveram a experiência das famílias com o ensino remoto na Educação Infantil, destacando a importância da ludicidade, do contexto socioeconômico e da capacitação docente. Evidenciaram também o esforço dos professores para superar desafios tecnológicos e acolher os alunos via WhatsApp.

Linhares e Enumo (2020) analisaram os efeitos psicológicos da pandemia sobre o desenvolvimento infantil e a parentalidade, apontando a importância de rotinas, espaços organizados para atividades, brincadeiras e uma comunicação acolhedora para garantir segurança emocional às crianças durante o isolamento.

Gonçalves e Brito (2020) investigaram a percepção dos pais sobre o ensino remoto na Educação Infantil. A maioria relatou dificuldades, sobretudo para conciliar trabalho, cuidados com a casa e acompanhamento escolar, além do desconhecimento das metodologias aplicadas.

Araújo (2020b) refletiu sobre a importância da Educação Infantil, especialmente em tempos de pandemia, indicando que ainda é prematuro avaliar os impactos de forma definitiva, dada a recente natureza da crise sanitária. Já Araújo (2020a), com base em pesquisa com professores do município de Itamarí-BA, ressaltou a necessidade de repensar concepções de infância e ensino, com a ressignificação do cuidar, educar e brincar diante do “novo normal”.

Arruda (2020) observou que o ensino remoto emergencial foi essencial para manter vínculos educacionais, embora tenha provocado afastamento físico prolongado dos estudantes e sobrecarga emocional de professores que também vivenciavam fragilidades no contexto da pandemia.

Rondini, Pedro e Duarte (2020) realizaram um estudo com professores de 50 municípios paulistas e concluíram que, embora o ensino remoto tenha se mostrado uma alternativa viável, ele não substitui a riqueza das interações presenciais, fundamentais para o processo de aprendizagem.

Matos, Higuchi e Oliveira (2020) relataram os desafios enfrentados por professoras da rede municipal de São Paulo, como a dificuldade de acesso às plataformas digitais e a escassez de formação tecnológica, exigindo reinvenção das práticas pedagógicas com recursos próprios.

Barbosa e Shitsuka (2020) analisaram o uso do WhatsApp como ferramenta de ensino remoto na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacaram o acolhimento gerado por essa mediação, mas também os prejuízos decorrentes da exclusão digital e da desigualdade social.

O estudo de Castro, Vasconcelos e Alves (2020), baseado em observações de interações em um grupo de WhatsApp com crianças de uma creche pública de Fortaleza/CE, evidenciou como, apesar das limitações, o ensino remoto permitiu experiências criativas e a construção de autonomia pelas crianças.

Por fim, Sousa (2020), em pesquisa com uma turma da Pré-escola I na Paraíba, concluiu que o ensino remoto enfraqueceu a participação ativa das crianças, sendo essencial que o professor reconheça a importância da ludicidade e da interação para reconfigurar sua prática neste novo cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados pela Educação Infantil durante o período de isolamento social na pandemia escancararam desigualdades históricas entre os sistemas público e privado, evidenciando também as distintas condições de estudo vivenciadas por crianças de diferentes classes sociais (Thompson, 2020). A análise das pesquisas selecionadas reafirma a importância da Educação Infantil como base essencial para o desenvolvimento integral da criança. É nesse estágio inicial que se consolidam as primeiras interações, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, e o desenvolvimento de experiências que contribuem para o desempenho escolar futuro, especialmente quando mediadas por práticas pedagógicas mediadas e intencionais (Araújo, 2020b).

A pandemia intensificou problemas estruturais já existentes na educação brasileira, tornando mais visíveis questões que antes, muitas vezes, eram negligenciadas. A concepção ainda predominante de uma Educação Infantil voltada ao assistencialismo foi confrontada pela necessidade de reconhecer o caráter educativo e formativo dessa etapa. Este estudo buscou identificar e analisar pesquisas que tratassem do desenvolvimento infantil em tempos de pandemia, evidenciando não apenas os impactos sobre as crianças, mas também os desafios vividos pelos professores.

Os profissionais da educação foram duramente cobrados, tendo que se reinventar diante de um cenário inédito, marcado pela urgência e pela ausência de preparo institucional adequado. Em meio à desvalorização e à sobrecarga, muitos educadores assumiram papel central na mediação do processo de ensino remoto, demonstrando comprometimento e criatividade para garantir o direito das crianças à educação, mesmo em condições adversas. O grande desafio esteve além da utilização de recursos tecnológicos, como o WhatsApp e aplicativos de edição de aulas, mas também em seguir os princípios norteadores para construção do conhecimento infantil, provendo uma aprendizagem significativa, com interações e inclusão.

Os efeitos da pandemia no ensino da Educação Infantil ainda demandam investigação sistemática e aprofundada, uma vez que os impactos nas práticas pedagógicas, nas interações escolares e no desenvolvimento das crianças não se esgotam no imediato. As pesquisas realizadas até o momento oferecem indícios relevantes sobre os desafios enfrentados por professores, famílias e gestores educacionais, mas é necessário ampliar o escopo analítico para compreender as repercussões a médio e longo prazo, especialmente no que se refere à aprendizagem, ao vínculo escolar e ao direito ao desenvolvimento integral na primeira infância.

Assim, impõe-se à comunidade acadêmica o compromisso ético e científico de seguir acompanhando esse processo, produzindo conhecimentos que subsidiem políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas condizentes com as necessidades das crianças em contextos pós-pandêmicos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. C. M. Ressignificando a concepção de cuidar, educar e brincar na educação infantil em tempos de pandemia. Conedu – **VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió, 2020a.
- ARAÚJO, I. O. **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**. 2020. 16 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020b.
- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**. v. 7, n. 1, Minas Gerais, 2020.
- BARBOSA, R. A. S.; SHITSUKA, R. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. **e-Acadêmica**, v. 1, n. 1, e12, Rio de Janeiro, 2020.
- BARRETO, S. S. E. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. de S. (Org.) **Os currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 5-41.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Portaria No 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marcode-2020-48564376> Acesso em: 11 fev. 2021.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins

de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 jun. 2020, seção 1, p. 32, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 fev. 2021.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo, Saraiva, 2003. p. 124.

GONÇALVES, E. M. R.; BRITTO, A. L. F. M. Ensino remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar. **Revista Práxis**, Piauí, v. 12, n. 1, dez. 2020.

HAGE, S. A. M.; REIS, M. I. A.. Tempo, Espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A.. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 11 fev 2021.

KENSKI, V. M.. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas: **Papirus**, 2007.

KUHLMANN JR, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: **Mediação**, 1998.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 37, p. 0-0, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>.

LURIA, A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10 ed. **São Paulo: Ícone**, 2006.

MATOS, M. S. P. B.; HIGUCHI, P. C. F.; OLIVEIRA, S. M. A. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO ENSINO REMOTO / CHALLENGES OF CHILDHOOD EDUCATION ABOUT REMOTE TEACHING. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 98130-98145, 2020. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n12-345>.

MEDEIROS, A.Y. B. B. V.; PEREIRA, El. R.; SILVA, R. M. C. R. A.. Desafios das Famílias na Adaptação da Educação Infantil a Distância Durante a Pandemia de Covid-19: relato de experiência. **Ead em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, 29 set. 2020. Fundacao CECIERJ. <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1051>.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí, Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev 2021.

Organização Pan-Americana da Saúde. (2020, 11 de março). OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. Washington: Author. Disponível em: http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812 Acesso em: 12 fev 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracajú, v. 10, n. 1, p. 41-57, 6 set. 2020. Universidade Tiradentes. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>.

SOUSA, I. S. S. **A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O ENSINO REMOTO: um estudo de caso em uma escola da rede pública da cidade de Catolé do Rocha/PB**. 2020. 57 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, Pombal, 2020.

THOMPSON, M. Pandemia amplia abismo entre escolas públicas e privadas no Brasil. **Folha de São Paulo**, ano 100, n. 33.295, maio. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/pandemiaamplia-abismo-entre-escolas-publicas-e-privadas-no-brasil.shtml>. Acesso em 12 fev 2021.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7 ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2007.

____. Obras escogidas. v. I. Madrid-España: **Visor**, 1991.

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diego do Carmo¹

Aline Molossi²

Vinicius Fagundes³

Julian Monike Scolaro Vendrami⁴

INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias digitais tornou-se essencial em praticamente todos os contextos sociais. Mesmo pessoas que não operam diretamente um computador acabam, de alguma forma, interagindo com ele de maneira indireta ou imperceptível em suas rotinas diárias. Embora seja uma máquina veloz e eficiente, o computador depende integralmente da ação humana, pois não executa nenhuma tarefa por conta própria. Diferente de equipamentos com finalidades específicas, como geladeiras, batedeiras ou liquidificadores, trata-se de uma ferramenta de uso geral, cuja funcionalidade está condicionada à capacidade de programação daquele que o opera. Com os avanços nessa área, surgiram também novas tecnologias, especialmente as voltadas à informação e à comunicação (TICS). Entre os progressos mais expressivos estão a integração de diversas mídias ao ambiente digital e o surgimento da Internet, que transformaram profundamente a forma como se compartilham dados e conhecimentos (Guimarães; Ribeiro, 2007).

Segundo a hipótese diretriz de Piaget (1987) os seres vivos são sistemas abertos que se mantêm vivos quando conseguem se inserir, tomar parte ativa,

1 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, diegodocarmo24@hotmail.com.

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, aline.molossi@unioeste.br.

3 Especialista em Direito Penal e Processual Penal pelo Centro Universitário Univel/UNIVEL, vnfgds@gmail.com.

4 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, julian_monike@hotmail.com.

no grande fluxo de informações que percorre todo o universo. A globalização e os avanços tecnológicos trouxeram uma tomada de consciência acerca das novas maneiras de pensar e até de viver, fazendo com que o educador busque estar atualizado frente aos novos recursos, a fim de inserir-se no tempo presente, procurando acompanhar o ritmo cada vez mais rápido das inovações e das trocas de informação.

Este trabalho tem como finalidade investigar de que maneira a inserção das TICS pode qualificar os processos pedagógicos na Educação Infantil. Busca-se compreender como esses recursos, quando integrados de forma crítica, intencional e mediada às práticas docentes, podem ampliar as possibilidades de ensino e de aprendizagem, considerando o contexto sociotecnológico em que as crianças estão inseridas desde os primeiros anos de vida. A pesquisa também visa refletir sobre a necessidade de formação inicial e continuada dos professores para lidar com tais ferramentas e sobre a importância de sua inclusão planejada nos projetos pedagógicos das instituições, respeitando o desenvolvimento infantil, os direitos da criança e os princípios que orientam a prática educativa na primeira infância.

A relevância desta pesquisa está relacionada à necessidade de refletir sobre o modo como os meios de comunicação, frequentemente utilizados apenas para o lazer, podem ser ressignificados como instrumentos potentes no contexto educacional. Compreender como as TICS podem apoiar o trabalho do professor e oferecer subsídios ao processo formativo dos alunos é essencial para valorizar seu potencial pedagógico. O grande desafio imposto é integrar as tecnologias de maneira crítica e significativa, atualizando práticas metodológicas e incorporando, de forma planejada, os recursos digitais no cotidiano da educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação desenvolvida nesta pesquisa adotou como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, com base no levantamento e na análise de materiais teóricos relevantes à temática, incluindo livros, artigos, teses, revistas especializadas e fontes digitais reconhecidas pela sua confiabilidade, buscando reunir subsídios capazes de fundamentar teoricamente a discussão proposta. O método de abordagem utilizado é o qualitativo, que permite uma aproximação mais profunda com a realidade vivida por professores, alunos e escolas. Essa escolha visa compreender os fenômenos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem em seus múltiplos contextos, favorecendo uma análise interpretativa e contextualizada (Gil, 2002).

A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos que não podem ser expressos por dados numéricos, concentrando-se nos sentidos, valores, atitudes e interações que compõem o tecido social. Esse tipo de investigação permite uma abordagem aprofundada da realidade, favorecendo a análise de aspectos subjetivos que permeiam os processos sociais e educacionais. Ao explorar as relações entre sujeitos, contextos e significados, possibilita descrever problemas, propor caminhos interpretativos e compreender como determinadas variáveis se articulam na dinâmica da vida social. Além disso, contribui para a formação de opiniões e para o entendimento das particularidades de indivíduos e grupos, considerando suas crenças, motivações e experiências compartilhadas (Richardson, 2008; Minayo, 2001; Minayo, 2008).

DAS TECNOLOGIAS ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) - PERCURSO HISTÓRICO

A trajetória da humanidade é profundamente marcada pelo uso de ferramentas tecnológicas em suas atividades cotidianas. Desde instrumentos rudimentares, como a roca, até invenções mais sofisticadas, como o telégrafo, os avanços tecnológicos sempre desempenharam papel central na transformação das formas de viver e de se organizar socialmente. Com o progresso técnico, os grupos humanos passaram a produzir mais do que o necessário para a própria subsistência, gerando excedentes que possibilitaram o surgimento das trocas entre comunidades. Como afirma Engels (1984, p. 23), “[...] quando os grupos humanos começaram a produzir mais do que lhes era necessário para a sobrevivência começou a haver sobra. Esta sobra, este excedente, gerada pelo avanço da técnica, propiciou o processo de troca entre as comunidades”.

Um marco relevante na história das tecnologias da informação e da comunicação ocorreu no final da Idade Média, com a invenção da prensa de tipos móveis por Johannes Gutenberg (1400–1468). Esse recurso gráfico viabilizou a impressão de livros em larga escala, sendo a Bíblia a primeira grande obra produzida por esse método. A partir do século XVIII, essa mesma tecnologia passou a ser empregada na impressão de jornais, o que ampliou significativamente a circulação de informações e marcou o surgimento das publicações periódicas que deram origem ao modelo de imprensa como conhecemos hoje (Souza, 2001).

A presença das tecnologias ao longo da história da humanidade é um fato inegável, e a invenção da prensa por Gutenberg marcou uma transformação profunda, especialmente no que se refere à ampliação do acesso ao conhecimento. A possibilidade de reproduzir livros e documentos a custos mais baixos favoreceu o aumento da leitura e promoveu mudanças nos modos

de pensar, comunicar e se relacionar em sociedade. Cada período histórico desenvolveu suas próprias técnicas, que, além de refletirem os contextos de sua época, também impulsionaram transformações sociais. Nesse sentido, é possível afirmar que todas as eras foram tecnológicas, ainda que em diferentes formas e intensidades. Ao se comparar o passado com a contemporaneidade, nota-se a continuidade desse movimento, agora intensificado pelos múltiplos meios digitais de disseminação da informação (Ponte, 2000).

A partir da década de 1980, a tecnologia passou a ser compreendida como uma alternativa para aproximar a educação das transformações sociais, visando ao desenvolvimento integral do educando. Essa abordagem deixou evidente que o simples uso de recursos tecnológicos não é suficiente; é necessário promover inovações reais na prática pedagógica para que esses instrumentos cumpram sua função formativa. A democratização do acesso às tecnologias, iniciando-se pela escola, representa um dos grandes desafios da sociedade contemporânea, que precisa assegurar condições para que a informação circule de forma ampla e equitativa por meio dessas ferramentas. Nesse contexto, cabe à sociedade assumir o compromisso de incorporar novas formas de ensinar e aprender, adequadas às transformações trazidas pela era tecnológica (Kenski, 2003).

Com o avanço das tecnologias, a educação passou a usufruir dela. Por meios dos diferentes tipos de mídia: textos, imagens e sons foram estabelecidos novas formas de ensinar e aprender, construindo uma relação interativa entre o sujeito e conhecimento. Além de serem excelentes rupturas dos tradicionais métodos de ensino, promovendo aos docentes novos caminhos. Fez-se necessário repensar as práticas educacionais, a escola deve desmistificar a linguagem tecnológica e introduzir os alunos nesse meio auxiliando-os no manuseio, na interpretação e criação de signos.

Lidar com essa nova era não é fácil, assim como torná-la presente nos processos metodológicos. A educação vem buscando maneira de inovar constantemente, atrair os educandos e apresentar um novo lado dos meios tecnológicos. É possível, além de se divertir aprender com eles, torna aqueles conteúdos ditos difíceis com maior facilidade de compreensão. As crianças nascem e se desenvolvem dentro de um mundo digital, voltado para tecnologias que explorem novas maneiras de aprender. O docente deve prepará-la e mediá-la nos processos de desenvolvimento.

Os integrantes da educação infantil têm acesso às TICS, inicialmente por meio de alguns brinquedos, é a partir dessas ferramentas que o professor pode começar a mediar o ensino-aprendizagem. Aulas interativas, dinâmicas proporcionam novas formas de aprender. A tecnologia permite que de maneira diferenciada novas possibilidades educacionais surjam. Os jogos são instrumentos eficazes,

pois por meio deles conteúdos corriqueiros da sala de aula podem se torna mais interessantes, atrativos e até mesmo fáceis. Pode ser trabalhada a coordenação motora, raciocínio lógico, memória além de oferecer oportunidades de conexão entre os pequenos e o mundo externo.

As crianças de hoje crescem em um contexto muito distinto daquele vivido por gerações anteriores. Ainda que brinquedos e brincadeiras tradicionais, como amarelinha, bolinha de gude, pipa e boneca, continuem presentes em alguns repertórios infantis, muitos elementos lúdicos foram atualizados ou substituídos pelas influências do mundo digital. Com isso, a indústria de brinquedos passou a investir em tecnologias cada vez mais modernas, despertando maior interesse das crianças por dispositivos eletrônicos e experiências digitais (Fantin, 2015).

Por outro lado, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) alertam para os riscos do uso excessivo de tecnologias na infância. O contato prolongado com telas e a substituição de brincadeiras livres por jogos digitais tendem a gerar um tipo de distração passiva, contribuindo para hábitos consumistas e reduzindo o espaço para o brincar ativo. Este, por sua vez, é fundamental para o desenvolvimento motor, social e criativo das crianças, sendo reconhecido como um de seus direitos universais (SBP, 2019; OMS, 2019).

Durante o processo de desenvolvimento, as crianças demonstram grande curiosidade em aprender, explorar e construir sua autonomia. A tecnologia, nesse contexto, não tem como propósito substituir o papel do professor ou os elementos tradicionais da infância, como lápis, papel e brincadeiras, mas sim atuar como um recurso complementar que contribui para novas formas de aprender. As instituições de ensino fundamental podem criar ambientes propícios à aprendizagem ao integrarem as TICs com jogos, atividades lúdicas e propostas pedagógicas mediadas por educadores. Essas abordagens, diversificadas em seus caminhos, estão diretamente relacionadas às fases do desenvolvimento infantil. Educar, portanto, envolve proporcionar experiências que aliem cuidado, ludicidade e interação, favorecendo o desenvolvimento de competências interpessoais como empatia, convivência e respeito mútuo (Sampaio, 1999).

O uso de tecnologias na educação infantil pode ser positivo quando bem orientado, especialmente por meio de jogos, sites e atividades pedagógicas que favoreçam a aprendizagem. Por integrarem uma geração que cresce cercada por recursos digitais, as crianças não devem ser afastadas desse universo, mas sim orientadas ao uso adequado e equilibrado. A SBP e a OMS recomendam que o tempo de exposição a telas seja controlado, priorizando sempre o brincar ativo e as interações presenciais. Assim, a inserção das TICs deve ocorrer de forma planejada, como aliada do processo educativo, tornando os conteúdos mais atrativos, sem comprometer o desenvolvimento saudável na primeira infância.

As TICS devem fazer parte do Projeto Político Pedagógico (P.P.P) da unidade de ensino, sendo orientado e constituindo-se apropriado a idade da criança, seu contexto social, cultural e sua forma de desenvolver. Essa inclusão deve ocorrer de modo seguro, positivo e responsável. Os educadores devem estar abertos a novas maneiras de ensinar, e a escola deve fornecer todo o suporte (capacitações) a esses professores. As instituições devem acompanhar os avanços, dando abertura a novas possibilidades de adquirir conhecimento e informação:

A integração das tecnologias da informação e comunicação (TICS) aos processos educacionais é uma das transformações necessárias à escola para que esteja mais em sintonia com as demandas geradas pelas mudanças sociais típicas da sociedade contemporânea de economia globalizada e cultura mundializada. (Belloni, 2008. p. 100).

Tecnologia e educação devem caminhar em diálogo constante, estabelecendo uma relação de colaboração que fortaleça os processos de ensino e aprendizagem. Os recursos disponibilizados pelas TICS desempenham um papel importante nas práticas e teorias pedagógicas, favorecendo a construção das identidades dos sujeitos envolvidos na educação, como professores, alunos e a própria escola enquanto instituição. Nesse cenário, a inclusão digital assume caráter essencial, não apenas como acesso a ferramentas tecnológicas, mas como parte integrante da formação integral e crítica desde a infância.

FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA

É sabido que a formação inicial oferecida pelas universidades, em muitos casos, ainda se mostra insuficiente para preparar o docente para os desafios concretos da prática educativa. Embora sejam abordadas teorias, métodos e propostas pedagógicas, a vivência nos estágios revela que há, frequentemente, um distanciamento entre o que se aprende na academia e o que se enfrenta no cotidiano escolar. Essa lacuna torna-se ainda mais evidente quando se trata do uso das tecnologias na educação. Muitos professores com longa experiência apresentam dificuldades em acompanhar as transformações digitais, e mesmo profissionais recém-formados, por vezes, demonstram insegurança diante das demandas contemporâneas associadas ao uso das TICS.

A formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo, que não se encerra com a conclusão da graduação. Em décadas passadas, esperava-se do professor apenas domínio de conteúdo e controle da sala de aula. No entanto, com as transformações sociais e tecnológicas, ampliou-se significativamente o conjunto de competências exigidas para a prática educativa. A atualização constante dos conhecimentos torna-se, portanto, indispensável,

pois permite ao educador criar ambientes de aprendizagem conectados à realidade dos estudantes e às demandas do mundo contemporâneo.

Apesar disso, muitos profissionais ainda demonstram resistência às inovações, especialmente quando vinculados a concepções tradicionais de ensino. Para alguns, a inserção de novas tecnologias pode parecer uma ameaça ao seu papel, quando na verdade representa uma oportunidade de reinvenção pedagógica. Mais do que reconhecer a importância da inovação, é preciso saber como integrá-la de forma crítica e intencional. Como destaca Moran (2000, p. 23), um dos grandes desafios do educador é tornar a informação significativa, ampliando sua compreensão e incorporando-a ao referencial dos alunos.

As TICS devem ser compreendidas de forma crítica pelos docentes e avaliadas quanto à sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Suas diferentes mídias devem ser utilizadas de maneira mediada e intencional, promovendo o uso consciente por parte dos alunos e favorecendo a construção ativa do conhecimento. Para isso, é fundamental que a formação inicial e continuada do professor o capacite a atuar com segurança e competência frente a essas demandas.

Um dos principais entraves para a inserção efetiva das TICS nos cursos de licenciatura está relacionado aos custos envolvidos, especialmente no que diz respeito à infraestrutura e à capacitação adequada. Soma-se a isso a resistência de parte do corpo docente e das instituições, que muitas vezes ainda reproduzem modelos tradicionais de ensino, pouco abertos à integração de práticas inovadoras e tecnológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) na educação, especialmente na etapa da educação infantil, exige mais do que a simples inserção de equipamentos e recursos digitais no cotidiano escolar. Trata-se de repensar práticas pedagógicas, rever concepções sobre infância e reconhecer as crianças como sujeitos ativos, produtores de conhecimento e já imersos em uma cultura digital desde os primeiros anos de vida.

Embora a tecnologia não substitua o papel essencial do educador, ela pode atuar como aliada no processo de mediação da aprendizagem, desde que seja utilizada de forma intencional, crítica e contextualizada. A educação infantil, como base da formação integral, demanda propostas que articulem ludicidade, interação e cuidado. Nesse sentido, as TICS, quando bem integradas ao projeto pedagógico, podem enriquecer as experiências das crianças, ampliando seu repertório expressivo e estimulando a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico.

No entanto, para que isso ocorra de maneira efetiva, é indispensável garantir formação adequada aos professores, tanto inicial quanto continuada, que os prepare para o uso consciente e pedagógico das tecnologias. Além disso, é preciso assegurar o acesso equitativo aos recursos digitais, respeitando as condições socioculturais dos alunos e promovendo a inclusão desde os primeiros anos escolares.

Por fim, a presença das TICS na educação infantil deve ser pensada como parte de um processo mais amplo de transformação educativa, no qual o brincar, o interagir e o explorar continuam sendo pilares fundamentais. A tecnologia, longe de ser um fim em si mesma, deve ser compreendida como um meio a serviço do desenvolvimento integral da criança, respeitando suas necessidades, seus direitos e os tempos próprios da infância. O uso das TICS na educação infantil é possível, necessário e promissor, desde que alinhado a práticas intencionais, planejadas e humanizadas. As unidades de ensino tem o papel de mediar esse processo com responsabilidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Novas tecnologias e formação de professores reflexivos**. In: Anais do IX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Águas de Lindóia, p.2-3, 1998.
- BELLONI, M. L. **Os jovens e a internet**: representações, usos e apropriações. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). *Liga roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008.
- BRASIL. **Ministério de Educação e do Desporto**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: MEC, 1996.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, H. **Revista Veja**. São Paulo: Abril, edição 2372 – ano 47 – nº 19, p. 102. 07 maio 2014.
- CASTELLS, M. **A Galáxia Internet**: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade. Zahar, 2003.
- COSTA, R. M. E. M.; XEXÉO, G. B. **A Internet nas escolas**: uma proposta de ação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 7., 1996.
- CRUZ, M. V.M.; RAMOS, M. E.; BOSCARIOL, M.S; ALEIXO, R. P. **Informática e Educação** - pontos negativos. Universidade de São Paulo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação – USP – São Paulo-SP, 2010.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. Ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

- FANTIN, M. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, p. 195-208, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª Ed. São Paulo, SP: Editora paz e Terra, 2005.
- GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KENSKI, V. M.. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- _____. **Tecnologias e o ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- GUIMARÃES, A.M.; RIBEIRO, A. M. **Introdução às tecnologias da informação e da comunicação: tecnologia da informação e da comunicação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. 148 p. (Educação a Distância). ISBN 978-85-7041-613-1.
- LEITE, L. S. **Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- MARQUES NETO, H.T. **A tecnologia da informação na escola**.
COSCARELLI, C. V. (Org.) Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 51-54.
- MINAYO, M.C.S. **Teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis: Vozes 2008.
- MORAN, J.M. **Como utilizar a Internet na educação**. Ci. Inf. [online]. 1997, vol.26, n.2, pp.-. ISSN 0100-1965.
- _____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- _____. **Novas Tecnologias e Mediação pedagógica**. 16ª Ed. Campinas: Papirus, 2009.
- OLIVEIRA, J. F. **Sistemas de Informação versus Tecnologias da Informação**. 2ª ed. São Paulo: Érica, 2008.
- _____. **Uma reflexão dos impactos da tecnologia da informação no Brasil: a visão da sociedade, das empresas e dos sindicatos**. São Paulo: Érica, 1999.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep: for children under 5 years of age. **World Health Organization -OMS**, 2019.
- PEIXOTO, R. J. V. **A informática na educação**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Aberta, Lisboa 2006.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PONTE, J. P. **Tecnologias de informação e comunicação na educação e na formação de professores:** Que desafios para a comunidade educativa? Revista Ibero-Americana de Educação, nº 24, 2000.

PORTO, T. M. E. **As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis e relações construídas.** 2006.

PRADO, M. E. B. B. **O uso do computador na formação do professor:** um enfoque reflexivo da prática pedagógica. MEC/PROINFO, (Coleção Informática para mudança na Educação).

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital immigrants.** From the Horizon: NBC University Press, v. 9, n. 5. Oct. 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SAMPAIO, M. N. **Alfabetização tecnológica do professor.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, R.C.F. Sociedade Digital na América Latina. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.** Santos SP.2007. p.15.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação: uso saudável de telas, tecnologias e mídias nas creches, berçários e escolas.** Rio de Janeiro: Departamentos científicos de pediatria do desenvolvimento e comportamento e de saúde escolar, 2019.

SODRÉ, M. **Antropológica do Espelho:** Uma Teoria da Comunicação Linear e em Rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, J. P. **Elementos de jornalismo impresso.** 3 ed. São Paulo. 2001.

UNIÃO EUROPEIA. **Comunicação da comissão ao conselho e ao parlamento europeu** - Tecnologias de informação e comunicação no âmbito do desenvolvimento – o papel das TIC na política comunitária de desenvolvimento. Bruxelas. 2001.

TRANSFORMAÇÃO DIGITAL: O IMPACTO DA COMPUTAÇÃO EM NUVEM NA ADMINISTRAÇÃO DE PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS

Guilherme Blota Neves¹

Ezequiel Duarte de Souza²

Cristina dos Santos Cô³

1. INTRODUÇÃO

Com o advento e a popularização da internet, observou-se um aumento significativo no volume de dados, informações e serviços disponibilizados, bem como uma demanda crescente por armazenamento e processamento de dados. Dados mostram que até 2028 a criação global de dados deve crescer para mais de 394 zettabytes (Statista, 2023). Consolidou-se um cenário favorável ao desenvolvimento e à adoção da computação em nuvem em todo o mundo (CALIXTO, 2024).

A computação em nuvem, também conhecida como Cloud Computing, constitui um modelo de processamento que permite ao usuário final acessar uma ampla gama de aplicações e serviços de forma remota, independentemente da plataforma utilizada, desde que disponha de um terminal conectado à nuvem (PEDROSA, [s.d.]). A nuvem é representada pela internet, ou seja, pela infraestrutura de comunicação composta por um conjunto de hardwares, softwares, interfaces, redes de telecomunicações, dispositivos de controle e de armazenamento, os quais possibilitam a entrega da computação sob a forma de serviços (PEDROSA, [s.d.]).

A computação em nuvem tem se consolidado como uma solução indispensável para pequenas e médias empresas (PMEs), ao possibilitar a otimização de recursos, a redução de custos e o aumento da eficiência operacional. Segundo dados do IMARC Group, em 2024 o mercado brasileiro de cloud computing movimentou US\$ 15,13 bilhões, com projeção de crescimento para

1 Fatec Praia Grande - São Paulo-SP. - Brasil - guilherme.neves12@fatec.sp.gov.br.

2 Fatec Praia Grande - São Paulo-SP. - Brasil - ezequiel.souza@fatec.sp.gov.br.

3 Fatec Praia Grande - São Paulo-SP. - Brasil - cristina.co@fatec.sp.gov.br.

US\$ 86,03 bilhões até 2033, o que evidencia a rápida adoção e a importância estratégica dessa tecnologia (IMARC GROUP, 2024). Complementarmente, estima-se que o uso da computação em nuvem já responde por aproximadamente 42% do processamento de dados nas empresas brasileiras, com expectativa de que esse índice ultrapasse 50% em 2025, um avanço de cerca de 10% em relação a 2023 (IMARC GROUP, 2024). Além disso, uma pesquisa da consultoria Gartner indicou que, em 2021, 70% das empresas que já utilizavam computação em nuvem planejavam expandir seus investimentos no setor após a pandemia da Covid-19 (ALTI TECNOLOGIA, 2024).

Esses dados evidenciam a crescente demanda por soluções tecnológicas acessíveis e escaláveis, impulsionando a modernização dos processos administrativos em empresas de pequeno e médio porte, favorecendo a adoção da computação em nuvem. Essa tecnologia permite acesso sob demanda a recursos computacionais, sem grandes investimentos em infraestrutura. Diante desse cenário, este estudo busca responder a seguinte questão de pesquisa: De que forma a computação em nuvem pode contribuir para a eficiência administrativa e redução de custos em pequenas e médias empresas, inspirando-se nas práticas adotadas por grandes corporações?

2. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, buscando compreender os impactos da computação em nuvem nas pequenas e médias empresas (PMEs) do setor administrativo. A pesquisa tem caráter descritivo, analisando empresas e como a tecnologia de armazenamento em nuvem pode otimizar processos empresariais, reduzir custos operacionais e garantir segurança na gestão de dados.

Para embasar a investigação, foi realizada uma revisão bibliográfica e documental em bases acadêmicas, como Google Scholar, SciELO, IEEE Xplore e livros especializados sobre computação em nuvem e gestão empresarial. Os descritores utilizados incluíram: (“computação em nuvem para PMEs” OR “cloud computing for SMEs”) AND (“segurança de dados” OR “data security”) AND (“redução de custos operacionais” OR “cost reduction”). Os materiais foram selecionados conforme critérios de relevância, período de publicação (2018-2025) e idioma (Português ou Inglês).

Foi realizada uma análise documental de estudos de caso de empresas que implementaram soluções baseadas em computação em nuvem. Essas análises permitiram identificar benefícios e desafios enfrentados pelas organizações, proporcionando uma visão prática da aplicabilidade da tecnologia no contexto empresarial.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 CONCEITOS DE COMPUTAÇÃO EM NUVEM

A computação em nuvem é um modelo que utiliza a internet para oferecer serviços de computação sob demanda. Em vez de depender de servidores locais ou computadores pessoais para armazenamento e processamento de dados, esse paradigma recorre a uma rede de servidores remotos, geralmente gerenciados por provedores terceirizados, para atender a diversas necessidades computacionais (IRYNA KURKINA, 2023).

Os serviços em nuvem podem ser acessados pela internet a partir de diferentes dispositivos, garantindo disponibilidade contínua de recursos e aplicativos. Os provedores alocam e gerenciam dinamicamente os recursos computacionais, otimizando sua utilização e permitindo que a capacidade de processamento seja ajustada rapidamente conforme a demanda. Além disso, o uso dos serviços é monitorado e cobrado de acordo com o consumo, tornando a computação em nuvem uma solução flexível e escalável (IRYNA KURKINA, 2023).

De acordo com o nível de consumo oferecido ao usuário e a disponibilidade de recursos computacionais, os serviços em nuvem são organizados em três principais modelos: Infraestrutura como Serviço (IaaS), Plataforma como Serviço (PaaS) e Software como Serviço (SaaS) (CALIXTO, 2024).

3.2 MODELOS DE SERVIÇO (IAAS, PAAS, SAAS)

Infraestrutura como Serviço (IaaS) é um modelo de computação em nuvem que disponibiliza recursos de infraestrutura de TI como armazenamento, processamento, redes e máquinas virtuais, por meio da internet, de forma escalável e sob demanda. Nesse modelo, o provedor de nuvem é responsável por gerenciar toda a infraestrutura física, como servidores, data centers e redes, enquanto o usuário tem controle sobre os recursos virtuais disponibilizados, podendo configurar o sistema operacional, instalar aplicações e definir regras de segurança, por exemplo (CALIXTO, 2024). Uma das principais vantagens do IaaS é a flexibilidade. Os recursos podem ser aumentados ou reduzidos dinamicamente, de acordo com a necessidade das aplicações, o que proporciona economia e maior eficiência operacional (CALIXTO, 2024).

Plataforma como Serviço (PaaS) é um modelo de computação em nuvem que fornece um ambiente completo para o desenvolvimento, execução e gerenciamento de aplicações, sem que o usuário precise se preocupar com a infraestrutura subjacente, como servidores, armazenamento, redes e sistemas operacionais (CALIXTO, 2024). Nesse modelo, os desenvolvedores têm acesso

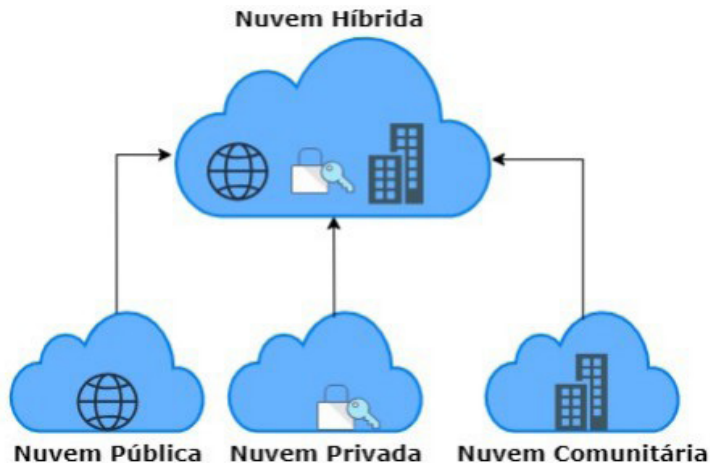
a bibliotecas, frameworks, ferramentas de desenvolvimento, serviços e bancos de dados já integrados e prontos para uso, o que acelera o ciclo de vida das aplicações e simplifica o processo de implantação. A principal vantagem do PaaS é permitir que os profissionais foquem no desenvolvimento de funcionalidades do sistema, enquanto o provedor da nuvem gerencia automaticamente toda a infraestrutura necessária, incluindo escalabilidade, balanceamento de carga, atualizações e segurança (CALIXTO, 2024).

Software como serviço (SaaS) é um modelo de computação e nuvem onde o software é disponibilizado como serviço acessível via internet, sem a necessidade de instalação local nos dispositivos dos usuários. Essas aplicações são hospedadas por provedores especializados e podem ser acessadas por meio de navegadores web ou aplicativos específicos. A principal vantagem do modelo SaaS é que toda a manutenção, atualização e suporte técnico são de responsabilidade do fornecedor do serviço, permitindo que os usuários foquem em suas atividades sem se preocuparem com questões técnicas de infraestrutura (CALIXTO, 2024).

Compreender os modelos de serviço é fundamental, mas igualmente importante é analisar as formas de modelos de implementação da nuvem, pois cada uma impacta diretamente nas decisões estratégicas das empresas. A escolha entre nuvem pública, privada, híbrida ou comunitária, influencia diretamente aspectos como segurança, custo, desempenho e governança, sendo um fator decisivo para a adoção eficaz das soluções em nuvem.

3.3 MODELOS DE IMPLANTAÇÃO (NUVEM PÚBLICA, PRIVADA, HÍBRIDA E COMUNITÁRIA)

Os modelos de implementação em computação em nuvem determinam como os serviços e recursos são disponibilizados aos usuários e como a infraestrutura é organizada para atender as demandas específicas de cada organização. Os modelos de implementação em nuvem pública, privada, híbrida e comunitária, cada uma oferece características distintas que podem ser mais adequadas conforme o porte, as necessidades de customização e as exigências de segurança de cada empresa (BRUNO; ELIAS, 2023).

Figura 1 - Modelo de implementação

Fonte : BRUNO; ELIAS, (2023)

A Nuvem pública é um modelo em que os serviços de computação são disponibilizados ao público geral por meio da internet, sem que os usuários tenham controle sobre a localização física da infraestrutura (BRUNO; ELIAS, 2023). Nesse modelo, o provedor de serviços é responsável por toda a gestão e manutenção dos recursos, permitindo que empresas acessem serviços de alta qualidade sem a necessidade de grandes investimentos em infraestrutura própria (BRUNO; ELIAS, 2023). A nuvem pública é especialmente adequada para organizações que buscam gerenciar seus recursos de maneira eficiente, oferecendo vantagens econômicas significativas pela redução de custos de capital e operacionais (THAKKAR et al., 2023). Assim, a nuvem pública se destaca como uma solução acessível e escalável para negócios que priorizam agilidade, custo-benefício e ampla disponibilidade de serviços.

Já a Nuvem privada é caracterizada pela infraestrutura provisionada para uso exclusivo de uma única organização, podendo ser gerida internamente ou por terceiros especializados (BRUNO; ELIAS, 2023). A infraestrutura privada é operada para atender exclusivamente às necessidades de uma organização, oferecendo maior controle sobre a segurança e a gestão dos dados. A nuvem privada geralmente é baseada em infraestrutura de internet protegida por firewalls e gerenciada pelo departamento de TI da própria empresa (THAKKAR et al., 2023). Esse modelo é ideal para organizações que necessitam de maior controle e proteção sobre seus dados sensíveis, além de não apresentar restrições adicionais de segurança ou largura de banda. Dessa forma, a nuvem privada é recomendada para empresas que operam com dados confidenciais e demandam alta personalização e governança sobre seus ambientes computacionais.

Nuvem comunitária é um modelo em que a infraestrutura é compartilhada por várias organizações que possuem interesses ou necessidades em comum. A infraestrutura pode ser gerida internamente pelas próprias organizações ou por terceiros, e pode ser implantada tanto em ambientes internos quanto externos (BRUNO; ELIAS, 2023). A nuvem comunitária como uma solução em que instituições de uma mesma comunidade compartilham os custos e recursos para atender objetivos empresariais específicos. Essa divisão de responsabilidades e custos resulta em economia significativa, enquanto mantém benefícios como escalabilidade, segurança e privacidade compartilhada entre as entidades participantes (BRUNO; ELIAS, 2023). Dessa maneira, a nuvem comunitária se torna uma alternativa viável para organizações que, além de compartilharem objetivos semelhantes, buscam otimizar investimentos e reforçar a cooperação tecnológica.

A Nuvem híbrida consiste na integração de duas ou mais infraestruturas de nuvem distintas, públicas, privadas ou comunitárias, conectadas de forma a possibilitar a portabilidade de dados e aplicações entre elas (BRUNO; ELIAS, 2023). A nuvem híbrida combina elementos de diferentes modelos de implantação, unindo provedores distintos que, embora operem separadamente, colaboram para formar uma estrutura unificada (BRUNO; ELIAS, 2023). Essa abordagem proporciona maior flexibilidade às organizações, permitindo que as cargas de trabalho sejam distribuídas entre ambientes públicos e privados conforme as demandas específicas, otimizando a migração de recursos e a capacidade do sistema. Em síntese, a nuvem híbrida oferece uma solução estratégica para empresas que buscam equilibrar segurança e desempenho interno com a escalabilidade e o custo reduzido das nuvens públicas.

Diante da diversidade de modelos de implantação em nuvem, é fundamental observar como organizações de diferentes setores aplicam essas soluções para atender às suas demandas. O estudo de caso realizado investigou empresas que adotaram estratégias específicas de computação em nuvem, evidenciando na prática os benefícios, os desafios enfrentados e os resultados obtidos com o uso dessas tecnologias.

4. ESTUDO DE CASO

Com a expansão e a consolidação da computação em nuvem, empresas de todos os portes passaram a adotar soluções baseadas em IaaS, PaaS e SaaS para otimizar seus processos, reduzir custos e ganhar escalabilidade. A escolha entre diferentes modelos e provedores de serviço varia de acordo com o porte da organização, suas necessidades específicas e os recursos disponíveis. Foi realizado um estudo de caso de empresas conhecidas que utilizam esses

modelos, demonstrando como a computação em nuvem tem impactado o mercado corporativo de maneira ampla e estratégica.

Entre os provedores mais conhecidos de IaaS, destaca-se a Amazon Web Services (AWS), lançada em 2006 com o propósito de fornecer serviços de infraestrutura de TI baseados em nuvem (AMAZON, 2025). Um dos serviços mais utilizados da AWS é o Amazon Elastic Compute Cloud (Amazon EC2), que permite a criação e configuração de ambientes computacionais virtuais seguros e redimensionáveis. O Amazon EC2 oferece: instâncias de computação virtual; modelos pré-configurados de instâncias (AMIs), que incluem o sistema operacional e softwares adicionais; tipos variados de instâncias com diferentes capacidades de CPU, memória, armazenamento e rede; e grupos de segurança que funcionam como firewalls configuradas para controlar o tráfego de entrada (AMAZON, 2025).

Além dos grandes provedores, empresas de menor porte também se beneficiam amplamente do modelo IaaS. Um exemplo é a startup Brasileira Sympla, uma plataforma de eventos e vendas de ingressos que adota a infraestrutura da Amazon Web Services (AWS) para escalar suas operações de forma flexível e eficiente. A Sympla utiliza os recursos de IaaS da AWS para lidar com picos de acesso durante grandes lançamentos de eventos, garantindo a estabilidade e a disponibilidade de seus serviços (Sympla, 2021). Com o início da pandemia em 2020, a empresa precisou acelerar seu processo de inovação para suprir a ausência dos eventos presenciais, apostando em novos produtos como eventos online, chats ao vivo e conteúdos sob demanda. Essa rápida adaptação só foi possível graças à escalabilidade, flexibilidade e ao controle de custos proporcionados pela infraestrutura em nuvem da AWS. Com a utilização dos serviços de IaaS, a Sympla conseguiu reduzir drasticamente a indisponibilidade da plataforma em momentos de alta demanda, melhorando significativamente a experiência dos usuários (AMAZON WEB SERVICES, 2021). Outro exemplo relevante de provedor IaaS é a Microsoft Azure, que oferece soluções seguras e escaláveis. Entre os serviços de IaaS da plataforma, destaca-se o Windows Server, um sistema operacional em nuvem com suporte nativo ao SQL Server, aplicações .NET e integração com outras ferramentas da Azure, como o serviço de Kubernetes (AKS) (AZURE, 2025). O IaaS é uma solução ideal para empresas que desejam maior controle sobre sua infraestrutura de TI, sem o custo e a complexidade de manter equipamentos físicos próprios.

Um exemplo de empresa que utiliza Plataforma como Serviço (PaaS) é o Heroku, criado em 2007 com suporte inicial à linguagem Ruby e, após sua aquisição pela Salesforce em 2010, expandido para linguagens como Java, Python, Node.js, PHP, Scala e Go (HEROKU, 2023). O Heroku permite que os aplicativos sejam executados dentro de contêineres Linux chamados *dynos*,

que podem ser facilmente escalados conforme a demanda, proporcionando um ambiente ágil e flexível para implantação de aplicações web. O PaaS se mostra ideal para desenvolvedores e empresas que desejam rapidez no desenvolvimento e facilidade na gestão de aplicações, com alta disponibilidade, escalabilidade automática e sem a complexidade de administrar a infraestrutura técnica. Outro exemplo de PaaS é o Google App Engine, plataforma oferecida pela Google Cloud que permite o desenvolvimento de aplicações sem que o desenvolvedor se preocupe com a infraestrutura subjacente. Empresas como a *Khan Academy*, organização educacional sem fins lucrativos, utilizam o App Engine para garantir a escalabilidade e a confiabilidade de seus sistemas de ensino online (GOOGLE CLOUD, 2025).

Além dos modelos IaaS e PaaS, o Software como Serviço (SaaS) também já é amplamente utilizado por empresas de diferentes portes. Um dos exemplos mais emblemáticos é o da Salesforce, uma das líderes globais no fornecimento de soluções SaaS. Fundada em 1999, a empresa oferece uma plataforma de CRM (Customer Relationship Management) totalmente baseada na nuvem, permitindo que empresas gerenciam suas interações com clientes, vendas, marketing e suporte com alta eficiência, sem a necessidade de infraestrutura local (SALESFORCE, 2025).

No cenário nacional, diversas empresas também têm se destacado com soluções baseadas no modelo SaaS. Um exemplo é a Conta Azul, plataforma de gestão financeira voltada para micro e pequenas empresas. Com sua aplicação 100% em nuvem, a Conta Azul permite que empresários controlem o fluxo de caixa, emitam notas fiscais, integrem contas bancárias e acompanhem relatórios financeiros em tempo real, de forma simples e segura. Isso proporciona autonomia e redução de custos operacionais, além de facilitar a tomada de decisões estratégicas (CONTA AZUL, 2025).

Outra empresa brasileira que se destaca no segmento SaaS é a RD Station, que oferece uma plataforma de automação de marketing e vendas. A solução ajuda empresas a captarem leads, automatizarem campanhas, analisarem métricas de desempenho e gerarem oportunidades de negócios com mais eficiência. O acesso ao sistema via nuvem e a constante atualização da plataforma tornam o RD Station uma das ferramentas de marketing digital mais utilizadas por empresas brasileiras em processo de digitalização (RD STATION, 2025). A principal vantagem do modelo SaaS, é a facilidade de acesso e atualização automática de softwares, além da escalabilidade sob demanda e da redução de custos com manutenção e servidores (SALESFORCE, 2025). Esses casos demonstram como o SaaS tem sido essencial não apenas para grandes empresas globais, mas também para negócios nacionais que buscam inovação, escalabilidade e competitividade no mercado.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A computação em nuvem tem se mostrado uma solução tecnológica viável e vantajosa para pequenas e médias empresas (PMEs), oferecendo um conjunto de recursos que antes estavam disponíveis quase exclusivamente para grandes corporações. A adoção de serviços como IaaS, PaaS e SaaS permite que essas empresas acessem ferramentas robustas de infraestrutura, desenvolvimento e software sem a necessidade de investimentos pesados em equipamentos próprios. Entre os principais benefícios, destacam-se a redução de custos operacionais, a escalabilidade dos recursos conforme a demanda e a flexibilidade para acessar dados e sistemas de qualquer lugar, o que facilita o trabalho remoto e o atendimento a clientes em diferentes localidades.

Algo importante a se destacar é a agilidade nos processos internos, uma vez que a automação e a integração proporcionadas pela nuvem tornam os fluxos de trabalho mais eficientes. Isso gera impactos diretos na produtividade e na capacidade de inovação das empresas, permitindo respostas mais rápidas às demandas do mercado. Além disso, os provedores de nuvem oferecem atualizações constantes e infraestruturas de segurança avançadas, o que reduz o risco de falhas técnicas e mantém os sistemas protegidos contra vulnerabilidades conhecidas.

Apesar dos inúmeros benefícios, a implementação da computação em nuvem também pode apresentar alguns desafios, especialmente no contexto de PMEs. O custo inicial, embora mais acessível do que montar uma infraestrutura física completa, pode variar conforme o modelo de nuvem adotado (pública, privada, híbrida ou comunitária) e os serviços contratados. Empresas com recursos financeiros limitados precisam planejar cuidadosamente sua migração para não comprometer o orçamento. Outro desafio é a adaptação dos funcionários ao uso de novas tecnologias. Muitos colaboradores podem não ter familiaridade com ferramentas baseadas em nuvem, exigindo treinamentos e suporte contínuo para garantir a correta utilização dos sistemas. A resistência à mudança também pode surgir, especialmente em empresas que mantêm práticas administrativas mais tradicionais. A segurança da informação é mais uma preocupação relevante que deve ser considerada. Embora os provedores de nuvem invistam pesadamente em segurança, é responsabilidade das empresas adotar boas práticas de gestão de dados, como controle de acessos, autenticação multifator e backups regulares. A falta de um plano estruturado de segurança pode expor a empresa a riscos como perda de dados, ataques cibernéticos e vazamentos de informações sensíveis.

A adoção da computação em nuvem por pequenas e médias empresas deve ser analisada com uma visão estratégica, considerando tanto seus benefícios operacionais e competitivos, quanto os cuidados necessários para garantir

uma implementação segura e eficiente. Com o planejamento adequado, essa tecnologia pode ser um diferencial significativo na transformação digital e na sustentabilidade dos negócios e em suas administrações.

6. CONCLUSÃO

A computação em nuvem consolidou-se como um recurso essencial para o fortalecimento das pequenas e médias empresas, promovendo modernização, eficiência e redução de custos operacionais. A análise realizada ao longo deste estudo demonstrou que o crescimento da adoção dessa tecnologia no Brasil tem sido impulsionado por sua escalabilidade, flexibilidade e pelo modelo de pagamento sob demanda, o que torna a nuvem acessível até mesmo para empresas com orçamento limitado. As soluções em IaaS, PaaS e SaaS, aliadas aos diferentes modelos de implantação pública, privada, híbrida e comunitária permitem uma adaptação eficiente às necessidades específicas de cada organização. Entre os principais benefícios observados, destacam-se a eliminação de investimentos em infraestrutura física, o uso mais racional dos recursos de TI, a possibilidade de acesso remoto e o suporte à mobilidade das equipes, além da automatização de atualizações e manutenção dos sistemas.

Para que esses benefícios sejam plenamente aproveitados, é necessário um planejamento estratégico cuidadoso. A definição clara de objetivos, a avaliação de custos e riscos, e a capacitação da equipe são etapas fundamentais para garantir uma transição segura e alinhada à cultura da empresa. O estudo de casos de PMEs que já utilizam a nuvem com sucesso reforça o potencial dessa tecnologia como alavanca para inovação e competitividade. O estudo evidencia também, que empresas que se inspiraram em práticas consolidadas por grandes corporações, podem alcançar níveis mais elevados de competitividade e inovação, superando barreiras tecnológicas e administrativas. Dessa forma, a computação em nuvem deixa de ser uma tendência e se consolida como um recurso essencial para o desenvolvimento sustentável e a transformação digital das empresas no cenário contemporâneo.

Conclui-se, portanto, que a computação em nuvem não é apenas uma tendência tecnológica, mas uma aliada estratégica no processo de transformação digital e no desenvolvimento sustentável das pequenas e médias empresas.

REFERÊNCIAS

ALTI TECNOLOGIA. **Pesquisa de Gartner revela o Crescimento do Uso da Computação em Nuvem**. Disponível em: <<https://altitecnologia.com/crescimento-uso-computacao-nuvem/>>. Acesso em: 12 mar. 2025.

AMAZON. **O que é o Amazon EC2?** - Amazon Elastic Compute Cloud. Disponível em: <https://docs.aws.amazon.com/pt_br/AWSEC2/latest/UserGuide/concepts.html>. Acesso em: 7 abr. 2025.

AZURE. **O que é PaaS?** Disponível em: <https://azure.microsoft.com/pt-br/resources/cloud-computing-dictionary/what-is-paas>. Acesso em: 20 mar 2025.

BRUNO; ELIAS. **Seleção de modelo de implantação de computação em nuvem usando o método de análise multicritério AHP**. Vértices, v. 25, n. 3, p. e25319044–e25319044, 9 nov. 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6257/625775832003/625775832003.pdf>. Acesso em: 28 mar 2025.

CALIXTO, C. C. **Cloud Compare**: uma ferramenta de comparação de custos de implantação de software em nuvens do tipo plataforma como serviço (PaaS). Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/4029>. Acesso 12 mar. 2025.

CONTA AZUL. **Conheça a Conta Azul**. Conta Azul, 2025. Disponível em: <https://www.contaazul.com/empresa/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

GOOGLE CLOUD. **Khan Academy Case Study** | Disponível em: <<https://cloud.google.com/customers/khan-academy>>. Acesso em: 6 maio. 2025.

HEROKU. **Platform as a Service | Heroku**. Disponível em: <<https://www.heroku.com/platform>>. Acesso em 20 mar. 2025.

IDC BRASIL. **Uso de cloud computing nas empresas brasileiras cresce e deve ultrapassar 50% em 2025**. 2024. Disponível em: <<https://br.idc.com>>. Acesso em: 8 maio 2025.

IMARC GROUP. **Brazil Cloud Computing Market: Industry Trends, Share, Size, Growth, Opportunity and Forecast 2024-2033**. 2024. Disponível em: <<https://www.imarcgroup.com/brazil-cloud-computing-market>>. Acesso em: 8 maio 2025.

IRYNA KURKINA. **Architecture Layers of Cloud Computing**. Disponível em: <<https://academysmart.com/insights/architecture-layers-of-cloud-computing/>>. Acesso em: 30 mar. 2025.

PEDROSA, P. *et al.* **Computação em Nuvem Termos Gerais**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.ic.unicamp.br/~ducatte/mo401/1s2011/T2/Artigos/G04-095352-120531-t 2.pdf>>.

RD STATION. **O que é RD Station Marketing?**. RD Station, 2025. Disponível em: <<https://www.rdstation.com/marketing/>>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SALESFORCE. **O que é SaaS?**. Salesforce Brasil, 2025. Disponível em: <<https://www.salesforce.com/br/saas/>>. Acesso em: 28 abr. 2025.

STATISTA. **Data growth worldwide 2010-2028** | Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/871513/worldwide-data-created/>>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SYMPLA. AMAZON WEB SERVICES. **Flexibilidade da AWS ajuda Sympla a criar novos serviços**. AWS, 2021. Disponível em: <<https://aws.amazon.com/pt/solutions/case-studies/sympla/>>. Acesso em: 28 abr. 2025.

THAKKAR, H. K. *et al.* **Predictive Analytics in Cloud, Fog, and Edge Computing: Perspectives and Practices of Blockchain, IoT, and 5G**. Cham: Springer International Publishing, 2023.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Precilia Achermann Vieira¹

Claudimar Paes de Almeida²

Raimunda Darque de Souza³

Dariane Batalha Magalhães⁴

1. PALAVRAS INICIAIS...

A alfabetização e o letramento constituem pilares essenciais para o desenvolvimento educacional das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo etapas que demandam não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão profunda dos contextos sociais, culturais e linguísticos em que os sujeitos estão inseridos. Refletir sobre esses processos implica analisar a forma como a escola organiza suas práticas pedagógicas, como os professores são preparados para enfrentar os desafios em sala de aula e de que maneira as políticas públicas têm atuado para garantir uma educação de qualidade para todos. Nesse cenário, destaca-se a urgência de debater como a formação docente pode contribuir efetivamente para que o ensino da leitura e da escrita vá além da mera decodificação de palavras, alcançando o desenvolvimento do pensamento crítico e da participação cidadã.

No contexto das séries iniciais, a alfabetização e o letramento não podem ser vistos como processos isolados, pois envolvem múltiplos saberes, metodologias diversificadas e estratégias que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada

1 Mestra em Letras pela Universidade Federal do ACRE – UFAC. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). profprecilia@gmail.com.

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.

3 Mestranda em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). darqueraimunda@gmail.com.

4 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Servidora Pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM) e à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. daribatalha@gmail.com.

criança. É necessário reconhecer que o processo de aquisição da língua escrita ultrapassa as paredes da escola, relacionando-se diretamente com a realidade familiar, comunitária e cultural dos estudantes. Assim, torna-se imprescindível discutir as bases teóricas que sustentam esses conceitos, compreendendo-os como fenômenos dinâmicos, históricos e sociais que exigem do professor não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade e compromisso com a transformação social.

Nesse sentido, o primeiro subtópico do capítulo dedica-se a explorar os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento, buscando evidenciar como esses conceitos foram se constituindo ao longo do tempo e quais são suas implicações para o fazer docente. Entender a história, os avanços conceituais e as abordagens que se entrelaçam nesse campo de estudo é um passo importante para analisar criticamente as práticas vigentes. Além disso, é por meio do conhecimento teórico que o professor se fortalece para atuar de forma consciente, ajustando suas estratégias pedagógicas às necessidades reais de seus alunos.

O segundo subtópico propõe uma reflexão aprofundada sobre os desafios enfrentados na formação inicial e continuada de professores alfabetizadores. Apesar de existirem diretrizes curriculares que orientam os cursos de licenciatura, ainda se percebe um descompasso entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada na escola. Questões como a carência de experiências de estágio bem acompanhadas, a ausência de formações específicas e o distanciamento entre pesquisa e prática educativa evidenciam a necessidade de investimentos em políticas formativas que realmente preparem os professores para lidar com as múltiplas demandas da sala de aula, principalmente no que se refere ao ensino da leitura e da escrita.

O terceiro subtópico aborda as práticas pedagógicas inovadoras, destacando experiências que apontam caminhos possíveis para a superação de desafios. O objetivo é apresentar metodologias que respeitem a diversidade, valorizem o conhecimento prévio dos alunos e incentivem a criatividade no processo de alfabetização. Também se pretende discutir o papel das tecnologias digitais e de recursos multimodais como instrumentos de apoio ao trabalho docente, bem como ressaltar a importância do professor enquanto pesquisador de sua própria prática, capaz de criar soluções contextualizadas para as dificuldades enfrentadas cotidianamente.

Diante desse panorama, o objetivo central deste capítulo é analisar criticamente a alfabetização e o letramento nas séries iniciais, destacando os principais desafios na formação docente e apontando possibilidades para a construção de práticas mais eficazes. A partir dessa análise, busca-se contribuir para o fortalecimento de uma formação de professores comprometida com

a qualidade social da educação e com o direito de todos os estudantes de aprenderem a ler e a escrever de forma significativa.

Para alcançar tal objetivo, a metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, fundamentada na análise de produções acadêmicas, documentos oficiais e experiências relatadas na área da educação. Espera-se que esta reflexão possa subsidiar professores, pesquisadores e gestores educacionais na compreensão da complexidade que envolve o ensino da leitura e da escrita, incentivando a adoção de práticas mais conscientes, críticas e transformadoras, que respeitem as especificidades de cada contexto escolar e promovam a aprendizagem de forma integral.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A alfabetização é muito mais do que o simples ato de ensinar a decifrar letras; trata-se de um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, culturais e sociais. Essa compreensão amplia a responsabilidade da escola, que precisa ofertar um ensino que considere o contexto de vida dos alunos e os múltiplos sentidos que a linguagem escrita assume no cotidiano. Para além da técnica, alfabetizar implica promover condições para que o estudante se aproprie da leitura e da escrita de forma crítica e reflexiva, tornando-se sujeito participante de sua realidade.

A perspectiva contemporânea de alfabetização e letramento trouxe à tona a necessidade de diferenciar esses conceitos sem separá-los, já que ambos se complementam no processo de aprendizagem da língua escrita. Enquanto a alfabetização envolve o domínio do sistema alfabético, o letramento refere-se às práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita como instrumentos de participação cidadã. Tal distinção teórica fundamenta políticas públicas e propostas pedagógicas que visam ampliar o repertório linguístico e cultural dos alunos (Soares, 2020).

Refletir sobre os fundamentos da alfabetização é também revisitar as contribuições históricas que influenciaram a forma como se ensina a ler e escrever. Nas últimas décadas, diversas abordagens metodológicas foram se consolidando, desde as tradicionais, centradas na memorização de letras e sílabas, até propostas mais interacionistas que valorizam o texto como unidade de sentido. Essa trajetória mostra que não há um único caminho, mas sim a necessidade de adaptação às características de cada grupo de estudantes e às demandas sociais de cada época.

Um ponto central é compreender que o processo de alfabetização não ocorre de forma linear, sendo marcado por avanços, retomadas e descobertas.

O erro, nesse contexto, é visto como parte integrante da construção do conhecimento, pois revela hipóteses e estratégias elaboradas pelas crianças para entender o funcionamento da língua escrita. Essa visão, que rompe com a ideia de ensino puramente transmissivo, exige do professor sensibilidade para interpretar os registros dos alunos e, a partir deles, planejar intervenções significativas (Ferreiro, 2021).

A alfabetização, articulada ao letramento, assume um papel social fundamental, visto que possibilita o acesso a diferentes formas de conhecimento e participação na sociedade letrada. Portanto, ensinar a ler e escrever não se resume a uma tarefa mecânica, mas envolve escolhas metodológicas que consideram o contexto sociocultural, as práticas de leitura existentes na comunidade e as necessidades reais dos alunos. O professor, nesse processo, torna-se mediador entre o conhecimento sistematizado e a vivência cotidiana.

Do ponto de vista teórico, os estudos sobre letramento enfatizam que as práticas de leitura e escrita são diversas e se modificam de acordo com os contextos em que ocorrem. Isso significa que não existe uma única forma de letramento, mas múltiplos letramentos que coexistem e dialogam entre si. Essa abordagem amplia a compreensão do ensino da língua escrita, afastando-se de uma visão homogênea e prescritiva para valorizar as diferenças culturais e linguísticas presentes nas salas de aula (Kleiman, 2021).

Na prática escolar, reconhecer a diversidade linguística e cultural dos alunos implica repensar materiais didáticos, propostas pedagógicas e formas de avaliação. É essencial que a alfabetização dialogue com a realidade dos estudantes, promovendo situações significativas de leitura e escrita que façam sentido em seu cotidiano. Assim, o trabalho docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para se constituir em um espaço de construção coletiva de saberes, fortalecendo a autonomia dos sujeitos.

Outro aspecto relevante é o papel da oralidade no processo de alfabetização. Falar, ouvir, ler e escrever são dimensões interdependentes do uso da língua e precisam ser trabalhadas de forma integrada. Muitas vezes, a escola prioriza apenas a escrita, desconsiderando que a oralidade é a base para a apropriação dos códigos escritos. Valorizar a fala dos alunos, suas histórias e narrativas, contribui para o fortalecimento de sua identidade e autoestima (Rojo, 2022).

O professor alfabetizador, nesse contexto, precisa atuar como pesquisador de sua prática, investigando constantemente as hipóteses que as crianças elaboram, os avanços e as dificuldades. Essa postura investigativa permite que o ensino se torne mais intencional, articulado às reais necessidades da turma. Além disso, possibilita ao docente desenvolver estratégias diferenciadas que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada criança, promovendo uma educação inclusiva e democrática.

A relação entre alfabetização e letramento também requer a compreensão de que os textos precisam estar presentes no cotidiano escolar de forma variada. A leitura de diferentes gêneros, como contos, poesias, notícias e receitas, amplia o repertório linguístico e mostra às crianças as múltiplas funções da escrita no mundo. Essa diversidade textual enriquece as práticas pedagógicas, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa (Soares, 2020).

É importante destacar que, para além da técnica, o ensino da leitura e da escrita deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao interagir com textos, as crianças constroem sentidos, levantam hipóteses e estabelecem relações com sua realidade. Essa postura ativa em relação ao conhecimento fortalece sua autonomia intelectual e sua capacidade de intervir no meio em que vivem, o que é uma das finalidades da educação básica.

Nesse sentido, a mediação pedagógica é um elemento central para o sucesso do processo de alfabetização. O professor precisa planejar atividades que articulem os conhecimentos prévios dos alunos com novos saberes, criando situações desafiadoras que estimulem a curiosidade e o desejo de aprender. A avaliação, por sua vez, deve ser processual e diagnóstica, acompanhando cada etapa do desenvolvimento dos estudantes e permitindo ajustes necessários (Ferreiro, 2021).

Outro desafio importante refere-se à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. Para atuar de forma crítica e reflexiva, é necessário que o docente tenha acesso a conhecimentos teóricos atualizados e a experiências práticas que o preparem para a realidade complexa da sala de aula. Políticas públicas que incentivem a pesquisa, o estudo coletivo e a troca de experiências entre profissionais são fundamentais para o fortalecimento da prática pedagógica (Kleiman, 2021).

Ao considerar a alfabetização como um direito de todos, a escola assume o compromisso de garantir condições adequadas de aprendizagem, independentemente das diferenças socioeconômicas e culturais. Essa perspectiva requer investimentos em infraestrutura, materiais de qualidade e políticas de valorização do professor. Somente assim será possível criar ambientes alfabetizadores que respeitem as especificidades de cada comunidade escolar e ampliem as oportunidades de letramento.

Nesse sentido, refletir sobre os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento é essencial para construir uma prática pedagógica coerente, capaz de dialogar com os desafios contemporâneos da educação. Essa reflexão fortalece a atuação docente, amplia o olhar para as múltiplas possibilidades de ensinar a ler e escrever e reafirma o compromisso com uma educação de qualidade, democrática e inclusiva para todos os estudantes.

3. DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

A formação de professores alfabetizadores constitui um dos principais pontos de tensão na educação básica, sobretudo porque envolve múltiplos saberes que vão além do domínio técnico da leitura e da escrita. Ainda hoje, muitos cursos de licenciatura apresentam lacunas no que se refere à articulação entre teoria e prática, deixando futuros docentes despreparados para lidar com as complexidades da sala de aula, principalmente em contextos de vulnerabilidade social.

Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de repensar as políticas curriculares dos cursos de Pedagogia, garantindo que a formação inicial contemple não apenas conteúdos pedagógicos gerais, mas também disciplinas específicas que abordem metodologias, didáticas e fundamentos da alfabetização de forma aprofundada. A ausência de espaços de discussão sobre práticas de leitura e escrita desde os primeiros períodos da graduação impacta diretamente na qualidade do ensino ofertado nos anos iniciais (Libâneo, 2022).

Outro desafio central está relacionado à supervisão de estágios e atividades de campo, que muitas vezes ocorrem de forma superficial e desarticulada das reais demandas escolares. O estágio deveria ser um espaço privilegiado para que o futuro professor vivencie situações concretas de alfabetização, acompanhe diferentes estratégias metodológicas e construa sua autonomia profissional a partir de uma prática reflexiva. No entanto, em diversos cursos, essa etapa se limita à observação, sem possibilidades de intervenção pedagógica efetiva.

Para além da formação inicial, é imprescindível discutir a formação continuada dos professores alfabetizadores, visto que a prática educativa exige atualização constante frente às mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Muitos docentes relatam sentir-se inseguros quanto a novas abordagens de ensino da leitura e da escrita, principalmente quando precisam lidar com metodologias inovadoras que fogem dos modelos tradicionais com os quais foram formados (Pimenta, 2021).

As formações em serviço, promovidas pelas redes de ensino, muitas vezes não atendem às demandas reais dos profissionais. Em geral, são oferecidas de forma pontual, sem continuidade, e nem sempre consideram os contextos específicos de cada comunidade escolar. É necessário criar políticas públicas que estimulem percursos formativos permanentes, que dialoguem com a prática cotidiana do professor e que sejam construídos de forma colaborativa entre gestores, formadores e docentes.

Outro aspecto importante refere-se ao acesso a materiais e recursos didáticos de qualidade. Muitas escolas públicas carecem de acervos atualizados, livros literários diversificados e tecnologias que apoiem o trabalho do professor

alfabetizador. Essa carência impacta diretamente na forma como os conteúdos são desenvolvidos em sala de aula, limitando a possibilidade de experiências ricas de leitura e escrita. Superar esse desafio requer investimento governamental consistente e políticas de valorização da escola pública (Saviani, 2020).

O professor alfabetizador, para exercer seu papel com eficácia, também precisa desenvolver competências socioemocionais que o ajudem a lidar com as frustrações, desafios e demandas diárias da profissão. A falta de apoio psicológico e institucional pode gerar adoecimento, desmotivação e, em casos extremos, abandono da carreira docente. Por isso, pensar na formação continuada é também pensar em condições de trabalho dignas, espaços de escuta e redes de apoio profissional.

Outro entrave é a dificuldade de acesso a cursos de atualização de qualidade, especialmente para professores que atuam em áreas rurais ou comunidades distantes dos grandes centros. O uso das tecnologias digitais pode ser um aliado para democratizar a formação, desde que sejam garantidos infraestrutura adequada, conectividade e formação para o uso crítico dessas ferramentas. Assim, é possível criar redes de trocas e comunidades de aprendizagem que fortaleçam o trabalho coletivo (Nóvoa, 2021).

A atuação do professor alfabetizador demanda, ainda, um olhar atento para a diversidade presente em sala de aula. Crianças com dificuldades específicas de aprendizagem, necessidades educacionais especiais ou que estão em processo de aquisição da língua portuguesa como segunda língua, exigem práticas diferenciadas e conhecimento sobre estratégias inclusivas. Essa abordagem deve estar presente desde a formação inicial, evitando improvisações ou ações excludentes.

Nesse contexto, a parceria entre universidade e escola se mostra essencial para aproximar o conhecimento acadêmico das práticas concretas vividas pelos professores. Projetos de extensão, grupos de pesquisa e programas de residência pedagógica são exemplos de iniciativas que podem potencializar essa integração, tornando a formação mais significativa e alinhada às necessidades da realidade escolar.

Além disso, é importante valorizar saberes construídos pela prática docente. Muitos professores desenvolvem estratégias pedagógicas inovadoras, mas que acabam se perdendo por falta de espaços de socialização. Criar ambientes formativos em que os professores possam compartilhar experiências, refletir coletivamente e construir soluções conjuntas é uma forma de reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimento (Libâneo, 2022).

A formação do professor alfabetizador não pode ser vista como um processo concluído no diploma, mas como um percurso em constante construção. A complexidade do ensino da leitura e da escrita exige que o docente se mantenha

atualizado, crítico e aberto a novas possibilidades. Isso implica romper com a visão de que a formação continuada é apenas uma exigência burocrática, transformando-a em oportunidade real de desenvolvimento profissional.

Um grande desafio é superar a fragmentação entre políticas públicas de formação docente e as condições reais das escolas. Não basta oferecer cursos se o professor não tem tempo, apoio institucional e reconhecimento para investir em seu próprio desenvolvimento. Assim, é necessário garantir jornadas de trabalho que contemplem momentos de estudo, planejamento e reflexão coletiva sobre a prática (Saviani, 2020).

Outro ponto a ser considerado é a necessidade de investir em lideranças pedagógicas dentro das escolas. Coordenadores e gestores educacionais desempenham papel estratégico no acompanhamento do trabalho docente, promovendo formações contextualizadas e incentivando práticas colaborativas. Fortalecer essas lideranças é essencial para garantir que a formação continuada se torne parte orgânica da rotina escolar, e não uma ação isolada.

Nessa perspectiva, refletir sobre os desafios na formação de professores alfabetizadores é reconhecer que o sucesso da alfabetização está intimamente ligado à valorização do trabalho docente. Superar tais desafios requer compromisso coletivo, políticas públicas eficazes e, principalmente, o entendimento de que o professor é peça-chave para garantir o direito de todas as crianças à leitura e à escrita de forma plena, crítica e transformadora.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Discutir práticas pedagógicas inovadoras no campo da alfabetização e do letramento é reconhecer que as transformações sociais, culturais e tecnológicas exigem novas formas de ensinar e aprender. A escola contemporânea não pode se contentar com métodos tradicionais que desconsideram a diversidade dos sujeitos e os diferentes modos de produzir sentidos a partir da língua escrita. Assim, o desafio que se impõe é reinventar as práticas de sala de aula, tornando-as mais significativas, dinâmicas e conectadas à realidade dos alunos.

Um dos caminhos possíveis para promover práticas inovadoras é a utilização de projetos interdisciplinares que articulem a leitura e a escrita a temas relevantes do cotidiano dos estudantes. Essa abordagem possibilita que as crianças se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, reconhecendo o valor social da língua escrita enquanto constroem novos conhecimentos de forma colaborativa (Antunes, 2022).

O trabalho com diferentes gêneros textuais também se configura como uma estratégia potente para diversificar o ensino da leitura e da escrita. Quando

a escola amplia o repertório textual das crianças, abre espaço para que elas compreendam as múltiplas funções que a escrita assume em diferentes contextos comunicativos. Essa diversidade textual favorece o desenvolvimento de competências linguísticas mais complexas, ao mesmo tempo em que fortalece a autonomia leitora.

Outro aspecto essencial é a construção de ambientes alfabetizadores ricos em textos, imagens e recursos multimodais. Para que a leitura e a escrita façam sentido, é preciso que os espaços escolares estimulem a curiosidade e o prazer de explorar diferentes materiais. Murais, cantinhos de leitura, bibliotecas de sala e atividades que valorizem a produção de textos pelas próprias crianças são exemplos de práticas que fortalecem o vínculo dos alunos com o mundo letrado (Morais, 2021).

A inserção de recursos tecnológicos no processo de alfabetização também merece destaque. Ferramentas digitais, jogos educativos e plataformas interativas podem ser aliadas importantes para diversificar as formas de leitura e escrita, desde que utilizadas de maneira crítica e pedagógica. A tecnologia, quando integrada a projetos bem planejados, amplia as possibilidades de interação com diferentes linguagens e contextos de produção textual.

No entanto, é fundamental lembrar que a inovação não se resume ao uso de tecnologias, mas está diretamente relacionada à postura investigativa e criativa do professor. O docente precisa ter liberdade para experimentar novas estratégias, avaliar os resultados e reconstruir suas práticas sempre que necessário. Essa autonomia profissional fortalece o vínculo entre teoria e prática, permitindo que o ensino se adapte às necessidades reais dos alunos (Rosa, 2022).

O incentivo à autoria dos estudantes é outra dimensão importante das práticas pedagógicas inovadoras. Valorizar a produção de textos autorais, como histórias, bilhetes, cartas ou pequenas notícias, coloca as crianças no centro do processo de aprendizagem. Essa valorização fortalece a autoestima e a percepção de que a escrita não é apenas um exercício escolar, mas uma forma de expressão e comunicação com o outro.

A leitura compartilhada também se destaca como uma prática potente para o desenvolvimento do letramento literário. Quando o professor lê para os alunos, cria uma atmosfera de encantamento, amplia o repertório linguístico e desperta o desejo de explorar livros por conta própria. Essa experiência contribui para a formação de leitores críticos e sensíveis, capazes de interagir com diferentes gêneros e suportes textuais (Santos, 2021).

Outro caminho promissor é a articulação entre a escola e a comunidade. Projetos que envolvem famílias, bibliotecas públicas, espaços culturais e outras instituições podem enriquecer as experiências de leitura e escrita, tornando-as mais

próximas da realidade social dos alunos. Essa parceria fortalece o entendimento de que alfabetização e letramento não se limitam aos muros da escola, mas se estendem a todas as esferas da vida social.

As práticas pedagógicas inovadoras também exigem repensar os processos de avaliação. Avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser restrito a provas e exercícios mecânicos; é preciso adotar instrumentos diversificados que permitam acompanhar o desenvolvimento das crianças de forma processual. Portfólios, registros reflexivos, rodas de conversa e produções textuais são alternativas que respeitam o tempo de cada estudante.

Para promover essas inovações, é imprescindível garantir espaços de formação continuada para que os professores possam estudar, planejar coletivamente e compartilhar experiências. A troca entre colegas permite que práticas bem-sucedidas sejam adaptadas e disseminadas, fortalecendo uma cultura colaborativa dentro das escolas. A formação, portanto, precisa ser pensada como parte integrante do trabalho docente, e não como atividade isolada (Antunes, 2022).

A gestão escolar, por sua vez, exerce um papel fundamental ao apoiar práticas inovadoras. Cabe à equipe gestora criar condições para que professores experimentem novas metodologias, disponibilizando materiais, incentivando a criatividade e reconhecendo os esforços realizados. Uma liderança pedagógica comprometida é aquela que valoriza o professor como protagonista do processo educativo, estimulando a reflexão crítica sobre a própria prática.

É importante destacar que as experiências inovadoras devem considerar a diversidade cultural e linguística presente nas salas de aula. Respeitar as especificidades de cada contexto implica planejar atividades que dialoguem com a realidade dos estudantes, valorizem seus saberes prévios e promovam a inclusão de todos, especialmente daqueles que historicamente enfrentam barreiras para aprender a ler e escrever (Morais, 2021).

Assim, promover práticas pedagógicas inovadoras no campo da alfabetização e do letramento é reconhecer que a escola é um espaço de invenção, criação e reinvenção constante. Cada turma, cada contexto e cada criança trazem desafios singulares que demandam do professor uma postura ética, investigativa e aberta à mudança. Nesse sentido, a inovação não é um fim em si mesma, mas uma forma de garantir o direito de todos à aprendizagem.

Por conseguinte, pensar em práticas inovadoras é reafirmar o compromisso com uma educação transformadora. É compreender que alfabetizar e letrar vai além do ensino mecânico de letras e palavras; significa formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de intervir no mundo. Essa missão exige coragem para romper com práticas engessadas e construir, coletivamente, experiências pedagógicas que façam sentido para as crianças de hoje.

5. PALAVRAS FINAIS...

Refletir sobre alfabetização e letramento na formação de professores das séries iniciais é, antes de tudo, reconhecer a complexidade e a relevância desses processos para a garantia do direito à educação de qualidade para todas as crianças. Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que ensinar a ler e escrever vai muito além do domínio mecânico de códigos; trata-se de formar sujeitos capazes de interagir criticamente com a linguagem, interpretando o mundo e produzindo sentidos sobre ele. Essa compreensão amplia o olhar para a prática docente, exigindo um professor preparado para lidar com as múltiplas dimensões envolvidas na alfabetização e no letramento.

O primeiro subtópico possibilitou uma imersão nos fundamentos teóricos que sustentam o trabalho pedagógico no ensino da leitura e da escrita. Entender a evolução histórica, as diferentes abordagens metodológicas e as contribuições de pesquisas nacionais e internacionais é essencial para superar práticas tradicionais que ainda persistem em muitas escolas. A valorização de concepções mais amplas de alfabetização, articuladas às práticas sociais de letramento, fortalece o papel transformador da escola e da docência, ao mesmo tempo em que inspira a construção de metodologias contextualizadas e significativas.

Já no segundo subtópico, a análise sobre os desafios na formação inicial e continuada de professores alfabetizadores evidenciou lacunas persistentes que impactam diretamente a qualidade do ensino. Ficou claro que ainda há muito a avançar na articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, assim como na oferta de formações continuadas que dialoguem de fato com as realidades das escolas. Superar tais desafios implica investir em políticas públicas consistentes, que valorizem o professor como protagonista de seu processo formativo e reconheçam a complexidade do ensino nos anos iniciais.

O terceiro subtópico, por sua vez, trouxe à tona experiências e possibilidades para práticas pedagógicas inovadoras, mostrando que é possível reinventar a sala de aula e torná-la um espaço vivo de experimentação, criatividade e autoria. Ao valorizar diferentes gêneros textuais, recursos tecnológicos e projetos interdisciplinares, o professor amplia o repertório dos alunos e promove uma aprendizagem mais significativa. Além disso, a leitura de mundo que se constrói por meio dessas práticas se estende para além dos muros da escola, fortalecendo o vínculo entre comunidade e instituição escolar.

Nesse contexto, esta pesquisa contribui ao oferecer uma reflexão crítica que articula teoria, prática e políticas educacionais. Ao apontar caminhos possíveis para a formação de professores alfabetizadores, o texto reforça a importância de uma educação que respeite as singularidades dos estudantes, incentive a autonomia intelectual e fomente práticas inclusivas. Reconhecer as

experiências exitosas, mesmo em contextos adversos, também inspira novas formas de atuação docente, valorizando a escola pública como espaço de resistência e transformação social.

Outro ponto de destaque é que o estudo amplia o debate sobre o papel da escola enquanto instituição mediadora de saberes, responsável por criar condições para que todos tenham acesso à cultura escrita de forma plena. Essa missão requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, com gestores, professores, famílias e estudantes comprometidos em construir percursos de aprendizagem cada vez mais dialógicos, participativos e alinhados aos desafios do mundo contemporâneo.

Assim, espera-se que as reflexões apresentadas neste capítulo sirvam como subsídio para novos estudos, práticas e políticas públicas que contribuam para o fortalecimento da alfabetização e do letramento nos anos iniciais. Mais do que receitas prontas, o que se propõe é um convite para que cada professor se reconheça como agente de transformação, capaz de construir, junto com seus pares, caminhos pedagógicos inovadores e contextualizados, reafirmando o direito de toda criança de ser alfabetizada e letrada de forma crítica, plena e cidadã.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Didática e prática inovadora**: como tornar a aula mais interessante. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**: o conhecimento que transforma o ensino. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e formação de professores**: práticas, políticas e pesquisas. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e prática de ensino**: interação entre teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2022.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização e ensino da língua portuguesa**: novas perspectivas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 2. ed. Lisboa: Educa, 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos na escola**: autoria e cultura digital. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.
- ROSA, Eugênio. **Práticas pedagógicas criativas**: desafios e possibilidades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.
- SANTOS, Leonor Lopes. **Letramento literário na escola**: caminhos possíveis. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed.
Campinas: Autores Associados, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: uma nova perspectiva**. 4. ed.
Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PEDAGOGIA E TERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR INTEGRADO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Gilcimara Santana Cunha¹

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, configura-se como o alicerce para o desenvolvimento global do sujeito. Nessa fase da vida, a criança vivencia experiências fundamentais que influenciam suas habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais. Diante das múltiplas demandas que surgem nesse processo, torna-se essencial a atuação articulada entre os saberes pedagógicos e terapêuticos, pois a Educação Infantil é responsável por promover experiências significativas no início da trajetória escolar das crianças. Ao lidar com crianças de 0 a 5 anos, o educador se depara com desafios ligados não apenas à aprendizagem formal, mas também ao desenvolvimento emocional, motor, social e afetivo dos alunos. Neste contexto, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de integrar os saberes pedagógicos com práticas terapêuticas especializadas, como a psicopedagogia, a fonoaudiologia, a terapia ocupacional e a psicologia infantil. Tais abordagens ampliam a capacidade da escola em lidar com a diversidade de necessidades presentes nas salas de aula. Em outras palavras, a proposta deste artigo é discutir como a integração entre pedagogia e terapia pode favorecer uma abordagem mais sensível e eficaz no atendimento às crianças pequenas, respeitando suas singularidades e promovendo sua inclusão social e educacional.

2. FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, contínuo e influenciado por fatores biológicos, sociais, culturais e afetivos. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança ocorre por meio da mediação cultural e da interação social. Assim, o papel do educador vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo também o acompanhamento do crescimento emocional, linguístico e motor.

1 Pedagoga, licenciada em História, especialista em Alfabetização e Letramento e Educação Especial e Inclusão. Email: santanaagil@hotmail.com.

Kramer (2003), também destaca que “a infância não pode ser concebida apenas como uma etapa preparatória da vida adulta, mas como um tempo com valor em si mesmo, onde o brincar, o cuidar e o educar se entrelaçam de forma inseparável”. Sob essa perspectiva, a atuação pedagógica exige um olhar atento às especificidades de cada criança, o que demanda, muitas vezes, o apoio de profissionais de outras áreas.

Além dos autores citados, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), é dever das instituições promover o desenvolvimento físico, afetivo, social, cognitivo e linguístico, o que exige práticas pedagógicas que considerem a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo educativo.

3. PEDAGOGIA E A PRÁTICA EDUCATIVA NA INFÂNCIA

A pedagogia, enquanto ciência da educação, tem como principal função compreender, planejar e intervir nos processos educativos, considerando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais do ser humano. Na infância, essa função ganha contornos ainda mais complexos e fundamentais, pois trata-se de uma fase de intensas transformações e descobertas. A prática educativa, nesse contexto, deve estar alicerçada em princípios éticos, afetivos e científicos que respeitem as singularidades da criança e promovam seu desenvolvimento integral.

Segundo Kramer (2003), a infância é um tempo legítimo da existência humana, não devendo ser reduzida a uma etapa de preparação para a vida adulta. Dessa forma, a atuação do pedagogo na Educação Infantil exige um olhar atento, sensível e comprometido com as múltiplas linguagens infantis, tais como o brincar, a imaginação, o corpo e a convivência. A prática educativa deve valorizar a escuta da criança e compreender que ela é sujeito ativo na construção do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece que a Educação Infantil deve assegurar experiências que contemplem os campos de experiências, entre os quais estão “o eu, o outro e o nós” e “corpo, gestos e movimentos”. Tais orientações reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a interação, a autonomia e o protagonismo infantil, indo além da simples transmissão de conteúdos.

Vygotsky (1991) contribui significativamente para a compreensão da prática educativa na infância ao destacar o papel da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, “o aprendizado desperta diversos processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares”. Assim, o papel do educador é o de

mediador, alguém que cria condições para que a criança avance em suas zonas de desenvolvimento.

Nesse sentido, a pedagogia da infância deve assumir uma postura reflexiva, contextualizada e relacional, considerando o ambiente sociocultural da criança e os direitos fundamentais à educação, ao brincar, à convivência e à expressão. As práticas devem ser intencionais, planejadas com base em observações e registros, e adaptadas às necessidades individuais de cada criança, respeitando seus tempos e ritmos.

Outro aspecto importante da prática pedagógica na infância é a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Como afirmam Oliveira e Oliveira (2007), “na Educação Infantil, cuidar e educar são ações complementares e inseparáveis, pois é por meio do cuidado que se cria um ambiente propício à aprendizagem”. Isso significa que trocar uma fralda, alimentar ou acolher uma criança chorando são atos educativos que favorecem a construção de vínculos e a segurança emocional, essenciais para o aprendizado.

Além disso, é papel da pedagogia promover práticas inclusivas e acolhedoras, que respeitem a diversidade e combatam qualquer forma de discriminação. A prática educativa deve ser orientada por valores de justiça social, solidariedade e empatia, preparando a criança para a convivência democrática e cidadã.

Em síntese, a pedagogia aplicada à infância requer uma prática educativa fundamentada no respeito à criança como sujeito de direitos, na valorização de suas múltiplas formas de expressão e na construção de uma relação educativa ética, afetiva e crítica. O educador da infância, ao compreender a complexidade dessa fase do desenvolvimento humano, torna-se um agente essencial na construção de experiências significativas e transformadoras.

4. TERAPIAS DE APOIO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

As terapias de apoio assumem um papel fundamental ao complementarem o trabalho pedagógico e ampliarem as possibilidades de aprendizagem e inclusão.

As terapias de apoio englobam diferentes áreas profissionais, como a psicopedagogia, a fonoaudiologia, a terapia ocupacional e a psicologia infantil, entre outras. Essas abordagens visam promover a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento pleno das crianças que apresentam atrasos ou dificuldades em aspectos específicos do seu crescimento. Para Fonseca (2005), a presença de equipes multiprofissionais na escola possibilita um olhar mais abrangente sobre as necessidades infantis, favorecendo práticas educativas mais sensíveis e adequadas.

As terapias especializadas atuam como suporte fundamental ao processo pedagógico. A psicopedagogia, por exemplo, atua na identificação e

intervenção de dificuldades de aprendizagem. A terapia ocupacional contribui com o desenvolvimento motor e sensorial. A fonoaudiologia colabora no aprimoramento da linguagem oral e escrita, e a psicologia infantil auxilia na regulação emocional e nas relações sociais.

Para Bossa (2000), a atuação psicopedagógica é um ponto de conexão entre o campo da educação e da saúde, tendo como foco o sujeito em processo de aprendizagem.

Na psicopedagogia, por exemplo, o foco está na compreensão dos processos de aprendizagem e nas dificuldades que interferem nesse percurso. Bossa (2000) afirma que a psicopedagogia atua na interface entre educação e saúde, tendo como objetivo principal a identificação e a intervenção nos obstáculos à aprendizagem. Em crianças pequenas, essa abordagem pode ser essencial para prevenir o agravamento de dificuldades cognitivas e emocionais, contribuindo para uma trajetória escolar mais saudável.

Outra terapia frequentemente acionada na Educação Infantil é a fonoaudiologia, especialmente em casos de atraso na aquisição da linguagem oral, dificuldades de comunicação e questões relacionadas à motricidade orofacial. Segundo Ferreira (2010), a linguagem oral é uma das principais ferramentas de interação social e aprendizagem, e sua ausência ou deficiência pode comprometer significativamente o desempenho escolar e as relações sociais da criança. A atuação do fonoaudiólogo, portanto, colabora diretamente com o trabalho do educador, ao sugerir estratégias comunicativas adaptadas e atividades de estimulação.

A terapia ocupacional também se mostra valiosa nesse contexto, atuando na promoção da autonomia, da coordenação motora e da adaptação das atividades cotidianas e escolares. Em muitos casos, crianças com dificuldades motoras finas ou com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), se beneficiam de intervenções que visam a melhoria da interação com o ambiente escolar. Como destacam Costa e Ciasca (2013), a participação da criança nas atividades escolares depende não apenas da capacidade cognitiva, mas também da habilidade motora, da organização sensorial e da autorregulação emocional — aspectos diretamente trabalhados pela terapia ocupacional.

A psicologia infantil, por sua vez, contribui com o acolhimento das demandas emocionais, comportamentais e sociais das crianças. Questões como ansiedade, agressividade, retraimento e dificuldade de socialização podem ser sinais de sofrimento psíquico que interferem no desempenho escolar. De acordo com Winnicott (1983), o ambiente emocional da criança é determinante para sua constituição subjetiva, sendo o acolhimento e a escuta fatores essenciais para seu desenvolvimento saudável.

A atuação integrada entre professores e terapeutas possibilita a construção de uma proposta pedagógica mais inclusiva e efetiva. Conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o atendimento à criança deve ser realizado de forma integrada, por meio de práticas intersetoriais que considerem os direitos da criança ao desenvolvimento e à aprendizagem. Nesse sentido, a colaboração entre profissionais da educação e da saúde constitui um princípio ético e político que fortalece o papel da escola como espaço de cuidado, proteção e aprendizagem.

Portanto, as terapias de apoio, longe de serem um recurso suplementar, devem ser compreendidas como parte constitutiva de uma proposta educativa que valoriza o desenvolvimento integral da criança. A formação dos educadores também deve incluir conhecimentos sobre essas áreas, possibilitando o reconhecimento precoce de sinais de alerta e o encaminhamento adequado para as intervenções necessárias. Ao promover o diálogo entre pedagogia e terapias, a escola se torna um espaço verdadeiramente inclusivo e sensível às diferentes formas de ser e aprender.

5. A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

A atuação interdisciplinar promove uma compreensão mais ampla das necessidades da criança. Fonseca (2005) argumenta que a interdisciplinaridade é uma estratégia de superação das limitações de atuação isolada e fragmentada entre profissionais.

Trabalhar em equipe multiprofissional permite a construção de intervenções mais efetivas e personalizadas. O diálogo entre pedagogos e terapeutas é, portanto, um diferencial na construção de uma escola inclusiva e promotora de saúde.

6. A RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E TERAPIA

O desenvolvimento pleno da criança exige uma abordagem que vá além da transmissão de conteúdos escolares. Na Educação Infantil, o processo de ensino-aprendizagem deve considerar aspectos emocionais, cognitivos, motores e sociais, uma vez que são todos interdependentes. Diante disso, torna-se cada vez mais necessária a articulação entre pedagogia e terapias especializadas no cotidiano escolar. Essa relação não é apenas complementar, mas sim fundamental para responder às demandas complexas do desenvolvimento infantil contemporâneo. Nesse sentido, a psicopedagogia, a terapia ocupacional, a fonoaudiologia e a psicologia infantil colaboram diretamente com o trabalho pedagógico ao abordar dificuldades específicas que podem interferir na aprendizagem e no

comportamento infantil. Para Bossa (2000), a psicopedagogia surge como uma “interface entre a pedagogia e a psicologia”, com foco no diagnóstico e na intervenção de obstáculos no processo de apr A pedagogia, compreendida como ciência da educação, tem como finalidade principal compreender e mediar processos educativos em sua totalidade. Na infância, essa mediação inclui o brincar, o cuidado, a socialização e a aprendizagem formal e informal. Kramer (2003) argumenta que, no contexto da Educação Infantil, educar e cuidar são práticas indissociáveis, uma vez que “a criança aprende enquanto é cuidada e se desenvolve enquanto brinca e interage”.aprendizagem.

As terapias de apoio como a psicopedagogia, a fonoaudiologia, a terapia ocupacional e a psicologia infantil oferecem ferramentas fundamentais para a compreensão de desafios que podem surgir no processo de desenvolvimento. Elas atuam tanto na prevenção quanto na intervenção de dificuldades que, muitas vezes, escapam ao alcance do olhar exclusivamente pedagógico.

Para Bossa (2000), a psicopedagogia representa uma interface entre educação e saúde, cujo objetivo é intervir nas dificuldades de aprendizagem, considerando a totalidade do sujeito. Já Fonseca (2005) destaca que a atuação terapêutica tem papel essencial em contextos escolares inclusivos, onde há a necessidade de reconhecer e respeitar as diferenças no ritmo e nas formas de aprendizagem. A atuação terapêutica, quando realizada em diálogo com o pedagogo, favorece o reconhecimento precoce de sinais de desenvolvimento atípico, possibilitando intervenções mais eficazes. Fonseca (2005), afirma que: “a integração entre práticas pedagógicas e terapêuticas é essencial para a constituição de uma escola realmente inclusiva, capaz de responder às diferenças com sensibilidade e competência técnica”.

A articulação entre pedagogia e terapia configura-se, portanto, como uma prática interdisciplinar, baseada no diálogo entre diferentes saberes em benefício do desenvolvimento infantil. Essa colaboração permite ao educador compreender melhor o comportamento da criança, ajustar estratégias de ensino e encaminhar para os atendimentos adequados.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade entre educação e saúde configura-se como um princípio ético e político no atendimento à criança pequena. Não se trata de sobrepor funções, mas de promover a colaboração entre diferentes saberes, visando o bem-estar e o pleno desenvolvimento do educando.

Segundo Oliveira (2007), “o trabalho interdisciplinar é uma exigência da contemporaneidade, especialmente quando se busca compreender o sujeito em sua totalidade e não fragmentado por áreas do saber”. Na prática escolar, isso se concretiza por meio de equipes multidisciplinares, formações integradas e planejamentos compartilhados entre pedagogos e terapeutas.

7. INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: PRINCÍPIOS INDISSOCIÁVEIS

O conceito de desenvolvimento integral, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), envolve a promoção simultânea dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança. Essa concepção amplia a responsabilidade da escola, que passa a reconhecer a necessidade de vínculos com profissionais da saúde, da assistência social e da psicologia para garantir o direito à educação de qualidade.

A relação entre pedagogia e terapia também se fortalece no campo da inclusão escolar. Crianças com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem necessitam de estratégias que considerem suas especificidades. A legislação brasileira, por meio da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), reforça a importância do atendimento educacional especializado e da articulação entre os serviços de saúde e educação.

Essa relação não implica substituir o papel do educador ou do terapeuta, mas reconhecer que ambos contribuem com saberes distintos e complementares. Trabalhar em conjunto significa potencializar as possibilidades de intervenção e ampliar o cuidado com a criança.

A inclusão, nesse contexto, deixa de ser apenas a presença física da criança na escola e passa a significar o acesso efetivo à aprendizagem e à participação social. Para Mantoan (2003), “uma escola inclusiva não é aquela que apenas aceita a diferença, mas que transforma sua prática pedagógica a partir dela”. Assim, a integração com os serviços terapêuticos contribui para a adequação de estratégias, materiais e linguagens à realidade e às necessidades de cada criança.

8. CONCLUSÃO

A obra em questão apontou que a Educação Infantil exige do educador uma escuta sensível e uma prática comprometida com o desenvolvimento pleno da criança. A integração entre pedagogia e terapia não deve ser vista como uma intervenção emergencial, mas como parte de uma política educacional e de saúde voltada à infância. Essa integração também promove o diálogo entre os campos educativo e terapêutico, a escola amplia sua capacidade de acolher, incluir e desenvolver crianças em sua totalidade. Trata-se de um compromisso ético com a infância, que exige formação continuada, sensibilidade profissional e políticas públicas que favoreçam o trabalho interdisciplinar. Ao reconhecer a complexidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento, a escola amplia sua função social e reafirma seu compromisso com a equidade e a inclusão.

Faz-se necessário, portanto, investir na formação continuada dos professores, na articulação com equipes multidisciplinares e na construção de projetos pedagógicos que contemplem a diversidade infantil em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COSTA, Andréa G. da; CIASCA, Silvia M. **Terapia Ocupacional e dificuldades escolares**. São Paulo: Memnon, 2013.

FERREIRA, Luciana G. **Fonoaudiologia e Educação: um diálogo necessário**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FONSECA, Vitor da. **Educação Inclusiva: novos desafios para a pedagogia e a terapia**. São Paulo: Artmed, 2005.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade: entre o cuidado e a educação**. São Paulo: Ática, 2003.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ESCOLA DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO-POLÍTICAS

Maria Geovana Pereira do Lago¹
Rita de Cássia Gomes Nascimento²
Flávia Alexandra Pereira Pinto³

1. INTRODUÇÃO

O artigo busca contextualizar elementos da história da Pedagogia da Alternância como metodologia de estudo e aprendizagem desde sua origem, abordando os elementos sociopolíticos que determinaram seu surgimento na Europa no século XX, bem como o processo de migração das ideias para a primeira experiência de escola em alternância no Brasil.

A Pedagogia da Alternância pode ser tomada como uma pedagogia que surgiu com a intenção de propor uma formação que atendesse aos anseios do povo camponês, uma vez que ela envolve a teoria e a prática conjugando o estudo e o trabalho. O princípio de alternância sucede da seguinte forma, para cada um total de dias no mês de estudo na Casa Familiar Rural (CFR) ou Escola Famílias Agrícolas (EFA), podendo ser correspondida semanalmente ou quinzenalmente. Os restantes desses dias o jovem terá tempo educativo livre para pôr em prática os conhecimentos adquiridos no tempo didático, desenvolvido na escola, na sua propriedade, trabalhando no desenvolvimento do seu projeto de vida, de acordo com o contexto de trabalho e produção existente no campo. Essa compreensão é articulada com os projetos pedagógicos das instituições que tem como ponto de partida a própria realidade socioprofissional dos jovens camponeses.

Importante destacar que apesar de já haver decorrido mais de 50 anos de sua implantação no país, “essa proposta pedagógica ainda é discutida com pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos oficiais” (Estevam,

1 Licenciada em Educação do Campo IFMA/ Campus São Luís Maracanã. E-mail: geovanna_21@hotmail.com.

2 Dra em História Social (UFF). Professora de Educação, IFMA Campus São Luís Maracanã. NEdU/IFMA Campus São Luís Maracanã. E-mail: rita.nascimento@ifma.edu.br.

3 Dra em Letras (UERJ). Professora de Educação, IFMA Campus São Luís Maracanã. NEdU/IFMA Campus São Luís Maracanã. E-mail: flavia.pereira@ifma.edu.br.

2003, p.14). Frente a essa realidade, percebe-se a importância de contribuir na produção de reflexões sobre a historicidade da pedagogia da alternância como escola do campo experienciada no Brasil. Portanto, buscou-se refletir, a partir da dimensão histórica, sobre uma educação voltada para o contexto real do campo e ao mesmo tempo conhecer um pouco essa pedagogia que é considerada, segundo Gimonet (2007), a “pedagogia do futuro”.

2. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ELEMENTOS SOBRE A ORIGEM

A criação da primeira *Maison Familiale Rurale* surgiu da necessidade de diminuir o fluxo migratório das comunidades rurais para os centros urbanos conhecido como “êxodo rural”. Outro fator que contribuiu significativamente foi o setor econômico, pois a agricultura francesa estava passando por um período muito difícil e de grandes mudanças. Apesar da modernização agrícola, a demanda do mercado caiu muito e, até o momento, não tinham conseguido a generalização dos tratores. A crise foi aumentando, diminuindo a comercialização do leite, suíno, bovinos de corte, dentre elas as plantações agrícolas. Tais fatores contribuíram, ainda, para que os camponeses, naquele momento, se desanimassem e viessem abandonar suas comunidades no meio rural e concentrando-se nas favelas nos meios urbanos (Garcia-Marirrodriaga & Calvó, 2010).

Este método começou a tomar forma devido à insatisfação com o modelo hegemônico vigente de seu país e com o sistema educacional, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da educação do meio rural, a precarização das condições de vida e produção dos diferentes sujeitos presentes no espaço rural (agricultores familiares, assentados, dentre outros).

No intuito de mudar essa realidade em uma pequena aldeia no sudeste francês, chamada *Sérignac-Péboudou*, um grupo de pessoas que estavam inquietos com a realidade vivenciada, pessoas simples, porém diferenciados devido suas profissões: agricultores, gente da cidade e do campo, sacerdotes, comerciantes, dirigentes sindicais, resolveram juntar as forças no intuito de pensar em uma alternativa que viesse solucionar o problema vigente pensando no futuro do meio rural. Na verdade, os sujeitos que estavam envolvidos no movimento que se está tratando aqui eram praticamente todos ligados ao pensamento social e às propostas da democracia cristã (Garcia-Marirrodriaga & Calvó, 2010).

A decisão para a construção da *Maison Familiale Rurale* não partiu de interesse do poder público, e sim realização da vontade das famílias, depois de muitos esforços, reflexões, estudos, debates, influência causada por um padre chamado de Granereau, organizações agrícolas, Secretário Central de

Iniciativas Rural (SCIR) e pais de adolescentes que se dedicavam ao manuseio da terra. Tendo como principal objetivo formar jovens do meio rural e de dar-lhes oportunidades de desenvolver-se, pois a educação oferecida estava voltada diretamente para a formação profissionalizante, ajudando-o a solucionar os problemas que são comuns de todos, e, ao mesmo tempo, aproximando-os dos seus familiares mantendo vínculo.

Os pioneiros dessa discussão teria sido *Jean Peyrat*, um líder local que estava indignado com a rebeldia do filho Yves, um dos quatro primeiros alunos da MFR. Juntamente com o padre Granereau considerado um entusiasta do movimento “Sillon”, contando também com a ajuda de um católico social, militante de várias organizações da qual lutava por direitos dentre eles (sociais, familiares agrícolas, e políticos), Arsène Couvreur era considerado um dos mais importantes devido suas relações com promotores e poder público o que facilitou muito esse processo. E seus filhos France-Pierre e Marcel também contribuíram com a primeira experiência da MFR (Garcia-Marirrodiga & Calvó, 2010).

A criação da primeira MFR contou com o apoio de *Peyrat*, *Granereau* e *Couvreur*, podendo contar com ajuda significativamente de alguns outros familiares. A busca por uma educação que integrasse e desse maior significado humano aos jovens do campo que trabalhasse de maneira diferenciada das escolas regulares, que estivesse voltada para a realidade local e cultural local e que ajudasse cada jovem a construir sua própria identidade sempre foi um grande desafio e o modelo de educação por alternância veio no intuito de promover e desenvolver o meio rural. Para o desenvolvimento da proposta era necessário que seguissem três linhas básicas para a formação de jovens do meio rural: técnico, geral e humano. Sobre isso, estes autores afirmaram que:

A formação técnica porque o ofício de agricultor é complicado, minucioso, cheio de riscos. Necessita-se um longo aprendizado prático e de observações sobre o terreno. É assim que o trabalho agrícola- e também a família, a paróquia, a comunidade, o município- constitui o livro mais importante do jovem estudante. [...] o jovem agricultor deve conhecer o porquê de numerosas tarefas que tem que realizar rotineiramente. Deve compreender o porquê de se realizar assim e poder, desta maneira, melhorar suas técnicas se deseja obter um resultado melhor. Impõe-se ao jovem, estudos teóricos sob a supervisão de um professor competente.

A formação geral e a formação humana e cristã são também, necessárias para formar a personalidade. Permitirá compreender as técnicas, a história, a sociedade, os modos de expressão oral e escrita...Além disso, os promotores, pais de famílias cristãs, querem preparar seus filhos profissionalmente para a vida que devem enfrentar. Mas, também, social, moral e humanamente. Sabem que o êxito material somente, não traz felicidade. Querem formar pessoas íntegras e responsáveis (Garcia-Marirrodiga & Calvó, 2010, p.26).

Um problema que os incomodava muito era a não possibilidade para contratação de um professor, pois só havia quatro alunos. Diante das dificuldades o padre Granereau resolveu ser o monitor, mas os conhecimentos que tinha não supriam as necessidades, pois sabia pouco das técnicas necessárias para desenvolver o manuseio da terra. E diante do problema, decidiu então aperfeiçoar-se para poder repassar conhecimentos técnicos aos jovens, através de um curso por correspondência.

Na primeira alternância os jovens passariam uma semana na escola e as outras três semanas os pais deveriam reservar-lhes algum tempo livre para que eles pudessem fazer as atividades repassadas pelo Padre. Esta primeira alternância seria um primeiro encontro no qual precisariam para poder organizar-se e fazer alguns ajustes como questão de alojamentos, a manutenção e os gastos com a estadia. Decidiram então que iriam se alojar em um ambiente que pertenceria à casa paroquial de Séringnac-Péboudou. Na manutenção, os familiares iriam contribuir com uma quantia simbólica de 300 francos por aluno e ajudariam com alguns produtos. Esse valor era pra cobrir alguns outros gastos que aparecessem. (Garcia-Marirrodiga & Calvó, 2010)

Tendo início em 1935, como já relatado, a escola começou com apenas quatro jovens adolescentes, filhos de camponeses decididos a viver essa nova fase de sua vida. No ano seguinte, percebeu-se que a escola chamava atenção e, com isso, mais dezessete jovens se inscreveram e, com dois anos mais tarde, passaram a ser quarenta jovens. Diante disso, percebeu-se que precisariam estruturar o projeto. Os agricultores pais dos alunos agruparam-se numa associação, fizeram um empréstimo bancário para comprar uma casa. Batizaram sua escola de *A Casa Familiar de Lauzun* (nome da pequena cidade na qual ela foi implantada) e contrataram um formador. Assim foi criada a primeira casa familiar em 1937. (Garcia-Marirrodiga & Calvó, 2010)

Nas décadas seguintes, os CEFFAs foram se instituindo em alguns outros países europeus como (Itália, Espanha, Portugal), no continente Africano, América do Sul, (Gimonet, 2007). Hoje, há a existência de experiências exitosas de CFR e EFAS em variadas partes do mundo como Europa (Espanha, França e Itália), África (Argélia, Camarum, Congo, Gabão, R. C. A., Ruanda, Senegal, Tchad e Todo), América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Equador, México, Nicarágua, Uruguai e Venezuela) no Caribe, na Polinésia, na Ásia, e Canadá (Begnami, 2012). As adaptações foram ocorrendo de acordo com as situações e necessidades de cada local. Tal expansão permitiu a expansão das idéias e práticas da Pedagogia da Alternância, atingindo o contexto brasileiro a partir da década de 1960.

2.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL DO BRASIL

O modelo da Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil com o surgimento dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). Este projeto educacional para o meio rural surge em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta, no Estado do Espírito Santo.

Esta escola é iniciada a partir da vinda do padre jesuíta Humberto Pietrogrande do norte da Itália. Este religioso tinha como principal objetivo desenvolver um trabalho pastoral e social no estado na década de 1960. Tal trabalho tinha como influências o desejo particular de construir propostas de superação da realidade precária da vida do povo camponês capixaba a qual tinha tido contato em viagens anteriores; a área em questão estava espiritualmente sob a tutela dos jesuítas da mesma Província a que ele pertencia; e, por fim, a Igreja estava passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II, pela Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI, que apontavam para a necessidade de a Igreja implementar ações de promoção socioeconômica do povo (Nosella, 2014).

A partir dessa intenção, o padre Pietrogrande iniciou um trabalho de movimentação para reunir adeptos e recursos para construção das propostas e execução. Entre 1964 e 1965, projetou a fundação de um movimento “Ítalo-brasileiro” para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo, que deu base à fundação posterior de uma entidade jurídica chamada *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo* (AES), inclusive para possibilitar a assinatura de convênios e arrecadações de recursos.

Com isso, essa entidade conseguiu algumas bolsas de estudo na Itália. Importante destacar que estas pessoas enviadas para a Itália não possuíam um intento explícito de observar ou se especializar estritamente as experiências das Escolas-Famílias. Ocorreu que a AES, em contato com as Escolas-Famílias Italianas, achou interessante que os estágios fossem realizados nesses locais.

Além disso, foram enviados três técnicos italianos (um economista, um sociólogo e um educador) que tinha como objetivos conhecer a realidade capixaba e elaborar em parceria com o padre jesuíta, um Plano de Ação de promoção social para os municípios Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul. Um dos técnicos, o educador, era na Itália um diretor de uma Escola-Família, fato também que contribuiu para influenciar a difusão da Pedagogia da Alternância (Nosella, 2014).

Desse processo, fora resultante a organização de comitês locais que deram base, a partir da assembleia de agricultores dos municípios, a constituição do

Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em 25 de Abril de 1968. Este, tinha, segundo o Caderno do CEAS (1970 apud Nosella, 2014, p. 64), a “finalidade de promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores”.

Portanto, a partir da experiência que teve início no sudoeste Francês, o Estado do Espírito Santo foi pioneiro nesse processo de expansão no Brasil. A partir desta experiência, as EFAs e CFRs foram se expandindo para outros estados brasileiros, como a Bahia (estado com maior número de escolas atualmente), Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás, Santa Catarina e Minas Gerais (Garcia-Marirrodriaga & Calvó, 2010).

A ocorrência desse experimento fez com que a Pedagogia da Alternância se expandisse em várias regiões do país, com a composição de organismos, como a União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul e do Nordeste e Norte do Brasil ARCAFAR SUL e ARCAFAR Nordeste e Norte do Brasil, fossem criadas no sentido de proferir e auxiliar os centros familiares de formação por alternância.

3. A ESCOLA DO CAMPO A PARTIR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE PRINCÍPIOS

A Pedagogia da Alternância, segundo Ribeiro (2008), contribui com uma discussão sobre a importância da integração do trabalho e educação, consolidando o trabalho agrícola e a educação rural/do campo na sociedade brasileira, fortalecendo a identidade pessoal e comunitária dos jovens. Ajuda, assim, na proposição de projeto educativo que visa a construção e formação de um novo homem e nova mulher para uma sociabilidade para além do capital, que integre um sujeito coletivo e classista, com consciência política situada no território da superação das relações sociais de produção capitalista que geram a expropriação e alienação do trabalho do camponês. Assim,

A essência destes objetivos é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais. Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício.” (Pistrak, 2002, p. 31)

Essas experiências que fazem parte do método pedagógico em que se alternam tempos e espaços de trabalhos e educação, colocam como princípios fundamentais a liberdade, a autonomia e a emancipação. Começa por elencar concepções ajustadas na cooperação como também na sua dimensão social, do movimento camponês, articulando o trabalho agrícola e a educação escolar.

As CFRs e as EFAs articulam o trabalho produtivo com a educação escolar; avançam em relação aos estágios curriculares feitos em parceria entre escolas e empresas; fortalecem a identidade pessoal e comunitária dos agricultores e estimulam a participação política dos jovens. Colocam a mudança social nas relações pessoais, a democracia na participação política e a cidadania na *autonomia* do agricultor que vive do seu trabalho. O projeto pedagógico e social das CFRs e das EFAs está centrado na pessoa humana, em sua *liberdade* de escolha e de busca da *autonomia* através do trabalho. (Ribeiro, 2010, p. 381).

Diante disso, é perceptível que a alternância contribui quando possibilita o jovem aprender ao mesmo tempo que pratica facilitando a compreensão. Este processo contribui para a construção do conhecimento e, assim, torna-se processo de formação contínua, no momento que o sujeito aprende e aplica o que aprendeu intercalando trabalho-educação. O método pedagógico utilizado pelas CFRs e EFAs permite trabalhar os conteúdos articulados às práticas, sustentando a ideia do desenvolvimento e do aprender fincando os princípios de liberdade e autonomia.

Os CEFFAs têm origem e coligações diversas. Na maioria dos casos, pessoas e instituições insatisfeitos socialmente, movimentos com origens cristianizadas, tem sido os “cabeças” ou influenciadores do projeto. Sindicatos, associações, profissionais e instituições públicas, também veem na fórmula dos CEFFAs uma porta de entrada para que se consiga um desenvolvimento rural. Portanto, são instituições educativas de ensino formal regidos por uma associação. Esta é formada pelos familiares dos jovens matriculados nestas instituições que são um dos responsáveis pela gestão da educação e funcionamento do CEFFA. Esta gestão incide, assim, de forma substancial no trabalho pedagógico na medida em que possuem poder de decisão sobre conteúdos que devem ser estudados, uma vez que eles, juntamente com os filhos, e o corpo docente da instituição elaboram o plano de formação anual, distribuindo para cada mês um tema que deve estar vinculado à agricultura e outro à pecuária. Sobre isso, afirma-se que

Um CEFFA é um projeto educativo protagonizado por uma associação local que apóia as atividades de formação. E a alternância é, então um componente de um sistema de formação que contribui para o desenvolvimento em um contexto geográfico, cultural e socioprofissional concreto e que logra a formação de jovens e adultos, assim como sua inserção e qualificação profissional (García- Marirrodiga & Calvó, 2010, p.55).

Os CEFFAs buscam oferecer uma educação voltada para o meio rural, visando o desenvolvimento social e econômico agrário, com o intuito de diminuir o fluxo migratório dos jovens do meio rural para o meio urbano, acatando as necessidades e ao mesmo tempo abonando uma formação integral da pessoa humana articulado ao desenvolvimento local efetuando a tarefa de autoformação. A educação proporcionada pelos CEFFAs produz o interesse e a valorização da educação e do espaço rural.

A Pedagogia da Alternância incide num processo de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas podendo ser distribuídas ao longo do tempo e espaço distintos, onde a função social tem como papel crucial permitir uma formação profissional. Diante disso, a Pedagogia da Alternância pode ainda ser considerada uma educação permanente, trabalhando numa perspectiva construtivista centrada na apropriação do conhecimento, enquanto sujeito da própria vida compreendendo habilidades e atitudes a partir dos conhecimentos e experiências já adquiridas. Parte-se, assim, do princípio defendido por Nosella (2007), que afirma que o “primeiro passo para que o homem do campo alcance a liberdade de opção, é libertá-lo do atraso, da ignorância, do isolamento do medo, da fadiga tecnologicamente desnecessária e a ideia de “destino” como uma condenação metafísica” (Nosella, 2007, p. 9).

A Pedagogia da Alternância não deve ser reduzido a um método pedagógico, mas, sim, a um sistema educativo onde é preciso definir os componentes e suas influências mútuas (Gimonet, 2007). Desse modo, a alternância ajuda a formar a personalidade habilitando para a ação e cogitando o desenvolvimento pessoal e coletivo permitindo analisar e refletir a própria realidade. Segundo García-Marirrodiga e Calvo (2010, p.62), o objetivo deveria “formar pessoas em valores humanos, promotoras do desenvolvimento pessoal e coletivo, com uma capacidade de compromisso social no meio onde se encontra”.

O que diferencia das demais pedagogias hegemônicas é o fato de, além de oferecer os conhecimentos básicos dos conteúdos da grade curricular do Ensino Fundamental e Médio, envolve e assegura um conhecimento técnico e científico sobre agricultura e pecuária, ou seja, além das disciplinas escolares básicas, a formação engloba temáticas referentes à vida associativa, comunitária e ao meio ambiente. Busca formar mentes que sejam capazes de interferir no processo histórico de reorganização capitalista, contribuindo na promoção do desenvolvimento e da educação nos territórios rurais. Com base nisso, segundo Molina & Jesus (2004), “trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita, sim, por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (Molina & Jesus, 2004, p.28).

A Pedagogia da Alternância parte do trabalho de maneira alternada e diferenciada das escolas regulares, configurando-se um grande desafio à

construção de uma escola no/do campo que dialogue qualitativamente com a vida e produção da existência no campo, tendo como conjuntura política as negações históricas no campo: da terra, do saber, da infraestrutura e assistência técnica à produção camponesa. Na esteira desse debate é que se destaca como um dos eixos fundamentais a relação entre Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo. Este último entendido como referencial que nasce da construção coletiva que rejeitou o modelo ruralista de formar o sujeito do campo, e que se apoia numa materialidade que abriga o campo e a escola do campo como fonte de produção de um novo projeto societal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a Pedagogia da Alternância, segundo Gimonet (2007), é compreender sua dimensão total, conhecer os componentes, recursos e os processos; é gerir o movimento, sua dinâmica, aceitando as incertezas, os riscos, as contradições, é colocar-se frente a uma perspectiva de construção e de formação permanente. Frente aos estudos a educação por alternância foi promovida pelo movimento dos CEFFAs, como uma proposta que ajude a superar a educação ruralizada de base tradicional e residual, permitindo afirmar como uma alternativa viável e pertinente para construção de uma escola do campo de qualidade social.

A Pedagogia da Alternância, historicamente, sustenta que o camponês seja mais que um agente multiplicador de técnicas inovadoras para o desenvolvimento do lugar onde ele ou ela está inserido, mas que se desenvolva em suas múltiplas dimensões potenciais enquanto ser humano histórico e social.

A Pedagogia da Alternância considerada sua especificidade, porém não reduzida à uma visão culturalizante, mas à ideia de que a especificidade da Educação do Campo está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes de ser na educação. Assim, a materialidade do campo é que deve definir que a construção do projeto educativo *do e para* o campo oriente-se para a superação de uma realidade do campo, que deve ser o ponto de partida e chegada para a práxis pedagógica dos sujeitos educativos.

REFERÊNCIAS

- BEGNAMI, João Batista & DE BURHGRAVE, Thierry. Posfácio de atualização. In: NOSELLA, Paolo. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012.
- ESTEVAM, Dimas de Oliveira, Casa Familiar Rural. **A formação com base na pedagogia da alternância**. Florianópolis, Insular, 2003.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; CALVÓ, Pedro Puig. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo.** Belo Horizonte: O lutador, 2010. (AIDEFA)

GIMONET, Jean Claude; **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS.** tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOLINA, Monica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (organizadoras). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo, 2004.

NOSELLA, Paolo. **Educação no Campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

_____. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores:** para além da politécnica. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, v. 12, n. 34, p. 149, 2007.

_____. **Educação:** Território e Globalização. Trabalho & Educação. Belo Horizonte, (UFMG), v. 23, p. 265-274, 2014.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 2ª edição: Expressão Popular. São Paulo, 2002.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DESAFIOS DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS (MA)

Maria Leiciane Paiva Castro¹

Edleuza Nere Brito de Souza²

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo levanta considerações acerca da importância da educação escolar e o papel da família. Parte, assim, de resultados da pesquisa desenvolvida em uma escola municipal da zona rural de São Luís (MA), realizado no período de 2018 a 2019, pesquisa esta que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/ Campus São Luís Maracanã. A partir desta pesquisa, o objetivo central foi refletir sobre essa relação, verificando de que forma as famílias participavam da educação no âmbito escolar dos seus filhos e filhas e identificando, a partir das percepções dos sujeitos, a existência dos desafios nessa relação.

Importante destacar que o estudo surgiu durante a parceria escolar entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus São Luís Maracanã, e a Escola municipal da zona rural de São Luís, campo da execução do subprojeto “Hortas Escolares como Sala de Aula ao Ar Livre”, experiência que permitiu observar e escutar relatos acerca de desafios enfrentados pela instituição na aproximação das famílias. Diante dessa problematização inicial, construiu-se sistematicamente o trajeto da pesquisa, que ora se comunica através deste texto.

1 Licenciada em Ciências Agrárias pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus São Luís Maracanã.

2 Professora Me. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus São Luís Maracanã.

2. PARA INICIAR: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Necessário colocar, inicialmente, que a família, enquanto categoria social, deve ser vista como uma célula primária da sociedade, uma vez que se constitui como germe da formação de coletivo de personalidades diversas. “É o primeiro e mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana.” (Abreu, 2012, p 6). “Como precursora da identidade e personalidade do indivíduo é por essência a primeira fonte de aprendizagem dos sujeitos.” Lopes (et al, 2016) descreve: “é um espaço natural de desenvolvimento social, que se modifica em estrutura, função e modo de conceber aprendizagem, valores e costumes a cada período histórico.” e esse papel conforme Parolin (2010, p. 35). “Cabe a família a tarefa de estruturar o sujeito em sua identificação, individuação e autonomia”.

Nesta direção, Dessen e Polonia (2007) ressaltam: a “família é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva”. Por conseguinte, é natural que a instituição familiar como base de aprendizagem humana seja posta como tal, dentro do processo de desenvolvimento humano e aliada à escola, pois essas devem convergir para a formação de cidadãos. Nesse sentido Szymansky (2001, p. 61) afirma que “ambas as instituições têm em comum o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de função que possibilitem a continuidade da vida social”, colocando as duas como co responsáveis pela formação de cidadãos.

A relação entre família e escola é uma temática recorrente advinda de outra ainda mais abrangente: a gestão escolar participativa, embora sendo uma questão mais complexa não deixa de ser conveniente dentro desta busca de entendimento. Em geral, é dever da escola recorrer aos pais ou responsáveis para que o processo de formar cidadãos se efetive de maneira integrada à família, segundo a LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. (BRASIL, 1996).

Nesta perspectiva Colares; Pacífico; Estrela, (2009, p. 96) atribuem à escola o dever de buscar construir por meio de uma intervenção elaborada e consciente a criação de espaços de reflexão e experiências de vida numa comunidade educativa, instituindo acima de tudo a aproximação entre as duas instituições, família e escola. Deste modo participação da família na escola não deve ser considerada uma inconveniência, mas uma relação de coparticipação benéfica e necessária para a contextualização e melhoria educacional.

Portanto, a relação família e escola deve ser algo que se estabeleça equilibradamente, pais e educadores devem concentrar-se em função da educação para não ser mera relação de cobranças. Ambas possuem papel intransferível na vida dos seus sujeitos. Sendo assim, a educação é dever da família e do estado assegurado pela LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que cita em seu art. 2º.

3. RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: SOBRE A REALIDADE PESQUISADA

O estudo foi realizado no período de junho de 2018 a janeiro de 2019. Este trabalho é uma pesquisa qualitativa de abordagem analítica com características de estudo de caso. Após levantamento bibliográfico para aprofundamento teóricos que tratam do tema, e posteriormente, foram realizadas observações *in loco*, uso de entrevistas com a gestora e docentes atuantes nas disciplinas do 6º ao 9º ano, bem como aplicação de questionário com responsáveis de estudantes destes mesmos anos na UEB, lócus da pesquisa.

As observações feitas durante o período de bolsista do PIBID foram determinantes para a decisão de realizar este trabalho de pesquisa. Neste aspecto, concorda-se com Ludke e Andre (1986, p. 26) ao afirmarem que “A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

Optou-se pela aplicação de questionário ao invés da entrevista devido ao número de participantes em relação ao pouco tempo disponibilizado pela direção da escola para tal atividade. Embora o questionário apresente, segundo Abreu (2012, p 48) “ a impossibilidade de acrescentar dados suplementares e possível superficialidade das respostas ele permite ser aplicado a um elevado número de pessoas num curto espaço de tempo, e questões embaraçosas não inibem o entrevistado.”

Com a gestora foi realizada a entrevista semiestruturada motivada pela necessidade de ouvir sua opinião e posicionamento sobre a questão. Conforme Marconi e Lakatos, este é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (2003, p. 195).

Portanto os sujeitos dessa pesquisa foram: vinte responsáveis de estudantes dos anos finais do ensino fundamental; nove docentes das turmas também dos anos finais do ensino fundamental e a gestora. A pesquisa de campo ocorreu mediante entrevista de oito perguntas com a gestora da escola e com os nove docentes. E questionários de oito perguntas com vinte pais, cujos filhos faziam parte dos anos finais do ensino fundamental da Unidade de Ensino.

As respostas dos entrevistados e dos questionários foram analisadas a partir de três categorias, sendo essas: Ótica dos pais e responsáveis sobre a relação da família com a escola; Visão docente sobre a relação das famílias com a escola; Perspectiva da gestora.

O questionário se caracterizou em oito questões relacionadas aos pais e a entrevista relacionada aos docentes e a gestora. Atinentes às questões relacionadas aos pais, temos: Você participa da vida escolar do seu filho ou filha? Sim, não. O que você considera que a escola espera dos pais ou responsáveis dos discentes? O que você espera da escola de seu filho (a)? Você participa das reuniões realizadas na escola do seu filho (a)? Sim, não às vezes. Por quê? Quais são as obrigações da família pelo estudante que está frequentando a escola? Como você classifica o atendimento dado aos pais ou responsáveis que procuram a escola para resolver alguma situação? Bom, regular, fraco. Por que? Você gosta do trabalho realizado na escola de seu filho? Sim, não. Você considera importante a família acompanhar as tarefas do estudante em casa? Sim, não. Por quê?

As questões relativas à entrevista com a gestora e os (as) docentes foram: Qual o papel da escola para a vida de estudante? O que você considera que a família espera da escola? Como a família participa da gestão da escola? Qual o nível de participação dos responsáveis nas reuniões escolares? Bom, regular ou fraco. Por que? A escola estimula a participação da família nas atividades escolares? Sim ou não. Como você se relaciona com responsáveis dos estudantes? Como você classifica o atendimento dado a responsáveis que procuram a escola para resolver alguma situação? Bom, regular, fraco. Por quê? O que é possível fazer para melhorar ainda mais a relação da família com a escola?

Foi solicitado o Projeto Político Pedagógico (PPP) ou documento que sirva de instrumento norteador das ações curriculares. Quanto a esse, a gestora alegou não ter sido localizado desde a condução ao cargo por essa razão a há no momento o processo de elaboração do documento juntamente com o corpo docente, portanto até então as ações da escola se baseavam por meio do documento de Orientações Curriculares Para o Ensino Fundamental Anos Finais.

Este é um documento mais amplo, traz as bases que deverão nortear o trabalho de todas as escolas da rede municipal que trabalham com os anos finais do ensino fundamental. Trata sobre algumas questões previstas na LDBEN e dá orientações curriculares generalizadas, não levando em consideração a realidade específica de cada escola. Para isso uma das principais orientações é a construção do projeto pedagógico:

[...]cabe ao gestor escolar compreender o processo educativo do país, do estado e de seu município; perceber que suas ações precisam estar mediadas pelo contexto sociocultural, pelas formas de organização das políticas educacionais para poder nortear a construção e monitoramento do Projeto Político-Pedagógico de sua escola, entendendo-o como a identidade do coletivo escolar. (SÃO LUÍS, 2014)

Ressaltando que o PPP deverá ter por base a democracia participativa e aliar a sua elaboração e execução às necessidades da comunidade escolar. Deste modo o documento em linhas gerais não tem efeito sobre ações específicas e estruturadas voltadas para a família se não com a elaboração do PPP. Corre-se o risco dos educadores e demais profissionais da escola ficarem em função de cumprir as tarefas.

No período deste estudo observou-se a presença de pais e responsáveis nas dependências da escola com objetivos de entrega ou recebimento de documento, deste modo, o contato direto aos pais, foi na aplicação do questionário na reunião semestral em janeiro de 2019, onde se fez as seguintes observações: Muitos pais, mães e responsáveis de alunos apresentavam questões de desempenho escolar. Antes da distribuição dos questionários quando questionados algum dos presentes participava de alguma forma de tomada de decisões junto à escola? De algum conselho ou comissão na escola? A resposta foi negativa, dentre os que se manifestaram responderam que participaram apenas de reuniões.

Inicialmente com caráter de conscientização sobre a necessidade da relação família escola, pauta principal fundamentou-se em queixas sobre desempenho escolar, comportamento dos estudantes, informações de matrículas, entrega de boletins e atendimento individualizado por alguns professores.

Mateus (2016, p. 46) vem corroborar com essa percepção afirmando que “A Escola convoca os pais, quase sempre a mãe, com o intuito de informar sobre o percurso dos filhos, para falar das incapacidades, das falhas e dos defeitos e não para falar dos aspetos mais positivos. ” De modo que este momento acaba por ser protagonizado pela escola.

3.1 AS CATEGORIAS ANALISADAS

Os dados foram analisados por categorias no intuito de vislumbrar a relação entre a escola e a família sob a ótica dos pais e responsáveis, assim como também a visão dos docentes e sobre esta relação; e a perspectiva da gestora sobre a relação das famílias e a escola. É relevante entender como os integrantes de cada categoria se colocam sobre tal relação.

No tocante à **ótica dos pais e responsáveis sobre a relação da família com a escolar**, buscou-se entender diretamente o posicionamento dos pais, mães

ou responsáveis sobre como veem a escola e a educação escolar dos filhos e filhas, como se relacionam com ambas. Ao responderem à questão referente à participação deles na vida escolar dos filhos ou filhas, 90% admitiram participar e apenas 10% não participam.

A reunião de pais e professores costuma ser o contato mais comum e necessário entre a família e a escola, mesmo porque este é o tipo de contato natural para o andamento de uma comunidade educacional. No entanto, como Castro e Regattieri (2009, p. 39) “Uma reunião pode ter elementos muito semelhantes, mas, dependendo da sua condução, pode aumentar a distância entre os participantes ou abrir canais de diálogo”.

Quanto a essa forma de contato com a escola, 80% dos responsáveis, em reuniões escolares dos filhos e filhas, participam, 20% só participam às vezes; tendo como maioria dos motivos apontado o trabalho. O resultado torna-se condizente com a circunstância na qual foi aplicado o questionário (em uma reunião).

Alguns dos argumentos dados por aqueles que partilham da opinião de que participar das reuniões convocadas pela escola é importante são: “*para acompanhar a educação dele*”; “*fazer presença e dar opinião sobre os alunos*”; “[...] é preciso saber do envolvimento dos filhos na escola”; “[...] *para entender como estão indo os estudos*”; “é importante para mim para escola e principalmente para os alunos”. Há, ainda, uma parcela que justifica seu comparecimento às reuniões como obrigação, parte do seu papel, e demonstração de interesse pelo filho.

Com relação à participação dos pais nas atividades da escola, em seu estudo Zanella et. al. (2008, p. 135) a maioria dos pais diz participar principalmente de reuniões para as quais são convocados (60%). Outros 29% não participam frequentemente das atividades da escola; isso pode ser explicado devido à falta de tempo, pois muitos pais trabalham o dia todo e quando chegam em casa, querem descansar.

De acordo com 75% dos participantes da pesquisa, a escola tem um bom atendimento por serem bem recebidos e atendidos, a predisposição dos profissionais em atendê-los e resolver suas questões. Os demais, 25%, consideraram regular. Cada um, a seu modo, avaliou o atendimento como bom. Para os que classificaram o atendimento como regular, a maioria é pelo fato de nem sempre conseguirem resolver as situações de pronto.

Gostam do trabalho realizado pela escola 100% dos participantes. A análise das respostas dos responsáveis mostra que em sua maioria participam da vida escolar dos filhos, vão às reuniões promovidas pela escola porque acham importante para se manter informados sobre o comportamento ou desempenho escolar dos educandos. Dentre os quatro que comparecem às vezes nas reuniões, três é por conta do trabalho.

Ao responder o que considerava que a escola espera dos pais ou responsáveis dos discentes, uma participante pontuou: *“a escola espera mais compromisso e mais respeito com educação dos filhos”*. Compromisso, interesse, cuidado, educação comportamental e participação no vida escolar dos filhos, foram amplamente citados como o esperado pela escola segundo a percepção dos entrevistados. *“Presença na educação dos filhos e não os deixar sem acompanhamento”* foi a resposta de um deles”.

Embora breves, as respostas dadas à questão colocada indicam que os participantes do estudo consideram que a escola espera algo deles para a educação dos filhos. Reis (2010, p. 36) observa que os pais compartilham pensamento similar, dizendo que a escola espera que eles acompanhem e participem das reuniões.

Quando questionados se consideram importante a família acompanhar as tarefas do estudante em casa. O posicionamento é unânime, todos responderam “sim”. Algumas justificativas tiveram tom de monitoramento ou controle sobre os filhos ou do que aprendem: *“bom para saber o que eles estão fazendo na escola”*; *“é um jeito de saber se ele está aprendendo e conseguindo responder às atividades”*. Acompanhar a educação ou aprendizado foi a fundamentação do porque consideram importante acompanhar as tarefas escolares dos filhos. Os pais e mães conseguem reconhecer a importância de acompanhar a tarefa dos filhos seja para monitorar se estão aprendendo ou o que estão estudando ou até mesmo porque é sua obrigação.

Acerca da **visão dos docentes sobre a relação das famílias com a escola**, ao ser perguntado qual o papel da escola para a vida do estudante obteve-se posicionamentos como: *“auxiliar diretamente na aprendizagem e no conhecimento do mundo”*; *“formação intelectual como socioambiental e cidadania”*; *“ambiente necessário para que o aluno possa desenvolver suas competências e habilidades”*. *“preparar os estudantes para viver em uma sociedade de forma crítica e participativa tornando-os cidadãos conscientes de suas atitudes em sociedade.”* Os docentes entrevistados demonstram consciência do papel central da escola na vida dos seus educandos. Alguns responderam genericamente que o papel da escola é ofertar e garantir o ensino ou educar e preparar para a vida, há também nas respostas dos demais as preocupações com a formação social e crítica dos seus educandos.

Ao serem perguntados o que considera que a família espera da escola, alguns docentes demonstram sentir a falta da presença dos pais na escola no sentido de contribuir com o comportamento e disciplina dos estudantes. Essa preocupação se evidencia na resposta da maioria dos docentes, a exemplo disso, uma das resposta foi: *“Infelizmente a família parece esperar que a escola assuma papéis inerentes à formação familiar, especialmente educação comportamental pautados pelo respeito e afetividade”*.

E também acreditam que os pais esperam da escola ações intrínsecas ao fazer pedagógico desta, seguindo também a linha de pensamento dos mesmos sobre a importância do papel da escola na vida do educando (pergunta anterior). *“Espera que seus filhos se desenvolvam enquanto cidadãos críticos e estejam preparados para o mundo do trabalho e aprendam a viver socialmente”*, respondeu um docente participante.

De forma geral, em consonância com as respostas dadas pelos docentes, 44,44% consideram cada um a seu modo que os responsáveis de discentes esperam que a escola arque com atribuições que não lhe condiz. Os demais entrevistados acreditam que os responsáveis esperam da escola o cumprimento da ação de educar, formando com criticidade para o trabalho e para vida social. Mateus pondera sobre o conflito de papel na educação de crianças:

A Escola não pode tomar para si tarefas que são da competência da Família e continuar a dizer que as famílias delegam nela toda a responsabilidade e se demitem da educação dos seus filhos, mas estas também não se podem sentir desautorizadas pela Escola. A importância das funções socializadoras da Família e do seu trabalho de inserção dos jovens na sociedade deve estar em inter - relação com as funções da Escola e só assim haverá maior probabilidade de sucesso. (Mateus, 2016, p. 52).

Referente à forma como a família participa da gestão da escola, 55,55% dos docentes entrevistados ressaltam que a participação dos pais se restringe ao comparecimento às reuniões, isso fica caracterizado em resposta como: *“Participa esporadicamente através de reuniões, na verdade esse é um grande desafio, é trazer a família para dentro da escola”*. De forma geral avalia-se que poucos estabelecem um diálogo com os educadores e a presença dos pais é esporádica. Desse modo, a participação na gestão escolar segundo os professores e professoras entrevistados se restringe às reuniões, no dia a dia ou em eventos. Sabendo que participar da gestão escolar refere à poder participar dos processos de tomadas de decisão, portanto a participações supracitadas pela maioria dos entrevistados não é efetivamente na gestão escolar. Sobre a presença dos pais na escola para Libâneo, Oliveira e Toschi é: [...] Prioritariamente, eles e os outros representantes participam do conselho de escola, da Associação de Pais e mestre (ou organizações correlatas), para preparar o projeto pedagógico e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados.” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 459). Assim, a presença de pais, mães e responsáveis são significativas para a relação participativa na escola de modo estruturado.

Quanto à participação dos pais em reuniões escolares 44,44% dos docentes consideraram regular porque embora haja a dificuldade em comparecer às reuniões, a maioria atende quando chamados para resolver questões de forma individualizada com o professor ou diretora. 44,44% considera fraco, devido

ao baixo número de pais que de fato participam das reuniões e acompanham a situação dos filhos de forma regular, enquanto 11,11% considera bom e 77,77% consideraram que a escola estimula a participação da família nas atividades 22,23% não.

Os docentes declararam ter boa relação com pais e responsáveis, mas demonstraram preocupação por essa presença de pais ou responsáveis ainda não ser expressiva. Em sua pesquisa, Reis (2010, p. 11) percebeu que: “professores e coordenadores sentem falta do acompanhamento dos pais nas atividades escolares de seus filhos/dependentes.” A percepção dos docentes que os pais são pouco participativos é legitimada em decorrência do baixo quantitativo de pais que procuram a escola.

Perguntados como classificam o atendimento dado aos pais ou responsáveis que procuram a escola para resolver alguma situação, 55,55% dos entrevistados consideram bom ou ótimo o atendimento dado aos pais pela escola; 33,33 consideram regular e apenas 11,11% responderam que é fraco.

Entre aqueles que classificaram o atendimento da escola com regular alguns fazem apontamentos como: *“nem sempre a escola consegue efetivamente resolver todos os problemas”*; *“difícil dialogar quando os pais só aparecem quando as coisas se complicam por exemplo: reprovação ou suspensão.”* Importante, assim, que a parceria tenha como base os recursos e as possibilidades pessoais e da comunidade e não esqueça a necessidade de formação tanto para os professores como para as famílias, no que diz respeito às práticas educativas específicas de cada um deles (Mateus, 2016, p.51).

Lançar mão dos recursos e possibilidades disponíveis criando caminhos para o diálogo contribui significativamente na inter-relação de família e escola. Para melhorar ainda mais a relação da família com a escola, *“Descobrir uma política de trazer a família para a escola espontaneamente”* é uma sugestão de um docente. As respostas dos docentes de forma geral manifestam a consciência da importância e possibilidade de se fazer algumas atividades que estimulem a presença dos pais na unidade de ensino. A conscientização e atividades que envolvam as famílias são ações sugeridas pelos professores. Subentende-se que os docentes como atores fundamentais deste cenário educativo têm muito a oferecer em função do estabelecimento de uma relação que contribua efetivamente na educação.

No que diz respeito à **visão da gestão**, a família espera da escola, a resposta tem similaridade com a visão dos docentes participantes, de que *“a família espera que você trate o indivíduo de uma forma geral, global e a função da escola é justamente sistematizar o conhecimento, porém a família requer da escola um papel muito além no papel de escola.”* Reconhece que perpassa por várias áreas, mas existem conhecimentos como o cultural já vem com o aluno. Sob a perspectiva

da escola pesquisada, *“a educação não acontece somente na escola, acontece em casa, em instituições sociais em toda vida dele comunitária, mas a escola tem a função de sistematizar esse conhecimento”*.

Em relação a forma como a família participa da gestão da escola, a gestão reconhece que até então a escola não tem uma gestão participativa propriamente dita. *“Mas a família quando vem ela é realmente querendo gerir a escola, [...] ela vai numa controvérsia, quer simplesmente ditar o que a escola tem que fazer, a família quer que a gente se adapte ao aluno, ela não quer que o aluno se adapte à escola. Então esse é o nosso grande problema com a família”*. A escola não tem a política de escolha de gestor pela comunidade escolar, no entanto foi colocada como uma realidade próxima.

O nível de participação dos pais ou responsáveis nas reuniões escolares é descrito pela gestão como bom, haja vista já ter sido bem mais fraco. A melhora se deu em função da cobrança da escola e também pela garantia de benefício social. A gestão afirma haver estímulo a participação familiar nas atividades escolares e a essa relação é prioritariamente por meio de reuniões e atendimentos individualizados, classificando esse atendimento como bom, sob a perspectiva de ser resolutivo sempre. E para melhorar ainda mais a relação à família com a escola está sendo feito pela gestão da escola, *“que é coloca-los numa posição de qual responsáveis pela educação, mas que o interesse em educar essa criança de forma integral também pertence aos pais, e é responsabilidade deles para que só assim a gente possa em conjunto formar esse aluno integralmente não temos uma outra forma de formar esse aluno sem ajuda dos pais. Os pais são de extrema importância nesse processo e por essa razão o objetivo é melhorar a cada dia, para estabelecer melhor essa relação”*.

Em resumo, a gestão compreende que, navida do estudante, a escola exerce o papel de sistematizar o conhecimento, e que, a família espera que a escola exerça um papel que não lhe cabe. Reconhecendo que não há gestão participativa totalmente consolidada, afirma que os pais são colocados como participantes da situação escolar dos filhos. No entanto, vê que a família quando vai à escola tende a querer interferir no processo pedagógico, disciplinar e gerência da escola esperando que a escola se adapte ao aluno, sendo isso segundo ela, um grande problema.

Para a gestão desta escola, a participação dos responsáveis nas reuniões é considerada boa, porém, ainda há dificuldade com ações básicas como a entrega de boletins, com o comparecimento dos pais no âmbito escolar dos filhos, aponta a garantia de benefício social (bolsa família) como principal motivação para a presença dos mesmos. Positivamente considera ter uma relação normal com os pais e mães, buscando estabelecer relações e resolver os problemas que surgem durante o processo de ensino. Diante disso, Reis (2010, p. 48) corrobora que: *“A Escola deve exercer o seu papel social não no confronto mas na procura*

de um diálogo aberto e inclusivo.” A favor disto, para a diretora, a escola tem bom atendimento para com os pais e responsáveis, e avalia que aquilo que pode melhorar a relação entre a família e escola já está sendo feito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou observar concepções em torno da relação entre família e escola sob perspectivas de responsáveis, docentes e gestora de uma escola municipal da zona rural de São Luís (MA). A família, dentro deste contexto, como já mencionado, é vista como célula primária de socialização e consequentemente de aprendizagem, e a escola como espaço social e educacional que promove o desenvolvimento de habilidades e competências.

Em consonância a isto observa-se que a escola se dispõe a receber e atender as famílias que a procuram. Para tanto observou-se um passo importante sendo dado, a qual é a elaboração do Projeto Pedagógico, ele que é um mecanismo importante e norteador das ações pedagógicas, sociais e políticas de forma contextualizada e coerente a ser construído com a contribuição da comunidade escolar.

Os docentes veem um leque de possibilidades para melhorar a relação, como promover mais momentos entre família e escola e palestras educativas. Além destes, citaram a possibilidade de envolver as famílias em festividades e projetos; implementar um sistema colaborativo; debater os problemas e buscar soluções em conjunto; atividades de conscientização e até incentivar autonomia e boa convivência dos estudantes.

Diante disto propõe-se que a comunidade escolar considere o desenvolvimento de estratégias específicas de mobilização para planejar e congregar essa participação dentro das atividades curriculares e de gestão da escola. Estabelecendo, assim, uma relação de participação para que se reconheçam como parte integrante da educação escolar dos filhos e filhas na tentativa de superar a desafiadora de atraí-los para participar efetivamente na educação escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Cristina Andrade. **A importância da cooperação entre escola e a família**: um estudo de caso. 141 f. Departamento da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/>>. Acesso em: 08 mai. 2019 às 00h: 17min.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2015.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. 104 p.

COLARES, M. L. I. S; PACÍFICO, J. M; ESTRELA, G. Q. **Gestão escolar: Enfrentando os desafios Cotidianos em escolas públicas**. Curitiba, CRV, 2009.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Universidade de Brasília. Paidéia, 2007, 17(36), 21-32. Disponível em: <www.scielo.br/paideia> Acesso em: 19 out. 2019 às 14h: 58min.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, D. A. B. et al A importância da relação entre família e escola no desenvolvimento intelectual e afetivo do aluno. **Revista Saberes**, v. 4, n. 1, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. E. D. A – **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATEUS, Maria do Nascimento Esteves. Percepções da relação Escola e Família. **Revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales**. Instituto Politécnico de Bragança, 2016, p. 44-61.

PAROLIN, Isabel. A família e a escola In: **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. São José dos Campos, Pulso editorial, 2010.

REIS, L. P. C. dos. **Participação da família no contexto escolar**. 62 f. Monografia (Pedagogia) – Departamento de educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador>>. Acesso em: 08 mai. 2019 às 23h: 49min.

SÃO LUÍS. Secretaria municipal de educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental Anos Finais**. São Luís, 2014. 181 p.

ZANELLA, A. V. et al. **Participação dos pais na escola: diferentes expectativas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 132-141. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/886qz/pdf/zanella-9788599662878-12.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018 às 00h: 55min.

AVALIAÇÃO FORMATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA

Ralison Umbelino de Souza¹

Claudimar Paes de Almeida²

Sarah Pinto Ramos³

Inaê Nogueira Level⁴

Adrielly Carvalho de Paula⁵

1. INTRODUÇÃO

A avaliação, em suas múltiplas dimensões, configura-se como um elemento essencial no processo de ensinar e aprender, exercendo um papel determinante na qualidade da formação de professores. No contexto educacional contemporâneo, torna-se imperativo repensar práticas avaliativas que historicamente foram marcadas por um viés classificatório, punitivo e somativo. Nesse sentido, a avaliação formativa surge como uma possibilidade de ressignificar as relações pedagógicas, priorizando o acompanhamento contínuo, o feedback construtivo e a reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem. Inserir essa perspectiva no âmbito da formação docente é um desafio que demanda compromisso ético, epistemológico e metodológico de todos os envolvidos na prática educativa.

1 Especialista em Informática na Educação e Docência no Ensino Superior pela Faculdade da Região Serrana – FARESE. Gestor Escolar vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). raylisomcris@gmail.com.

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Pedagogo vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.

3 Mestranda em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). sarahpramos24@gmail.com.

4 Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, Campus Humaitá-AM. inae.level@ifam.edu.br.

5 Mestranda em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM) e à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. adriellycarvalho01@gmail.com.

A formação de professores, seja inicial ou continuada, exige espaços de diálogo, reflexão e construção coletiva do conhecimento, o que implica compreender a avaliação para além de instrumentos isolados ou meros registros de notas. A avaliação formativa propõe uma postura que integra o ato de avaliar ao ato de ensinar, oportunizando ao futuro docente perceber-se como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Assim, essa abordagem amplia as possibilidades de desenvolvimento profissional, na medida em que propicia momentos de autoavaliação, feedbacks significativos e oportunidades de reorganização das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o primeiro subtópico do presente capítulo dedica-se a apresentar os fundamentos que embasam a avaliação formativa, destacando seus princípios, conceitos centrais e potencialidades para a formação docente. Ao compreender a avaliação formativa em sua essência, torna-se possível perceber como ela se diferencia de outras modalidades de avaliação, ao valorizar os processos, as trajetórias individuais de aprendizagem e a construção de saberes de forma colaborativa. Essa base teórica é indispensável para consolidar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos futuros professores.

O segundo subtópico, por sua vez, foca em discutir as práticas reflexivas que podem ser empregadas na formação de professores por meio da avaliação formativa. Nessa perspectiva, são abordadas estratégias que estimulam o pensar crítico, a autonomia intelectual e a análise consciente dos próprios percursos de aprendizagem. Portfólios, registros reflexivos, rodas de conversa, autoavaliações e devolutivas dialogadas são exemplos de instrumentos que fortalecem o vínculo entre avaliação e reflexão, permitindo ao professor em formação revisitar suas práticas, reconhecer avanços e identificar aspectos a serem aprimorados.

Para além dos fundamentos e das estratégias, é necessário refletir sobre os desafios e as perspectivas para a consolidação da avaliação formativa como prática institucionalizada na formação de professores, tema do terceiro subtópico. Ainda que a literatura especializada e as diretrizes educacionais apontem a relevância de práticas avaliativas formativas, a realidade mostra que persistem resistências, lacunas formativas e uma cultura avaliativa fortemente arraigada em modelos tradicionais. Nesse cenário, discutir as barreiras existentes, assim como as possibilidades de superação, é fundamental para que essa abordagem não permaneça apenas no discurso, mas se concretize em práticas transformadoras.

O objetivo deste capítulo de livro é analisar a importância da avaliação formativa na formação de professores, enfatizando seus fundamentos teóricos, as práticas reflexivas que a consolidam e os desafios para sua efetivação na prática pedagógica. Pretende-se, ainda, contribuir para o debate sobre a necessidade de repensar as práticas avaliativas, estimulando uma cultura que valorize o

acompanhamento processual, a escuta ativa e a corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia adotada para a construção deste trabalho é de cunho bibliográfico, considerando a relevância de dialogar com diferentes referenciais teóricos que discutem avaliação, práticas formativas e formação docente. Esse percurso metodológico possibilita identificar conceitos, confrontar ideias, sistematizar reflexões e subsidiar a proposição de estratégias viáveis à realidade educacional. Assim, espera-se oferecer subsídios teóricos e práticos que inspirem professores, formadores e gestores a adotar posturas mais dialógicas e emancipadoras em suas ações avaliativas.

Ao final, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar o entendimento sobre a avaliação formativa como uma abordagem que transcende a função classificatória e se torna uma prática pedagógica de natureza processual, dialógica e emancipadora. Que o material aqui apresentado possa instigar educadores a repensar suas práticas, motivar espaços coletivos de reflexão e inspirar políticas institucionais que reconheçam a avaliação como um direito de aprendizagem e um instrumento de transformação social no contexto da formação de professores.

2. FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA: PRINCÍPIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

A avaliação, quando compreendida em sua dimensão formativa, ultrapassa a mera função de verificar o nível de aprendizagem dos estudantes. Na formação de professores, ela assume o papel de instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a construção de saberes críticos, reflexivos e significativos. Nesse sentido, o ato de avaliar passa a ser incorporado como parte integrante da prática docente, não se restringindo a momentos pontuais, mas tornando-se contínuo e sistemático, o que possibilita ajustes e intervenções pedagógicas sempre que necessário.

A perspectiva formativa propõe um deslocamento de foco, deixando de priorizar a classificação e a hierarquização dos sujeitos para valorizar o acompanhamento constante e a retroalimentação do processo de aprender. Essa mudança de paradigma requer que professores em formação sejam estimulados a perceber a avaliação como um processo ético, dialógico e contextualizado, capaz de considerar as singularidades dos estudantes e de promover o desenvolvimento de suas potencialidades (Hoffmann, 2021).

Para compreender os fundamentos da avaliação formativa, é preciso reconhecer que ela se ancora em princípios como a continuidade, a globalidade e a participação. Esses princípios estão interligados e se materializam na prática

cotidiana a partir de estratégias que fomentam a análise de avanços, dificuldades e possibilidades de superação. A formação docente que se propõe a adotar tais fundamentos contribui para que o professor desenvolva um olhar mais atento e sensível às necessidades do educando, assumindo a responsabilidade de mediar aprendizagens de forma crítica e intencional.

Além disso, a avaliação formativa está fortemente vinculada à ideia de feedback, entendido como devolutiva construtiva e orientadora, que não se limita a apontar erros, mas oferece pistas para o aprimoramento contínuo. Na formação de professores, o feedback formativo se revela um dispositivo importante para que futuros docentes possam refletir sobre sua prática pedagógica, ajustá-la e qualificá-la à luz das demandas de sua realidade profissional (Luckesi, 2019).

É essencial considerar que o caráter formativo da avaliação não se realiza de forma isolada, mas como parte de um projeto pedagógico comprometido com a emancipação dos sujeitos. Isso significa que a avaliação precisa estar articulada a práticas pedagógicas democráticas, dialógicas e participativas, que valorizem a interação entre os saberes docentes e discentes. Assim, a formação docente se fortalece como espaço de construção coletiva, pautada pela corresponsabilidade e pela autonomia.

Outro ponto importante diz respeito à compreensão de que a avaliação formativa não é incompatível com a existência de critérios e indicadores de aprendizagem. Pelo contrário, tais elementos devem ser construídos de forma clara e compartilhada, garantindo a transparência do processo avaliativo e possibilitando que os futuros professores tenham consciência dos objetivos a alcançar, dos caminhos percorridos e das conquistas obtidas (Vasconcellos, 2020).

A clareza dos critérios contribui para minimizar a subjetividade negativa que, muitas vezes, marca práticas avaliativas tradicionais. Na formação de professores, esse aspecto se torna ainda mais relevante, uma vez que a insegurança e a falta de referenciais consistentes podem comprometer o desenvolvimento profissional e a confiança na prática docente. Por isso, a definição de critérios dialogados fortalece a credibilidade da avaliação e o compromisso ético dos envolvidos.

Ademais, a avaliação formativa pressupõe o reconhecimento das trajetórias individuais de aprendizagem, respeitando os ritmos, estilos e formas de aprender de cada sujeito. Essa perspectiva valoriza a diversidade como ponto de partida e de chegada, estimulando o futuro professor a adotar práticas inclusivas, que considerem as especificidades de seus estudantes e promovam a equidade educacional (Perrenoud, 2020).

Ao integrar a avaliação como parte do processo de ensinar e aprender, cria-se um ambiente que favorece a autonomia, a responsabilidade e a participação

ativa dos estudantes. Na formação docente, tais valores são imprescindíveis para que o professor compreenda seu papel como agente transformador, capaz de planejar intervenções pedagógicas coerentes com as necessidades de seus alunos e da comunidade escolar.

Um dos grandes desafios para consolidar a avaliação formativa na formação de professores está relacionado à necessidade de mudança cultural nas instituições educativas. A persistência de modelos tradicionais, centrados em provas e médias numéricas, limita a adoção de práticas avaliativas mais dialógicas e emancipatórias. Superar essa barreira demanda formação continuada, abertura ao diálogo e ressignificação das concepções de ensino e aprendizagem (Hoffmann, 2021).

Nesse processo, a formação de professores deve possibilitar vivências concretas de avaliação formativa, de modo que o futuro docente experimente, na prática, a potência de instrumentos como portfólios, autoavaliações, rodas de conversa e registros reflexivos. Tais experiências são fundamentais para que ele internalize a avaliação como uma prática educativa capaz de orientar o ensino e promover aprendizagens significativas.

Outro aspecto essencial dos fundamentos da avaliação formativa refere-se à corresponsabilidade. Avaliar de forma formativa implica reconhecer que todos os sujeitos envolvidos – professores e estudantes – têm papéis ativos nesse processo. Na formação docente, isso significa que o futuro professor deve ser preparado para desenvolver uma postura investigativa e reflexiva, mas também para estimular seus alunos a assumirem responsabilidade pelo próprio percurso formativo (Luckesi, 2019).

A avaliação formativa, portanto, rompe com a lógica unilateral de controle e estabelece uma relação horizontal de confiança, diálogo e colaboração. Essa postura fortalece a autonomia intelectual, promove o pensamento crítico e fomenta uma cultura de aprendizagem contínua, que vai além dos muros da escola e se estende para toda a trajetória profissional do professor.

Cabe ressaltar que, ao trabalhar os fundamentos da avaliação formativa na formação de professores, não se trata de desconsiderar os resultados ou as metas de aprendizagem, mas de ampliar o olhar para o processo. Assim, o professor em formação compreende que mais importante do que o resultado final é a trajetória de desenvolvimento, as estratégias mobilizadas e os desafios superados ao longo do caminho (Perrenoud, 2020).

Desse modo, a consolidação dos fundamentos da avaliação formativa na formação de professores requer o compromisso institucional com práticas pedagógicas inovadoras, espaços de escuta, trocas colaborativas e construção coletiva de saberes. É nessa perspectiva que a avaliação formativa revela toda a

sua potência como ferramenta de transformação e emancipação, reafirmando o compromisso da educação com a humanização e a justiça social (Vasconcellos, 2020).

3. PRÁTICAS REFLEXIVAS: ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A implementação da avaliação formativa na formação de professores requer que se vá além de aspectos conceituais e normativos, sendo imprescindível o desenvolvimento de práticas reflexivas que favoreçam a apropriação real dessa abordagem. O desafio está em articular teoria e prática, garantindo que os futuros docentes compreendam como as estratégias avaliativas podem ser aliadas potentes na mediação do conhecimento, na análise de avanços e na superação de dificuldades.

Uma das práticas mais eficazes nesse contexto é o uso de portfólios, instrumentos que permitem registrar, organizar e refletir sobre a trajetória de aprendizagem de forma sistemática e processual. O portfólio viabiliza ao professor em formação identificar seus progressos, reconhecer suas fragilidades e planejar ações de melhoria, funcionando como um espaço de metacognição e autoria (Demo, 2022).

Além dos portfólios, as autoavaliações configuram-se como estratégias fundamentais na formação de professores. Por meio delas, o futuro docente é convidado a refletir criticamente sobre sua postura, seus saberes, suas atitudes e seus avanços. Essa prática fortalece a autonomia, amplia a consciência sobre o próprio processo formativo e contribui para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação da aprendizagem.

Outro dispositivo que se mostra promissor são os registros reflexivos, que podem ser desenvolvidos em forma de diários de bordo, relatórios narrativos ou relatos de experiência. Essa estratégia instiga o professor em formação a revisitar suas vivências, interpretar contextos, identificar dilemas pedagógicos e construir soluções de forma crítica e fundamentada (Oliveira, 2023).

Os registros reflexivos também contribuem para o fortalecimento do diálogo entre professores formadores e licenciandos, possibilitando trocas de saberes e a construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um ato isolado, ganhando contornos de prática social compartilhada, em que a escuta, o diálogo e o feedback são elementos centrais.

As rodas de conversa e os grupos de discussão são, igualmente, estratégias que potencializam a avaliação formativa. Esses espaços coletivos permitem aos futuros professores socializar experiências, confrontar diferentes pontos de vista e construir significados de forma colaborativa. A interação fortalece a

capacidade de argumentação, a criticidade e o respeito à diversidade de opiniões (Gatti, 2021).

A construção de ambientes participativos, mediados por rodas de conversa, revela-se ainda mais importante em um cenário de formação de professores marcado por desafios como a resistência à mudança de práticas avaliativas tradicionais. Ao vivenciarem momentos de diálogo horizontal, os licenciandos percebem na prática que a avaliação pode ser um espaço democrático de escuta e reflexão.

Os seminários temáticos também figuram como possibilidades para fomentar a avaliação formativa com foco na reflexão. Ao organizar apresentações de trabalhos, projetos ou estudos de caso, os professores em formação exercitam a exposição oral, a argumentação e o diálogo com diferentes públicos. O feedback coletivo, construído a partir das discussões, contribui para reelaborar ideias e aprimorar o desempenho acadêmico (Pimenta, 2022).

As práticas de coavaliação são outra estratégia inovadora, pois estimulam o senso de corresponsabilidade. A partir da coavaliação, o professor em formação passa a entender que avaliar não é uma tarefa restrita ao formador, mas um processo compartilhado, no qual todos assumem papéis ativos, oferecendo devolutivas e reconhecendo avanços ou lacunas.

Além dessas estratégias, é importante considerar o uso de rubricas avaliativas, que funcionam como instrumentos norteadores para o acompanhamento do processo. Rubricas bem construídas tornam os critérios transparentes, orientam as ações do licenciando e permitem feedbacks mais objetivos e focados em evidências de aprendizagem (Demo, 2022).

Vale destacar que o uso de rubricas precisa ser flexível e adaptado às especificidades de cada contexto. Na formação de professores, isso implica elaborar rubricas em conjunto com os estudantes, discutindo indicadores de qualidade e padrões de desempenho, o que fortalece a compreensão coletiva dos objetivos de aprendizagem.

O planejamento de projetos integradores também representa uma prática poderosa para a avaliação formativa. Projetos articulam teoria e prática, mobilizam saberes de diferentes áreas e exigem constante avaliação processual. Ao desenvolver projetos, o professor em formação exercita habilidades de organização, tomada de decisão e reflexão sobre as etapas percorridas (Gatti, 2021).

A interdisciplinaridade que perpassa os projetos potencializa a reflexão crítica, pois coloca o licenciando diante de situações-problema reais, exigindo análises complexas e posicionamentos fundamentados. Assim, a avaliação não ocorre apenas ao final, mas é integrada em cada fase, com feedbacks que direcionam ações e consolidam aprendizagens.

No âmbito das práticas reflexivas, é imprescindível considerar o papel do formador como mediador do processo avaliativo. É ele quem cria condições para o diálogo, problematiza situações, oferece devolutivas significativas e propõe atividades que favoreçam a análise crítica do percurso formativo (Pimenta, 2022).

Portanto, o fortalecimento de práticas reflexivas na avaliação formativa exige intencionalidade pedagógica, sensibilidade às especificidades de cada turma e compromisso ético com a aprendizagem dos futuros professores. Assim, cria-se uma cultura de avaliação que não fragmenta, mas articula teoria e prática, promovendo o desenvolvimento profissional e humano do docente.

4. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PRÁTICA DOCENTE

A consolidação da avaliação formativa como prática pedagógica efetiva na formação de professores ainda enfrenta obstáculos históricos e culturais. Apesar de seus princípios já estarem difundidos nos discursos educacionais, a transposição para o cotidiano das salas de aula e para a formação de professores requer mudanças profundas na concepção de ensinar, aprender e avaliar. Esse processo envolve a desconstrução de paradigmas enraizados, que por muito tempo associaram avaliação a punição e classificação.

Entre os principais desafios está a resistência por parte de docentes e instituições que ainda valorizam modelos tradicionais centrados em provas e notas. Essa cultura avaliativa, marcada pelo tecnicismo e pela hierarquização dos saberes, cria barreiras para a implementação de práticas que priorizem o acompanhamento processual, o feedback e a participação ativa dos estudantes (Dias Sobrinho, 2021).

Outro obstáculo importante diz respeito à formação inicial e continuada de professores. Muitos cursos de licenciatura ainda tratam a avaliação de forma superficial ou restrita a aspectos burocráticos, sem oportunizar vivências concretas de práticas formativas. Essa lacuna compromete a construção de competências avaliativas que possibilitem aos futuros docentes assumir uma postura reflexiva, crítica e transformadora.

A falta de tempo para planejar e executar práticas avaliativas formativas também aparece como fator limitante. A organização curricular fragmentada, as altas demandas administrativas e a sobrecarga de trabalho dificultam a adoção de estratégias mais participativas e dialogadas, pois exigem acompanhamento contínuo e devolutivas individualizadas (Pereira, 2022).

Outro ponto que merece destaque é a necessidade de políticas institucionais coerentes com o discurso da avaliação formativa. Muitas vezes, as diretrizes

pedagógicas defendem a perspectiva formativa, mas os mecanismos de controle, como exames padronizados e sistemas rígidos de notas, acabam reforçando práticas somativas e excludentes. Essa contradição impacta diretamente o trabalho docente, que se vê pressionado a cumprir metas quantitativas em detrimento da qualidade dos processos.

Além disso, a heterogeneidade dos contextos escolares exige que a avaliação formativa seja adaptada à realidade local. Essa adequação demanda sensibilidade para considerar aspectos socioeconômicos, culturais e regionais que influenciam o desenvolvimento dos estudantes. Por isso, o professor precisa ser preparado para atuar de forma flexível, criativa e aberta ao diálogo (Esteban, 2020).

Nesse cenário, surge a necessidade de investimento em formação continuada que tenha como foco a ressignificação da prática avaliativa. A formação deve articular teoria e prática, oportunizando momentos de reflexão coletiva, estudos de caso, trocas de experiências e acompanhamento pedagógico, de modo a fortalecer a confiança dos professores em sua autonomia para criar práticas mais significativas.

A utilização de tecnologias digitais também desponta como perspectiva promissora para apoiar a avaliação formativa, desde que empregada com intencionalidade pedagógica. Ferramentas como portfólios eletrônicos, plataformas de feedback e registros digitais podem facilitar o acompanhamento individualizado, a comunicação entre docentes e discentes e a organização de evidências de aprendizagem (Freitas, 2023).

Contudo, é preciso cautela para não cair na armadilha de adotar tecnologias de forma acrítica ou descontextualizada. A simples inserção de ferramentas digitais não garante a perspectiva formativa se não vier acompanhada de um trabalho de conscientização e formação para o uso pedagógico. Assim, tecnologia e avaliação formativa devem caminhar juntas, sempre considerando a intencionalidade e o sentido formativo da prática.

Outro caminho possível para fortalecer a avaliação formativa é incentivar práticas colaborativas entre professores, como planejamento coletivo, coavaliação e comunidades de aprendizagem. Esses espaços permitem a construção compartilhada de instrumentos, critérios e estratégias, além de propiciar momentos de escuta e apoio mútuo, essenciais para romper com o isolamento tão comum no trabalho docente (Dias Sobrinho, 2021).

A participação da comunidade escolar como um todo também é fundamental para a consolidação de uma cultura avaliativa formativa. Gestores, famílias e estudantes precisam ser sensibilizados sobre o papel da avaliação como processo de aprendizagem, não apenas como instrumento de controle.

Essa mudança de mentalidade demanda ações integradas, diálogo transparente e práticas pedagógicas que deem visibilidade aos avanços e conquistas.

Para além dos desafios práticos, há o aspecto ético que envolve a avaliação formativa. Essa perspectiva exige compromisso com a justiça, a equidade e o respeito às singularidades dos sujeitos. Avaliar de forma formativa significa reconhecer o estudante como protagonista do seu processo, garantindo que suas necessidades sejam consideradas e que suas potencialidades sejam valorizadas (Esteban, 2020).

Outro aspecto ético refere-se à devolutiva. A qualidade do feedback é decisiva para que a avaliação cumpra seu papel formativo. Um retorno vago, impositivo ou punitivo inviabiliza a reflexão e o aprimoramento. Por isso, é fundamental que o professor desenvolva habilidades comunicativas, empáticas e dialógicas, capazes de transformar a devolutiva em orientação para novas aprendizagens (Pereira, 2022).

Enfrentar os desafios para consolidar a avaliação formativa na prática docente exige ações articuladas em diferentes níveis: individual, institucional e sistêmico. É preciso fortalecer o compromisso coletivo com práticas pedagógicas mais humanas, dialógicas e emancipatórias, superando modelos reducionistas que ainda persistem em muitos contextos educacionais.

Em síntese, as perspectivas que se abrem para a avaliação formativa apontam para um horizonte de transformação da prática docente. Ao ressignificar a forma de avaliar, o professor amplia seu repertório pedagógico, contribui para a aprendizagem significativa e fortalece sua identidade como agente de mudança social. Assim, a avaliação formativa deixa de ser apenas uma técnica e se torna, de fato, um princípio norteador de uma educação mais justa e democrática (Freitas, 2023).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação formativa, compreendida em sua dimensão processual, reflexiva e dialógica, apresenta-se como uma prática pedagógica essencial para ressignificar a formação de professores em tempos em que a educação demanda posturas críticas, éticas e emancipatórias. Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que a avaliação, quando concebida como instrumento de acompanhamento e orientação, contribui para fortalecer a autonomia do futuro docente, potencializando sua capacidade de analisar, interpretar e transformar a própria prática educativa de forma consciente e contextualizada.

No primeiro subtópico, destacou-se a importância de aprofundar os fundamentos que embasam a avaliação formativa, considerando seus princípios de continuidade, participação, globalidade e retroalimentação constante. A

consolidação desses fundamentos é imprescindível para romper com a cultura avaliativa excludente, ainda fortemente enraizada em muitos espaços de formação docente. Ao valorizar os processos de aprendizagem, a avaliação formativa fortalece o compromisso com uma educação de qualidade, centrada na escuta, na equidade e na valorização das trajetórias individuais dos sujeitos em formação.

No segundo subtópico, o foco recaiu sobre as práticas reflexivas, abordando estratégias concretas que podem ser implementadas na formação de professores. O uso de portfólios, registros reflexivos, autoavaliações, rubricas, rodas de conversa, projetos interdisciplinares e coavaliações foram discutidos como dispositivos que fomentam a análise crítica, o diálogo constante e a participação ativa dos licenciandos em seu próprio processo de desenvolvimento. Ao vivenciar tais práticas, o professor em formação amplia sua compreensão sobre o papel da avaliação e torna-se mais preparado para aplicá-la de forma coerente em sua futura atuação profissional.

Já o terceiro subtópico permitiu aprofundar a reflexão sobre os desafios e as perspectivas para a consolidação de uma cultura avaliativa formativa. Ficou evidente que persistem barreiras estruturais, culturais e institucionais que dificultam a adoção plena dessa abordagem, tais como a resistência a mudanças, a falta de tempo, a sobrecarga de demandas e a ausência de políticas de formação continuada que deem suporte ao docente. Entretanto, ao mesmo tempo, são visíveis os caminhos possíveis para superar essas barreiras, por meio de ações articuladas, investimento em formação de qualidade, práticas colaborativas, uso intencional das tecnologias e fortalecimento do compromisso ético com uma educação mais justa e humanizadora.

Refletir sobre avaliação formativa na formação de professores não é um exercício isolado ou restrito ao campo teórico; é um convite a repensar a própria essência da prática docente. Ao articular fundamentos, práticas e desafios, este capítulo defende a tese de que uma abordagem reflexiva é imprescindível para que a avaliação cumpra seu papel de mediadora entre o ensino e a aprendizagem, reconhecendo o estudante como sujeito ativo, capaz de pensar criticamente sobre seu percurso e de se envolver na construção coletiva do conhecimento.

As contribuições desta pesquisa reforçam a necessidade de que a avaliação seja entendida como um processo contínuo, dinâmico e integral, que ultrapassa a simples mensuração de resultados e se configura como ação pedagógica que envolve diálogo, escuta, devolutivas qualificadas e reconstrução de saberes. Para isso, é fundamental que as instituições formadoras assumam o compromisso de preparar professores não apenas para reproduzirem instrumentos avaliativos, mas para refletirem sobre suas finalidades, coerências e impactos na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Espera-se que o conteúdo aqui apresentado sirva como subsídio para que professores formadores, licenciandos, gestores e demais profissionais da educação possam revisar suas práticas, ressignificar conceitos e construir novas possibilidades de atuação. O fortalecimento da avaliação formativa como princípio norteador na formação docente é um passo decisivo para a consolidação de uma educação democrática, que valoriza os sujeitos em sua singularidade e potencializa a formação de professores críticos, responsáveis e socialmente comprometidos.

Assim, reafirma-se que o caminho para uma cultura avaliativa formativa não está isento de desafios, mas é, acima de tudo, um percurso possível e necessário. A transformação das práticas avaliativas exige coragem, abertura ao novo e disposição para o diálogo. Mais do que uma técnica ou metodologia, a avaliação formativa constitui-se como um ato político e pedagógico que coloca a aprendizagem no centro do processo educativo e promove a construção de uma escola mais justa, inclusiva e significativa para todos os sujeitos que dela participam.

REFERÊNCIAS

- DEMO, Pedro. **Avaliação Mediadora**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2022.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e transformação: políticas públicas e práticas educacionais**. Campinas: Papirus, 2021.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de sentidos**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: mitos e desafios**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2023.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de Professores: condições, práticas e políticas**. São Paulo: Cortez, 2021.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 25. ed. Porto Alegre: Mediação, 2021.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Avaliação e prática docente: relações possíveis**. Campinas: Papirus, 2023.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Avaliação formativa: práticas e reflexões na formação docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas avaliativas e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Prática Pedagógica e Avaliação:** Reflexões e Estratégias. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2020.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO DEVE ACONTECER NA PRÁTICA?

Ana Vitória Damasceno Amorim¹

Antonia Dalva França-Carvalho²

INTRODUÇÃO

O ato de avaliar faz parte da vida do ser humano. Para Hoffmann (1951), o indivíduo constantemente avalia a sua realidade a partir de critérios estabelecidos pelo senso comum ou crítico. Desse modo, os indivíduos avaliam a roupa que vestem, o alimento que compram, as opiniões emitidas pelos outros, dentre outras situações. No campo educacional, a avaliação está presente desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, sendo subsídio necessário para uma educação de qualidade.

Assim, a primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil que compreende as etapas da creche (0-3 anos) e da pré-escola (4-5 anos), sendo obrigatório a partir dos 4 anos de idade. Nesta etapa de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº. 9.394/96) estabelece que a avaliação deve acontecer de forma diferente comparada com as demais etapas da Educação Básica. Ainda ressalta que seu intuito não é a promoção para o Ensino Fundamental, mas o desenvolvimento integral da criança.

Por muito tempo, a avaliação foi associada como algo de atribuição de notas para aprovar e/ou reprovar o aluno. Em contrapartida disso, Luckesi (1995) situa a avaliação como uma ação que deve ser amorosa. O principal propósito da avaliação é que os alunos avancem na aprendizagem sendo acolhidos e incluídos durante todo o processo. A prática pedagógica na Educação Infantil tem que seguir essa direção para que as crianças consigam explorar o mundo ao seu redor e conhecer a si mesmo.

A avaliação é imprescindível na educação infantil, pois explícita a realidade da aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A partir das informações obtidas, o docente irá tomar determinadas decisões quanto à sua

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI.

2 Pós-Doutora pela Universidade de Coimbra. Professora titular permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

prática de ensino para que o aluno supere tal dificuldade e avance no processo. No entanto, muitas são as dúvidas de como a avaliação deve ser realizada nesta etapa de ensino. Diante disso, surge a seguinte pergunta: como a avaliação na educação infantil deve acontecer na prática?

Este trabalho objetiva discutir como a avaliação na educação infantil deve acontecer na prática. A metodologia deste trabalho é a pesquisa bibliográfica (Gil, 2010), realizada a partir da análise de livros e artigos que abordam o tema avaliação. O avaliar nesta etapa significa o cuidado com o desenvolvimento integral da criança. Por este motivo, o presente trabalho é relevante, já que não se pode negligenciar a avaliação na primeira etapa da Educação Básica, momento em que a criança começa a aprender e conhecer o mundo que o cerca.

O SENTIDO DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Avaliar, no sentido epistemológico³, significa a ação de investigar determinado contexto para saber a sua qualidade. Mas para que isso ocorra é necessário critérios e/ou recursos metodológicos de modo a obter as informações. No dia a dia, utilizamos os conhecimentos do senso comum para avaliar, mas no campo educacional, a avaliação acontece de forma intencional, organizada e com metodologias baseadas na ciência (Luckesi, 2018).

A avaliação nas escolas volta-se para saber se os alunos estão progredindo na aprendizagem. De acordo com Hadyt (2000), a avaliação possui três tipos, que são a diagnóstico, a formativa e a somativa. Cada uma dessas avaliações apresenta diferentes objetivos de acordo com os dados da realidade que se quer obter sobre a aprendizagem dos estudantes. Assim, pode acontecer do professor utilizar todos esses tipos de avaliações ou apenas duas durante o ano letivo, pois isso depende dos objetivos que pretende alcançar.

A avaliação diagnóstica é utilizada no início do componente curricular e/ou do novo conteúdo da unidade de ensino. A sua função é verificar os conhecimentos, as habilidades e as competências que os estudantes possuem sobre determinado assunto. Além disso, é o momento propício para saber as dificuldades que ainda não foram superadas. A partir dos dados obtidos, o educador irá analisar o nível que cada estudante se encontra para que possa desenvolver uma prática pedagógica coerente com a realidade da turma (Hadyt, 2000).

No caso da avaliação formativa, diferente do diagnóstico que é pontual, esta é realizada durante todo ano letivo. Dessa forma, o educador vai acompanhando o avanço e dificuldade do aluno, buscando estratégias para

3 Dedicar-se ao estudo do conhecimento desta palavra (Luckesi, 2018).

alcançar uma aprendizagem satisfatória. Durante este processo, o professor conhece cada aluno diante das análises que são feitas do seu desenvolvimento. Ademais, o aluno recebe os *feedbacks* das atividades que são propostas pelo docente, percebendo os progressos e o que precisa melhorar (Hadyt, 2000).

A avaliação formativa pode ser relacionada com a ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP de Lev Vygotsky. A ZDP significa a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real, que é aquilo que o aluno consegue realizar sozinho, e a Zona de Desenvolvimento Potencial, aquilo que o aluno não consegue realizar sozinho, necessitando da ajuda de um adulto/professor para isso (Oliveira, 2007). Diante disso, o percurso da avaliação formativa o professor consegue identificar o que aluno já aprendeu e o que ainda sente dificuldade, e assim, traçar estratégias para que progrida na aprendizagem.

Já em relação a avaliação somativa está diretamente relacionada com atribuição de notas ao final do bimestre, semestre e/ou ano letivo. O seu objetivo principal é a classificação dos alunos a partir dos resultados obtidos em provas, testes, dentre outros instrumentos avaliativos (Luckesi, 2018). De acordo com o resultado o aluno poderá ser aprovado ou reprovado para a etapa ou série seguinte. Esse tipo de avaliação é ainda muito recorrente nas escolas, devido aos vestígios da história da educação dos séculos passados.

Devido a isso, muitos docentes e discentes definem avaliação a esse modelo tradicional. Associam o ato de avaliar a prova, boletins, aprovação/reprovação e notas. Dessa forma, a avaliação significa julgar os resultados obtidos, apenas isso. Por este motivo, Hoffmann (1951, p. 24.) enfatiza que essa visão precisa ser superada, pois avaliar significa “um processo interativo, por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação”.

Neste sentido, o docente não avalia somente a aprendizagem do aluno, mais também, a sua prática de ensino. A partir dos dados obtidos através das avaliações, o docente reflete no que precisa ser modificado na sua metodologia de ensino para que o aluno consiga avançar. Assim, Freire (1996) destaca que um dos saberes necessários na prática docente é a reflexão daquilo que se faz em sala de aula para que seja melhorado dia após dia. Desse modo, o ato de avaliar está para além de aplicar um instrumento avaliativo.

No caso do discente, a avaliação proporciona conhecer suas habilidades, competências e os conhecimentos que estão sendo aprendidos. Por isso da importância do processo avaliativo ser mediado por diálogos constantes entre educador e educando. Isso oportuniza o educando receber os *feedbacks* sobre o seu desenvolvimento durante os bimestres e/ou semestre letivo, não apenas através de uma nota, mas do contato direto com seu professor. A avaliar é um

ato que necessita ser amoroso (Luckesi, 1999), pois deve existir uma preocupação real com aquele que vai todos os dias para a escola com objetivo de alcançar o sucesso, que é aprendizagem.

Na perspectiva de Almeida e Franco (2011), a avaliação precisa ser planejada com cuidado e atenção do educador, pois é por meio disso que se irá obter as informações do nível desenvolvimento que cada estudante se encontra. Isso exige do docente que saiba analisar esses dados, comparar com os anteriores e refletir sobre os próximos passos do processo de ensino e aprendizagem, com intuito que o estudante avance. Assim, o ato de avaliar resulta num movimento de ação-reflexão-ação de forma contínua, pois visa alcançar a qualidade do ensino.

Hadji (2001, p.15) ratifica essa ideia da avaliação supracitada ao afirmar que “objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências dos alunos”. Esse é o sentido real da avaliação no espaço escolar, mas para isso é necessário o professor assumir o compromisso de acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, superando a “pedagogia do exame”⁴. Agregado a isso, o educador pode utilizar diferentes instrumentos avaliativos para que perceba as mais diferentes habilidades e conhecimentos que os estudantes possuem e que precisam ser potencializadas.

Assim, o olhar atento do educador é importante para avaliar o estudante em todos os momentos do processo educativo. Na perspectiva de Villas Boas (2017, p.141), “Esse ‘olho do professor’ tem a magia de observar, identificar as necessidades de aprendizagem de cada estudante e construir com ele estratégias apropriadas a seu avanço. Não é um olhar que vagueia por toda a turma, mas que pousa sereno e seguro em cada um de seus integrantes”. A observação no momento das participações, interações e realizações de atividades revelam muitas informações sobre o desenvolvimento do aluno.

A avaliação para aprendizagem no espaço escolar está a serviço da aprendizagem dos alunos, com objetivo de se tornarem protagonistas. Inclusive a LDB (1996), destaca no art.13 que uma das atribuições dos docentes é “zelar pela aprendizagem dos alunos”, ressalta de forma implícita a avaliação como um dos elementos necessários para que os alunos progridam. De fato, a avaliação precisa ser considerada como um dos fatores que colabora de forma direta com a qualidade do ensino ofertado pela instituição.

4 Tem como foco a aplicação de exames ou provas com intuito de aprovar ou reprovar o aluno (Luckesi, 2018).

AS PARTICULARIDADES DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é considerada o primeiro contato da criança com o espaço escolar. É o momento em que a criança pode vivenciar pela primeira vez a separação do vínculo afetivo com seus familiares para um contexto de socialização e aprendizagens com outras pessoas. Assim, a escola ao receber essas crianças precisa compreender quem elas são

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p.12).

A escola tem um papel importante na formação cognitiva, social e afetiva das crianças, além de compreender o ato de educar como indissociável do cuidar. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017), o espaço escolar precisa acolher não somente os alunos, mais também, as suas experiências e conhecimentos de mundo adquiridos no contexto da família e comunidade. Diante disso, a instituição de ensino tem que construir uma proposta pedagógica coerente que contribua para agregar a formação das crianças com novas experiências, habilidades e conhecimentos de modo a complementar a ação educativa da família.

Assim, a LDB (Lei 9.394/1996) destaca que a Educação Infantil é dividida em duas etapas denominadas de creche e pré-escola. Segundo esta Lei, a creche engloba crianças que têm de zero até os três anos de idade, já no caso da pré-escola, a faixa etária das crianças é de quatro até os cinco anos de idade. A BNCC (2017), denomina as crianças que estão na creche de bebês (zero a um ano e seis meses) e crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses). No caso da pré-escola são denominadas crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses).

Essas informações contribuem para desenvolver atividades que respeitem a fase de desenvolvimento que essas crianças se encontram e atender os objetivos previsto para cada faixa etária. Para Piaget, a criança passa por 04 fases de desenvolvimento cognitivo que são o sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. No caso da etapa da educação infantil destacam as fases sensório motor que vai de 0 a 2 anos de idade e a pré-operatório que começa aos 2 e vai até os 7 anos de idade (Rego, 2003).

Na primeira fase denominada de sensório motor, a criança começa a explorar o mundo ao seu redor utilizando os sentidos (visão, audição, paladar, tato e olfato). Assim, a criança escuta as pessoas falando, ver as coisas ao seu

redor, pega e morde objetos, além de jogar aquilo que pega no chão. Nessa fase a inteligência volta-se para as ações motoras, como também, as percepções através dos sentidos. Por isso, Rego (2003) destaca que esta fase é importante e significativa para a evolução do ser humano, já que centra suas atividades no próprio corpo e reage de acordo com o ambiente inserido.

Na segunda fase, chamada de pré-operatório, a criança ao interagir com os outros e meio ao seu redor começa a desenvolver a linguagem, como também, o pensamento simbólico. Um exemplo da formação do pensamento simbólico é a brincadeira do faz de conta, em que a criança cria e recria situações imaginárias e interagem com pessoas e objetos. No entanto, a criança desta fase é egocêntrica, ou seja, tem dificuldade para compartilhar os brinquedos e quer ser o centro da atenção de outras crianças e adultos. Além disso, não é capaz de entender que as ações podem ser revertidas. Agregado a isso, acreditam que os objetos possuem vida, e por isso que atribuem características humanas às coisas, como também, aos animais (Rego, 2003).

Além de Piaget, tem Vygotsky e Wallon que trazem contribuições importantes para compreender o desenvolvimento do ser humano, principalmente na fase na Educação Infantil. Por esse motivo, o educador precisa estudar esses autores e suas contribuições para alinhar com sua prática em sala de aula e avaliar os alunos de acordo com o que se espera para determinada faixa etária (Davis *et. al.*, 2012). O ato de avaliar tem que está fundamentado para não ter esquivos de modo a prejudicar o desenvolvimento da criança.

Nessa etapa, prevalecem as avaliações de caráter diagnóstica e formativa. A avaliação diagnóstica visa analisar os conhecimentos e habilidades que as crianças possuem, detectando assim, em qual nível de desenvolvimento se encontra (Luckesi, 2018). Assim, a conversa com os pais e/ou responsáveis é importante para conhecer melhor as particularidades da criança. Somado a isso, o docente pode considerar os documentos pedagógicos que atestaram o desenvolvimento da criança nos anos anteriores, com isso analisar as experiências, vivências e conhecimentos que possuem e as dificuldades que ainda persistem.

No caso da avaliação formativa, objetiva analisar as crianças durante todo o percurso formativo, detectando os avanços, dificuldades e retrocessos, com isso elaborar propostas pedagógicas adequadas para o nível de desenvolvimento que elas se encontram. Esse tipo de avaliação acontece de forma constante por meio da observação atenta e cuidadosa do professor. A todo momento o educador observa essa criança, seja na participação das atividades, como também, nas interações com os colegas, professores e demais profissionais da escola (Luckesi, 2018).

A LDB (1996) deixa claro para os educadores em seu Art.31 inciso I que a avaliação não visa promover o estudante para a etapa do Ensino Fundamental.

Com isso, a avaliação somativa não pode ser utilizada na Educação Infantil, já que visa a classificação dos alunos no sentido de aprovar ou reprovar. Outro motivo são as atribuições de notas na avaliação somativa, situação está que não deve acontecer na educação infantil. Diante disso, a avaliação na primeira etapa da Educação Básica apresenta essas particularidades que os docentes precisam ficar atentos para não trazer a realidade da avaliação de outras etapas de ensino para a Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2010) reafirmam o sentido da avaliação posto pela LDB (1996), ao posicionar que “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...]” (Brasil, 29). Nos dois documentos oficiais, explicitam que o sentido da avaliação é colaborar no desenvolvimento das crianças. Assim, a escola tem que promover vivências significativas para que as crianças aprendam, brincam, divertem-se e conheçam o mundo a qual faz parte.

Para Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.173), a avaliação tem como objetivo que o educador consiga observar se a criança está evoluindo na aprendizagem. A outra finalidade da avaliação é direcionar o docente a planejar as atividades para que as crianças avancem no desenvolvimento. Além disso, é necessário intervir e/ou modificar determinados contextos educativos que não estão sendo favoráveis para a aprendizagem das crianças. Desse modo, a avaliação engloba não somente avaliar o aluno, mais também, a prática pedagógica do professor. É preciso refletir o que se faz em sala de aula para que consiga atingir tais objetivos de aprendizagens dos alunos.

Por isso que a BNCC (2017) cita a importância de acompanhar as práticas de ensino, bem como, as aprendizagens das crianças. Por mais que este documento não discute de forma direta sobre avaliação, mas refere-se à necessidade da

[...]observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017, p.39)

É possível notar um diálogo harmônico com LDB (1996) e as DCNEI (2010) sobre o ato de avaliar. A BNCC (2017) reforça que a avaliação não visa a promoção, pois seu principal objetivo é verificar se os direitos de aprendizagem

estão sendo garantidos às crianças nesta etapa de ensino. Além disso, cita os instrumentos avaliativos para esta etapa como relatórios, fotografias, portfólios dentre outros que deixam registrados as aprendizagens alcançadas, como também, o que precisa ser melhorado. A partir dos instrumentos avaliativos que o professor consegue analisar sua prática de ensino e o desenvolvimento dos alunos.

OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para avaliar os alunos, os professores utilizam os instrumentos avaliativos, que são recursos que permitem coletar as informações e analisar as aprendizagens, habilidades e competências de cada aluno. Por meio dos instrumentos avaliativos o docente consegue avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, como também, as dificuldades. Dessa forma, esses instrumentos fornecem os *feedbacks* para o docente, aluno e pais/responsáveis. Na Educação Infantil o docente pode utilizar diferentes instrumentos avaliativos, sendo recorrentes a observação e o registro. Por mais que sejam diferentes os instrumentos podem ser utilizados concomitantemente, pois para que haja o registro é necessário observar.

Assim, o instrumento avaliativo denominado observação é utilizado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento do aluno. De acordo com Oliveira (2012, p.365), a observação “exige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do que ele já sabe”. Diante disso, a observação é utilizada para o docente observar como as crianças interagem umas com as outras, a comunicação estabelecida nas suas ações, como elas expressam suas emoções e os impactos disso nas relações, dentre outros pontos.

Na perspectiva de Gandini e Goldhaber (2002), por meio da observação, como também, da escuta de forma atenta, proporciona o professor a conhecer e perceber as crianças em suas singularidades. Mesmo antes de desenvolver a fala, a criança já expressa suas emoções e o que gostam ou não de fazer, e isso precisa ser observado no dia a dia em sala de aula e nos demais espaços da escola. Por meio da observação o educador conhece a turma e consegue propor atividades que despertem o interesse de todos para participar, além de respeitar a particularidade de cada um. Ao utilizar esse instrumento avaliativo, o educador consegue analisar os saberes que os alunos já possuem e os que ainda não dominam.

O instrumento avaliativo de observação apresenta 03 características para serem levadas em consideração pelo educador, que são: foco, objetivo e continuidade. No caso do foco, significa centrar atenção naquilo que quer observar, como uma criança ou uma situação. Já o objetivo é a intenção que se deseja observar com intuito de conhecer melhor determinados aspectos da

criança ou do seu desenvolvimento. Por fim, a continuidade, que se volta para o acompanhamento constante da criança nas suas expressões, movimentos, interações, dentre outros. Esse último acontece por um longo período de tempo, não focando em um episódio específico (Oliveira, 2012).

É importante que o educador anote aquilo que observa, pois será útil para ações educativas no presente e futuro. Para isso, pode utilizar uma caderneta de bolso pequena que seja fácil de transportá-la para qualquer lugar, pois ao observar algo possa registrar no mesmo instante. Outros materiais são fichários e cadernos de modo que facilite a organização das informações que serão anotadas para posteriormente analisar e refletir sobre esses dados. Assim, são diversas as situações na educação infantil a serem observadas pelo educador, como brincadeiras, interações, alimentação, higienização, dentre outros.

Em relação ao instrumento avaliativo de registro tem como exemplo os relatórios ou pareceres. Esses documentos visam descrever o desenvolvimento das crianças a partir das observações realizadas pelos professores. Assim, Hoffmann (2012) propõem alguns questionamentos reflexivos para a construção de relatórios e pareceres que são:

Em que áreas do conhecimento/desenvolvimento a criança apresenta avanços? Quais os fatos que levam o professor a contextualizar tais avanços? (comentários, temas de interesse, brincadeiras, participação em jogos, atitudes). Apresenta alguma área a ser melhor trabalhada? Como pode o professor intervir nesse sentido? Qual contribuição possível da família? Como os pais se referem quanto aos próprios avanços e ao trabalho da instituição? Como as crianças se referem aos próprios avanços e ao trabalho que desenvolvem? (Hoffmann, 2001, p. 64).

Questionamentos como esses facilitam no momento de escrever o relatório ou parecer. O professor pode registrar as observações de toda a turma ou de cada aluno. Esses documentos servem para o docente avaliar sua prática e acompanhar o desenvolvimento integral dos estudantes, como também, dar um retorno para família e/ou responsável sobre a criança no espaço escolar. Vale ressaltar que essas observações acontecem de forma diária, garantindo assim, uma avaliação mais cuidadosa e atenta à criança. É importante o cuidado na hora da escrita para não rotular ou classificar as crianças.

Outro instrumento avaliativo de registro é o portfólio. De acordo com Lopes (2009) “os portfólios representam a construção de memória, de história tornando possível o intercâmbio de experiências e dos saberes dela decorrentes”. Neste tipo de documento, o docente pode colocar as atividades realizadas pelos alunos, fotografias, falas das crianças durante alguma dinâmica, brincadeira ou outro contexto. Além disso, o docente precisa descrever a intencionalidade das atividades propostas, objetivos, observações e reflexões sobre as crianças.

A observação e o registro são fundamentais para avaliar o percurso formativo das crianças e proporcionar uma educação humanizadora, emancipatória e de qualidade para elas. Além desses, têm outros instrumentos avaliativos direcionados para esta etapa de ensino de acordo com objetivo que o docente quer alcançar por meio do ato de avaliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação perpassa por toda a educação básica, mas existem diferenças na forma de avaliar em cada uma das etapas de ensino. Na Educação Infantil, a avaliação tem caráter diagnóstico e formativa, sem objetivo de promover para a etapa do Ensino Fundamental. Desse modo, o objetivo da avaliação é acompanhar e colaborar no processo de desenvolvimento integral da criança. Por este motivo, não tem espaço para estabelecimento de notas ou conceitos, exigindo do docente conhecer e estudar as fases de desenvolvimento e as suas características para avaliar de forma coerente e cuidadosa cada criança.

Portanto, a avaliação nesta etapa não fica somente no âmbito cognitivo mais abrange para o social, afetivo, motor, dentre outros aspectos do desenvolvimento integral da criança. Para avaliar, os professores recorrem aos instrumentos avaliativos, como recursos capazes de acompanhar as aprendizagens, desafios e dificuldades dos alunos. Dentre esses instrumentos têm a observação e o registro, ambos exigem que o docente tenha atenção, cuidado e detalhamento das vivências observadas no espaço escolar dos alunos. Esses instrumentos servem para o professor analisar o progresso das crianças, dar um retorno para os familiares e responsáveis, além de avaliar a prática de ensino, com objetivo de fornecer uma educação humanizada e significativa para as crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.J. FRANCO, M.G. **Avaliação para a aprendizagem: O processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos.** São Paulo: Ática Educadores, 2011.

BASSEDAS, E. HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares2012.pdf> . Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Lei no 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

DAVIS, C. L. F., ALMEIDA, L. R., RIBEIRO, M. P. O., RACHMAN, V. C. B. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 34, p. 63-83, 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100005. Acesso em: 10 jun. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre a documentação. *In*: GANDINI, L. EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.

LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C.C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1995.

MAGALHÃES JUNIOR, A.G. **Avaliação na Educação a Distância.** Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará –EdUECE, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. (org). **O trabalho do professor de Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, S. Teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. *In*: REGO, S. **A formação ética dos médicos: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003, p. 75-102.

VILLAS BOAS, B. M. F.(org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2017.

COACHING PSICOLÓGICO E SAÚDE EMOCIONAL: CAMINHOS INTEGRATIVOS PARA O BEM-ESTAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Mavíael Filipe Lacerda do Nascimento Lopes¹

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO: SAÚDE EMOCIONAL E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE TRANSIÇÃO

O contexto educativo contemporâneo é caracterizado por intensas transformações — incluindo demandas acadêmicas crescentes, exigências tecnológicas, mobilidade global e eventos pessoais disruptivos — que impactam diretamente o bem-estar emocional dos estudantes em múltiplas etapas formativas. As transições entre níveis de ensino, especialmente da escola para o ensino superior, estão associadas a elevadas taxas de sofrimento psicológico, como ansiedade, estresse e solidão.

Estudos demonstram que até 30% dos universitários apresentam níveis clínicos de ansiedade, com variações conforme gênero, fase acadêmica e contexto socioeconômico (Amin, 2023). Uma meta-análise conduzida durante a pandemia de COVID-19 identificou correlação negativa entre ansiedade e desempenho acadêmico ($r = -0,21$), sugerindo que o sofrimento emocional compromete diretamente o rendimento escolar (Tang e He, 2023). Tais fatores ampliam sua vulnerabilidade estudantil-educacional, impactando diretamente sua saúde mental, motivação e senso de pertencimento. Estudiosos como Conley et al. (2014) apontam que transições educacionais, especialmente na fase da adultez emergente, estão entre os períodos de maior sensibilidade psicológica, exigindo intervenções que combinem apoio institucional e estratégias de promoção de saúde emocional.

Essas transições são especialmente desafiadoras em contextos de mudança cultural, como estudantes migrantes ou em mobilidade internacional,

1 Psicólogo. Mestre em Neurociências e Comportamento (USP). Doutorando em Psicologia pela Universidade de São Paulo e pela Universidade do Porto (cotutela internacional, dupla titulação). Desenvolve pesquisa na área de Coaching Psicológico e Intervenções Baseadas em Evidências. Formação em Coaching Cognitivo-Comportamental pelo CBI of Miami. E-mail: filipe.lopes@usp.br.

mas também entre grupos historicamente vulnerabilizados dentro do próprio território — como mães em formação acadêmica ou estudantes de primeira geração (Smith et al., 2022).

Adicionalmente, o sentimento de pertencimento acadêmico tem se mostrado um fator protetivo relevante, moderando o impacto de eventos estressores sobre a saúde mental e reduzindo índices de evasão escolar (Allen e Bowles, 2018). Nesse sentido, compreende-se que a Educação deve ser vista não apenas como locus de produção de conhecimento, mas também como espaço de possíveis fragilidades emocionais, o que exige a implementação de estratégias promotoras de saúde emocional ao longo de toda a trajetória estudantil — com especial atenção aos momentos de transição e aos grupos em situação de vulnerabilidade estudantil-educacional.

1.2 ESTADO DA ARTE: COACHING PSICOLÓGICO E SAÚDE EMOCIONAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O termo *coaching* tem raízes históricas que remontam ao campo esportivo e executivo, com enfoques inicialmente pragmáticos e instrumentais voltados à performance. Contudo, durante muitos anos, a prática do coaching permaneceu à margem da ciência psicológica, frequentemente associada a abordagens empíricas, sem rigor metodológico ou validação teórica sistematizada. Foi na virada do século XX para o XXI que emergiu um novo paradigma: o *coaching psicológico*, consolidado como campo científico a partir do trabalho pioneiro de Anthony Grant, na Austrália.

Grant (2001), em sua tese de doutorado na University of Sydney, propôs um modelo integrativo de coaching baseado em evidências, articulando referenciais da psicologia cognitivo-comportamental com princípios da psicologia positiva e da teoria da autodeterminação. Seu foco incidia sobre o fortalecimento da metacognição, da autorregulação emocional e da capacidade dos indivíduos para definir, perseguir e sustentar metas com autonomia e bem-estar. Esse modelo foi o primeiro a ser submetido a testes controlados com delineamento experimental e análises de eficácia, inaugurando uma linha de pesquisa sistemática que viria a influenciar o desenvolvimento do campo em nível global.

Desde então, o coaching psicológico, ou também chamado de psicologia do coaching ou coaching baseado em evidências científicas se expandiu como uma disciplina científica comprometida com a promoção do bem-estar psicológico, do florescimento humano e do desenvolvimento pessoal e profissional, sem configurar-se como substitutiva de processos clínicos. Organizações como a British Psychological Society e a International Society for Coaching Psychology passaram a reconhecer o coaching psicológico como uma especialidade aplicada

da psicologia, com escopo definido, competências específicas e respaldo empírico robusto (Palmer & Whybrow, 2007; Green, Oades & Grant, 2006).

No contexto educacional, a aplicação do coaching psicológico tem se mostrado particularmente eficaz na promoção da saúde emocional de estudantes em diferentes níveis, contribuindo para o desenvolvimento da autorreflexão, do senso de propósito e da resiliência em contextos de transição ou adversidade (van Nieuwerburgh, 2017; Passmore & Brown, 2009). Intervenções estruturadas com base no coaching psicológico demonstram impacto positivo em variáveis como motivação autodeterminada, bem-estar subjetivo, engajamento acadêmico, regulação emocional e autoeficácia (Kemp, 2010; Dyrbye et al., 2010; Leontiev et al., 2016).

A literatura científica aponta ainda para o potencial do coaching psicológico como estratégia complementar a políticas públicas de saúde mental e bem-estar educacional, oferecendo suporte individualizado, centrado na construção ativa de soluções e no fortalecimento de recursos internos dos estudantes. Isso o torna uma alternativa viável e ética para o enfrentamento de vulnerabilidades psicossociais em ambientes escolares e universitários, sobretudo quando aplicado por profissionais qualificados e com supervisão técnica adequada.

1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TRANSIÇÕES, VULNERABILIDADE E INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

As passagens entre ciclos escolares, culturas ou papéis sociais constituem transições capazes de mobilizar ganhos de crescimento, mas também – quando não apoiadas – elevar indicadores de estresse e desistência acadêmica (Palmer & Panchal, 2011). O modelo de transição de Bridges (2004) descreve três fases psicológicas recorrentes: *término* (desapego do que era familiar), *zona neutra* (período de incerteza e redefinições) e *novo começo* (reorganização de identidade e metas). No percurso educativo, tais estágios aparecem na entrada no 1.º ano, no intercâmbio ou no retorno aos estudos e explicam oscilações emocionais frequentes, como ambivalência e ansiedade.

Sob a ótica desenvolvimentista, tarefas de identidade (Erikson, 1968) e de carreira (Savickas, 2013) tornam-se mais complexas quando mediadas por marcadores sociais (gênero, etnia, status migratório). Estudantes, mães, alunos internacionais ou jovens de primeira geração universitária podem apresentar perfis de vulnerabilidade estudantil-educacional: funcionais, mas submetidos a demandas adicionais de adaptação cultural, financeira ou familiar que amplificam riscos de exaustão e sentimento de não-pertencimento.

Intervenções psicológicas breves, como tutoria socioemocional, programas de desenvolvimento de resiliência e, especialmente, o Coaching Cognitivo Comportamental Integrado (CCCI), demonstram eficácia em reduzir estresse e fortalecer autoeficácia e engajamento (Green, Oades & Grant, 2006; Grant, 2017). O CCCI combina técnicas cognitivo-comportamentais, psicologia positiva e foco em soluções para:

1. ajudar o estudante a localizar-se na fase da transição;
2. reestruturar interpretações não adaptativas;
3. converter metas abstratas em planos de ação mensuráveis;
4. reforçar emoções positivas e sentido de pertencimento.

Ao alinhar teoria do desenvolvimento, compreensão das transições e intervenções baseadas em evidências, cria-se um quadro explicativo conciso para sustentar, no restante do capítulo, a discussão dos resultados obtidos com grupos vulneráveis em contextos educacionais.

2. DESENVOLVIMENTO

Diante do cenário conceitual e científico previamente delineado, este capítulo apresenta três experiências aplicadas, vivenciadas pelo autor no âmbito de sua atuação acadêmica nacional e internacional. Considerando os fundamentos teóricos discutidos na seção anterior, optou-se por uma abordagem que alia análise científica e relatos de experiência em campo, com o objetivo de ilustrar como os princípios do coaching psicológico, da saúde emocional e das intervenções psicoeducativas baseadas em evidências se concretizam em contextos educacionais reais.

As experiências foram desenvolvidas em três cenários distintos — Brasil, Portugal e Europa Central —, todos marcados por situações de transição acadêmica e vulnerabilidade estudantil. Além disso, cada projeto foi submetido e aprovado por instâncias formais de avaliação ética e científica, conferindo rigor metodológico e legitimidade institucional às práticas adotadas. As populações envolvidas — mães pesquisadoras em situação de exaustão acadêmica, estudantes PALOP em mobilidade internacional e grupos universitários no contexto da Aliança EUGLOH — representam segmentos frequentemente negligenciados nas políticas de cuidado psicossocial em ambientes educativos.

Cada uma dessas iniciativas contribui, de maneira complementar, para a consolidação do coaching psicológico como uma estratégia eficaz, ética e cientificamente fundamentada de intervenção na promoção do bem-estar, da adaptação e do florescimento psicológico no ambiente acadêmico. O que se segue, portanto, são registros de campo e percursos reais que demonstram a usabilidade dessas abordagens na prática educativa contemporânea, com impacto validado em múltiplos níveis — individual, institucional e interinstitucional.

2.1 MÃES PESQUISADORAS E O PARADOXO DA EXCELÊNCIA ACADÊMICA SOB A EXAUSTÃO INVISÍVEL

A primeira iniciativa foi desenvolvida no Brasil, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), com foco em mulheres que acumulam os papéis de pesquisadoras e mães durante a pós-graduação. O estudo investigou os efeitos do coaching psicológico na gestão do estresse ocupacional, na promoção da qualidade de vida e no florescimento psicológico dessas participantes, diante de um cenário marcado por sobrecarga de tarefas, desigualdade de gênero, abandono institucional e conflitos entre papéis sociais. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USP (CAAE: 55445622.9.0000.5561, Parecer nº 5.940.773), conferindo-lhe legitimidade metodológica e ética.

Dados preliminares da pesquisa revelaram níveis elevados de estresse crônico, sentimentos de inadequação, e uma percepção recorrente de não pertencimento à chamada “comunidade científica ideal”. Esses fatores impactaram significativamente a saúde emocional das participantes, afetando aspectos como autoestima, sono, produtividade e continuidade acadêmica. Conforme apontam Santos e Mello (2023), a maternidade acadêmica permanece como um dos principais marcadores de exclusão e estagnação na carreira científica.

Diante desse contexto, o coaching psicológico emergiu como uma estratégia promissora de intervenção. Sua aplicação focou no fortalecimento da autoeficácia, na construção de redes de apoio e no planejamento individualizado de metas acadêmicas viáveis. A escuta estruturada, a redefinição de valores pessoais e o incentivo ao autocuidado foram elementos centrais no processo de transformação das narrativas de esgotamento em trajetórias de resiliência e florescimento. Esses achados dialogam com os resultados apresentados por Dias e Fortes (2021), que evidenciam o papel do coaching psicológico na ressignificação de experiências de exaustão emocional, especialmente em contextos de vulnerabilidade prolongada.

Embora a análise dos dados ainda esteja em curso, os efeitos observados até o momento apontam para uma melhora significativa no senso de competência percebida e na percepção de apoio emocional, confirmando o potencial dessa abordagem como ferramenta eficaz no enfrentamento de desigualdades estruturais no campo científico-acadêmico.

2.2 ESTUDANTES PALOP EM MOBILIDADE INTERNACIONAL: ADAPTAÇÃO, PERTENCIMENTO E BEM-ESTAR

A segunda iniciativa encontra-se em fase preparatória e será desenvolvida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em Portugal, com estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). O projeto foi aprovado pela Comissão de Ética da FPCEUP (Parecer Ref.^a 2025-01-12b) e será implementado a partir de setembro de 2025, com o início da recolha de dados e aplicação do protocolo de Coaching Psicológico em grupo.

A proposta surge da necessidade de compreender os efeitos emocionais, cognitivos e institucionais enfrentados por estudantes em mobilidade internacional, especialmente aqueles oriundos de países marcados por desigualdades históricas. Estudos como o de Araújo et al. (2022) demonstram que, embora esses estudantes representem uma riqueza cultural inestimável para os centros universitários europeus, muitos vivenciam barreiras linguísticas, insegurança financeira, preconceito racial, solidão e dificuldades de adaptação académica. Tais fatores ampliam sua vulnerabilidade estudantil-educacional, impactando diretamente sua saúde mental, motivação e senso de pertencimento.

A intervenção foi concebida a partir de referenciais da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), da Psicologia Positiva Crítica (Held, 2020) e do modelo de Coaching Cognitivo-Comportamental focado em Soluções (Palmer & Williams, 2021), estruturando-se como uma proposta não clínica, mas psicologicamente embasada, culturalmente sensível e aplicada em grupos. Entre os objetivos, destacam-se: promover o bem-estar subjetivo, favorecer estratégias adaptativas de enfrentamento e fortalecer a identidade académica positiva desses estudantes.

A aceitação institucional e o reconhecimento da relevância do tema por parte da comunidade académica europeia, especialmente nas instâncias da FPCEUP e no âmbito da Aliança EUGLOH, atestam a pertinência da proposta. Trata-se de uma intervenção inovadora, com potencial de gerar dados relevantes para a promoção de práticas educacionais mais inclusivas, capazes de integrar diversidade, ciência psicológica e cuidado emocional no contexto universitário internacional.

2.3 EUGLOH E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CUIDADO: O COACHING PSICOLÓGICO COMO PILAR DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL GLOBAL

A terceira experiência descrita neste capítulo diz respeito ao projeto internacional aprovado no âmbito da convocatória “Seed Funding” da Aliança EUGLOH (*European University Alliance for Global Health*). Essa aliança, financiada pela Comissão Europeia por meio do programa Erasmus+, é formada por nove Instituições de Ensino Superior de excelência acadêmica, com o objetivo de promover ações colaborativas na área da saúde global, educação e bem-estar.

O projeto coordenado pelo autor deste capítulo foi selecionado dentro desta convocatória competitiva, com verba de financiamento no valor de 50 mil euros, e está sendo desenvolvido por quatro universidades: três pertencentes à Aliança (Universidade do Porto – Portugal, Universidade de Hamburgo – Alemanha, e Universidade de Szeged – Hungria) e uma instituição parceira estrategicamente convidada, a Universidade Lusófona (Portugal). Sua inclusão fortalece a proposta ao ampliar o diálogo científico e pedagógico com uma instituição reconhecida por sua atuação inovadora na área da Psicologia Aplicada e das Ciências da Educação. A diversidade de abordagens formativas entre as quatro universidades envolvidas enriquece o escopo transnacional do projeto e aprofunda seu compromisso com a promoção da saúde emocional no contexto educacional global.

A proposta curricular em construção se inspira nos critérios europeus de excelência acadêmica e vem sendo elaborada com base em um *benchmarking* rigoroso entre programas de referência das universidades envolvidas, além de integrar os princípios orientadores dos programas Erasmus Mundus. O modelo sugerido contempla uma estrutura de quatro semestres, distribuídos entre as instituições parceiras, com vistas a favorecer tanto a qualidade formativa quanto a diversidade intercultural. Considera-se, como possibilidade, que o primeiro semestre seja ministrado e coordenado a partir de Portugal, com foco nos fundamentos científicos do coaching psicológico; o segundo semestre, conduzido pela Universidade de Szeged, na Hungria, aborde intervenções positivas e diversidade cultural; o terceiro semestre, sob responsabilidade da Universidade de Hamburgo, na Alemanha, esteja centrado em avaliação psicológica, investigação aplicada e políticas de bem-estar; e o quarto semestre seja voltado à mobilidade internacional supervisionada, integrando práticas profissionais, seminários de integração e a elaboração de uma dissertação e projeto aplicado.

A proposta contempla ainda um modelo de múltiplas titulações transnacionais, permitindo que os estudantes obtenham diplomas válidos em mais de uma universidade europeia. De forma inclusiva e inovadora, o plano curricular

foi projetado para garantir acessibilidade a estudantes que não possam realizar mobilidade física internacional, permitindo a participação remota nos módulos ofertados por instituições de outros países. Além disso, o desenho do programa respeita as normas regulatórias das ordens e conselhos profissionais de psicologia dos países envolvidos, assegurando sua validade formativa e profissional.

As unidades curriculares obrigatórias abrangem temas estruturantes como fundamentos do coaching psicológico baseado em evidências, saúde emocional, ética e deontologia profissional, desenvolvimento humano e bem-estar educacional. Complementarmente, as unidades curriculares optativas ampliam o escopo formativo e promovem um diálogo com os desafios contemporâneos, incluindo propostas inovadoras como Tecnologia e Acompanhamento Psicológico Digital, Intervenções Narrativas no Coaching, Saúde Global e Justiça Social, Psicologia e Espiritualidade, Psicologia do Luto e Tecnologias Imersivas em Saúde Mental. Essa composição permite que o percurso formativo seja adaptável às demandas emergentes do século XXI, integrando abordagens humanistas, culturais e digitais na promoção do bem-estar psicológico em escala global.

Essa proposta de mestrado representa, portanto, uma institucionalização concreta do cuidado psicológico no contexto educacional, ancorada em práticas científicas, colaborativas e internacionalizadas. Ao liderar a concepção e a coordenação deste projeto, o autor deste capítulo consolida sua atuação como um dos articuladores do avanço do coaching psicológico enquanto campo científico e aplicável à promoção da saúde emocional em nível global.

3. CONCLUSÃO

As experiências relatadas ao longo deste capítulo demonstram que o coaching psicológico, quando fundamentado cientificamente e implementado de forma ética e culturalmente sensível, representa uma ferramenta estratégica na promoção da saúde emocional no contexto educacional. Em um cenário marcado por intensas transições, vulnerabilidades estruturais e crescentes demandas acadêmicas, torna-se cada vez mais urgente adotar intervenções que integrem cuidado, ciência e inovação.

As três iniciativas descritas — com mães pesquisadoras no Brasil, estudantes PALOP em Portugal e o projeto internacional da Aliança EUGLOH — revelam, em diferentes níveis, o potencial do coaching psicológico para fortalecer a autorregulação emocional, o senso de pertencimento e a capacidade de lidar com adversidades sem comprometer o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos estudantes. Ao mesmo tempo, tais experiências evidenciam a necessidade de institucionalizar práticas de apoio

psicoeducacional, ultrapassando iniciativas pontuais e promovendo mudanças estruturais nas políticas educacionais e universitárias.

Ao integrar referenciais da psicologia do desenvolvimento, da teoria das transições, da psicologia positiva crítica e da abordagem cognitivo-comportamental, o coaching psicológico oferece um modelo coerente de intervenção não clínica, que respeita a autonomia dos sujeitos e favorece a construção ativa de trajetórias de bem-estar. Sua aplicação em contextos de ensino superior, especialmente em populações vulnerabilizadas ou em mobilidade internacional, contribui não apenas para reduzir o sofrimento psíquico, mas também para cultivar ambientes educacionais mais inclusivos, humanos e sustentáveis.

Nesse sentido, o capítulo propõe que o coaching psicológico não seja visto apenas como uma técnica de performance ou como uma prática de nicho, mas como um componente essencial de políticas institucionais voltadas à promoção da saúde emocional, da equidade e do florescimento humano em contextos educacionais. O caminho integrativo aqui descrito sinaliza possibilidades concretas de transformação — individuais, institucionais e interinstitucionais —, reafirmando o compromisso da psicologia aplicada com o bem-estar e com a justiça educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, K.; BOWLES, T. What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, v. 30, p. 1–27, 2018.

AMIN, M. Prevalence of anxiety in college and university students: An umbrella review. *Science of the Total Environment*, v. 835, p. 155394, 2023.

ARAÚJO, H. C. et al. Acolhimento intercultural no ensino superior europeu: perspectivas de estudantes africanos em mobilidade internacional. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 48, e247093, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248247093>.

BRIDGES, W. *Transitions: Making sense of life's changes*. 3. ed. Cambridge: Da Capo, 2004.

CONLEY, C. S.; KIRSCH, A. C.; DICKSON, D. A.; BRYANT, F. B. Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood*, v. 2, n. 3, p. 195–210, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/2167696813515551>.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.

DIAS, G. P.; FORTES, C. P. D. *Coaching cognitivo-comportamental*. Porto Alegre: Artmed, 2021.

DYRBYE, L. N. et al. Burnout and suicidal ideation among U.S. medical students. *Annals of Internal Medicine*, v. 149, n. 5, p. 334–341, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7326/0003-4819-149-5-200809020-00008>.

ERIKSON, E. *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton, 1968.

GRANT, A. M. Towards a Psychology of Coaching: The Impact of Coaching on Metacognition, Mental Health and Goal Attainment. 2001. Tese (Doutorado) – University of Sydney.

GRANT, A. M. Coaching as evidence-based practice: The view through a multiple lens. *International Coaching Psychology Review*, v. 12, n. 1, p. 6–14, 2017.

GREEN, L. S.; OADES, L. G.; GRANT, A. M. Cognitive-behavioural, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being and hope. *Journal of Positive Psychology*, v. 1, n. 3, p. 142–149, 2006.

HELD, B. S. Epistemological and ethical dilemmas in the science and practice of positive psychology: A critical realist perspective. In: LOMAS, T.; HEFFERON, K.; IVTZAN, I. (Ed.). *The Routledge Handbook of Critical Positive Psychology*. New York: Routledge, 2020. p. 20–32.

KEMP, T. J. An Integrated Model of Executive Coaching: Exploring Meaningful and Relevant Coaching Experiences from the Client's Perspective. *International Coaching Psychology Review*, v. 5, n. 1, p. 62–79, 2010.

LEONTIEV, D.; RASSKAZOVA, E.; NESTIK, T. Coaching effectiveness: Clients' goals, expectations and achievements. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, v. 9, n. 1, p. 40–57, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/17521882.2016.1143024>.

PALMER, S.; PANCHAL, S. *The Coaching Psychology Manual*. London: Sage, 2011.

PALMER, S.; WILLIAMS, H. *Cognitive Behavioural Coaching: A Guide to Theory and Practice*. 2. ed. London: Routledge, 2021.

PALMER, S.; WHYBROW, A. *Handbook of Coaching Psychology: A Guide for Practitioners*. London: Routledge, 2007.

PASSMORE, J.; BROWN, A. Coaching non-academic staff in schools: A new approach to enhancing performance. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, v. 1, n. 3, p. 187–200, 2009.

SANTOS, A. C.; MELLO, A. R. A maternidade acadêmica no Brasil: desafios, resistências e políticas institucionais. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 9, n. 1, p. 132–152, 2023. DOI: <https://doi.org/10.9771/cgd.v9i1.52280>.

SAVICKAS, M. L. Career construction theory and practice. In: BROWN, S. D.; LENT, R. W. (Ed.). *Career development and counseling*. 2. ed. Hoboken: Wiley, 2013.

SMITH, J. et al. Academic stress and mental well-being in college students. *Frontiers in Psychology*, v. 13, p. 886344, 2022.

TANG, Y.; HE, W. Meta-analysis of anxiety and academic performance among university students during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, v. 14, p. 1018558, 2023.

VAN NIEUWERBURGH, C. *An Introduction to Coaching Skills: A Practical Guide*. London: Sage, 2017.

UM OLHAR SOBRE A LEI 15.100/2025: PERCEPÇÕES DA OBRA GERAÇÃO ANSIOSA COMO A CONSTRUÇÃO DE UM SABER RESULTANTE DE UM GRUPO DE ESTUDO

Maria Camila Lima¹

Alysson dos Anjos Silva²

Amanda de Carvalho Marques³

Matheus de Paula Assis Tourinho⁴

Nataly de Nardi Alfredo⁵

1. A EMERGÊNCIA DO USO PREOCUPANTE DE TELAS NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA: CONCEPÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este capítulo é resultado de discussões, reflexões e, sobretudo, de um embasamento teórico fundamentado na obra *Geração Ansiosa*, de Jonathan Haidt (2024), que apresenta as emergências contemporâneas relacionadas ao uso precoce e excessivo de tecnologias digitais por crianças e adolescentes. As análises aqui desenvolvidas aconteceram no âmbito do grupo de estudos Brinca+Psi, um núcleo vinculado ao curso de Psicologia da Faculdade Presbiteriana Gammon, da cidade de Lavras (MG). Os encontros foram realizados ao longo do primeiro semestre de 2025 e reverberaram diretamente nas reflexões apresentadas neste trabalho.

O grupo de estudos Brinca+Psi constitui-se como um espaço múltiplo, onde ocorrem trocas, escutas e, principalmente, a construção epistemológica de saberes de forma colaborativa. Sua criação surgiu de inquietações diversas, entre elas o desejo de repensar o brincar para além da infância idealizada e padronizada, abraçando as múltiplas formas de ser, viver, brincar, jogar e dialogar com essa etapa geracional.

O nome do grupo não foi escolhido por acaso. “Brinca” refere-se ao ato de brincar e suas inúmeras possibilidades; o símbolo “+” acolhe as diversidades, especialmente aquelas relacionadas às neurodivergências e aos diferentes

1 Professora do curso psicologia FAGAMMON.

2 Graduando do curso psicologia FAGAMMON.

3 Graduanda do curso psicologia FAGAMMON.

4 Graduando do curso psicologia FAGAMMON.

5 Graduanda do curso psicologia FAGAMMON.

campos de atuação e problematização; e “Psi” é a abreviação que representa nossa âncora na Psicologia, área do conhecimento que nos convida a olhar com cuidado e escuta crítica para o que está por trás dos comportamentos, sintomas e vivências.

De acordo com o estudo de Souza, Silva e Borges (2023), os grupos de estudo exercem uma função formativa importante na trajetória acadêmica dos estudantes. No contexto do curso de Psicologia, por exemplo, a participação em espaços extracurriculares como esse proporciona aos alunos a oportunidade de assumir responsabilidades formativas que contribuem para o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional. Tais vivências são frequentemente apontadas como portas de entrada para caminhos acadêmicos mais aprofundados, como especializações, mestrados e doutorados.

Haidt (2024) parte de uma premissa direta e incômoda: a infância hiperconectada está nos cobrando um preço alto demais. As redes sociais, que inicialmente foram concebidas como ferramentas de conexão, liberdade e criatividade, passaram a representar um risco, especialmente quando seu uso se torna precoce e exagerado. A obra destaca como a exposição excessiva, a comparação constante e o afastamento do brincar livre e espontâneo afetam profundamente o desenvolvimento emocional e social das crianças. Além disso, Haidt defende que o medo de se arriscar no mundo real tem contribuído para o crescimento de uma geração marcada pela angústia, solidão e ansiedade — como sinaliza o próprio título do livro.

À medida que os encontros do Brinca+Psi aconteciam, muitas questões surgiam. Entre elas, uma em especial nos provocava: “O que o brincar tem a ver com tudo isso?” Nossa resposta coletiva foi simples e profunda: tudo. Brincar é estar no mundo sem pressa, sem a pressão de produtividade ou de adequação social. Haidt nos ajudou a perceber que o enfraquecimento dos vínculos presenciais tem causado impactos profundos na constituição psíquica de crianças e adolescentes, sobretudo no que diz respeito à solidão e à fragilidade emocional.

Foi nesse contexto que também debatemos a recente Lei nº 15.100/2025, que proíbe o uso de celulares nas escolas públicas brasileiras. As opiniões dentro do grupo eram inicialmente divididas, alguns enxergavam a medida como autoritária, enquanto outros a consideravam necessária. Com o tempo, e em diálogo com os argumentos apresentados por Haidt, percebemos que a lei pode representar um passo inicial em direção a um debate mais amplo, que deve ser acompanhado por outras intervenções pedagógicas e socioculturais voltadas à promoção do bem-estar.

Buscamos dessa forma, portanto, estabelecer um diálogo entre a obra

Geração Ansiosa, de Haidt (2024), e a Lei nº 15.100/2025, articulando-os às percepções e reflexões construídas no grupo de estudos. Buscamos relatar e analisar os sentidos que atribuímos a essas questões e como elas se entrelaçam no cuidado com as infâncias.

2. O BRINCAR EM TEMPOS DIGITAIS

Entendemos que, a partir da leitura da obra e das discussões realizadas, refletimos sobre a brincadeira, as infâncias e como esses elementos dialogam no contexto digital. Inicialmente, é importante destacar qual concepção adotamos tanto de infância quanto de brincadeira, para, então, compreendermos as relações estabelecidas nessa etapa geracional e nas práticas que a envolvem.

Concebemos a infância, a partir das contribuições de Abramowincz e Oliveira (2010), como uma fase plural e diversa, distinta das demais gerações, como adultos, adolescentes, jovens e idosos. Nesse sentido, falamos em infâncias no plural para reconhecer a multiplicidade de formas de viver e experienciar essa etapa, compreendendo-a como um período que abrange indivíduos de 0 a 12 anos. São sujeitos que possuem características próprias e produzem culturas singulares, atravessadas por aspectos étnico-raciais, sociais e culturais, que precisam ser considerados e evidenciados quando tratamos do tema em contextos de pesquisa.

A título de exemplificação, ao nos referirmos à infância ou às crianças, sujeitos das infâncias, é fundamental considerar essa complexidade. Ressaltamos que, embora não seja o foco deste trabalho aprofundar a distinção ou a análise crítica da infância, partimos dessa concepção plural como base para nossas reflexões.

Já falando sobre a brincadeira, Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019), demonstram que essas atividades pode assumir diferentes significados. Trata-se de uma prática polissêmica, que pode estar associada a dimensões artísticas, culturais, educativas, entre outras. A brincadeira se manifesta de formas diversas ao longo das etapas geracionais, assumindo sentidos distintos conforme a vivência dos sujeitos.

Ao tratarmos das crianças e das brincadeiras voltadas a elas, como mostra Kishimoto (2017), é importante destacar que há um amplo campo de estudos que discute essas práticas e reconhece sua relevância. Neste trabalho, optamos por utilizar o termo brincadeira como categoria central, compreendendo-a como uma atividade fundamental para o desenvolvimento e o bem-estar infantil. Com isso, a brincadeira como uma ação que pode ter finalidade em si mesma, mas que também pode se articular a propósitos educativos, recreativos ou outros. Ela não se reduz a um único formato ou objetivo, sendo uma experiência rica e

multifacetada, essencial no cotidiano das crianças.

Uma vez contextualizado a infância em sua pluralidade e as brincadeiras e suas potencialidades múltiplas, entendemos a relações dessas com a obra de Haidt (2024), iniciando como ela apresenta e demonstra que é emergente um olhar para os educadores, pais e responsáveis, para com o uso excessivo e não acompanhado de telas. Por telas, o autor quer dizer tecnologias virtuais expressas em smartphones, tablets e outras tecnologias que possibilitam o contato com o universo digital de forma rápida e constante, com o universo digital da internet.

Por um lado a internet é um espaço de conhecimento amplo e potente, não entendemos ela como uma vilã, mas o acesso ilimitado a todos os tipos de conteúdo sem filtros pedagógicos e críticos, de forma descontextualizada e não reflexiva, podem causar muitas problemáticas como mostram alguns autores. Corroborando com essa ideia e ainda indo na direção de uma contextualização nacional, brasileira, apresenta-se reflexões que mostram que a *“exposição às telas de maneira exagerada causa impacto negativo no desenvolvimento das crianças. Logo, é indispensável controle na utilização destas tecnologias desde o primeiro contato, além de uma supervisão ativa”* (Souza e Carvalho, 2023, P.01)

O crescente uso de telas, cada vez mais cedo por crianças, tem sido alvo de diversos estudos, como demostram Villela e Moreira (2023), essa apropriação e escolha pelo uso das tecnológicas virtuais, tem sido cada vez mais comum e substituído os jogos e brincadeiras tradicionais. Afetando também, desenvolvimento, motor, psíquico, social/relacional, questões essas que fazem com que emerge um olhar crítico sobre essa questão.

Em seu trabalho, Krysiaki (2024) realizou uma revisão que apresenta evidências de que o uso de telas, cada vez mais precoce, pode representar um risco significativo quando ocorre sem a devida orientação. Lambert et al. (2024) associam esse fenômeno ao contexto dopaminérgico, apontando que o uso contínuo pode gerar vício e dependência também precoces, o que demanda atenção, seriedade e intervenções assertivas. Esse uso excessivo e preocupante é mencionado por Dunckley (2018), como uma síndrome da tela eletrônica. Por ser compreendido dessa forma, torna-se cada vez mais necessário problematizar essa temática e investir em estratégias de intervenção que busquem mitigar seus efeitos e promover práticas mais saudáveis no uso das tecnologias.

Diante das múltiplas preocupações relacionadas ao uso excessivo de telas na infância e adolescência, diversas legislações municipais e estaduais brasileiras têm buscado restringir o uso de celulares e dispositivos eletrônicos no contexto da educação básica. Tais medidas não possuem um caráter punitivo; ao contrário, emergem da necessidade de promover intervenções educativas desde os primeiros anos de escolarização. Trata-se de iniciativas voltadas à orientação

e à proteção, e não a um controle rígido ou autoritário.

No âmbito federal, essa pauta ganhou ainda mais visibilidade com a promulgação da Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. A legislação estabelece restrições ao uso de dispositivos eletrônicos em escolas públicas e privadas de todo o território nacional, no âmbito da educação básica. Seu objetivo central é proibir o uso desses aparelhos durante o período escolar, exceto em contextos pedagógicos previamente autorizados ou em situações justificadas por necessidades específicas (BRASIL, 2025).

Essa lei surge como resposta a um cenário preocupante de fragilização da saúde mental entre estudantes, propondo-se a ser uma estratégia de proteção e bem-estar. Mais do que um impedimento ao uso da tecnologia, a legislação busca fomentar uma cultura de uso consciente, convocando as redes de ensino à corresponsabilidade na formação crítica dos sujeitos frente ao universo digital.

Entre os impactos esperados estão a melhora na concentração e no desempenho escolar, além da redução da dependência digital e de práticas como o cyberbullying — fenômenos cada vez mais presentes nas instituições de ensino. No entanto, a efetividade da medida dependerá diretamente da implementação de ações educativas complementares, capazes de dialogar com as resistências dos estudantes e de suas famílias. Para que a legislação produza efeitos positivos, será necessário promover uma cultura digital mais saudável, crítica e mediada por relações humanas significativas.

3. MAS O QUE O BRINCAR TEM A VER COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E COM JONATHAN HAIDT?

A resposta está justamente na articulação entre a obra *Geração Ansiosa*, de Jonathan Haidt (2024), e a Lei Federal nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nas escolas brasileiras. A partir das discussões realizadas no grupo Brinca+Psi, compreendemos que ambos, o livro e a legislação, apontam para caminhos que favorecem uma tomada de consciência sobre a importância da saúde mental no ambiente escolar. É nesse ponto que os campos do brincar e das tecnologias digitais se entrelaçam.

Na obra, Haidt apresenta diversos argumentos sobre os riscos do uso precoce e exagerado dos celulares por crianças e adolescentes. Um dos conceitos centrais que ele introduz é o *dopamine loop*, um ciclo de compulsão causado por notificações constantes, interações superficiais e recompensas digitais imediatas. Esse mecanismo afeta negativamente a atenção, o foco e o bem-estar emocional dos jovens. A legislação, ao vedar o uso irrestrito de celulares no ambiente escolar, não tem como finalidade exercer controle autoritário, mas sim promover uma

orientação educativa. Ela oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver concentração, relações humanas mais profundas e a compreensão das normas que regem os diferentes espaços sociais, inclusive o escolar.

Outro ponto em comum entre Haidt e a legislação é a defesa da escola como um espaço emocionalmente protegido. Para o autor, o ambiente escolar deve favorecer interações presenciais significativas, e essa proteção exige, entre outras coisas, uma regulação consciente do uso das tecnologias. A Lei nº 15.100/2025 caminha na mesma direção: ao limitar o uso de dispositivos mesmo durante os recreios, promove a socialização espontânea e valoriza a construção coletiva das experiências, resgatando a importância do brincar livre.

Ambos também destacam o papel do adulto como orientador e mediador. Para Haidt, não se trata de impor regras com autoritarismo, mas de assumir a responsabilidade, como adultos mais experientes, de conduzir os jovens com criticidade frente ao universo digital. Na legislação, essa mediação se expressa na previsão de que o uso de celulares em sala de aula só ocorra com autorização pedagógica e supervisão docente, evitando o uso aleatório e descontextualizado.

Por fim, tanto Haidt quanto a legislação valorizam a vivência concreta, as relações presenciais e o contato com o mundo real. Haidt alerta que a hiperconectividade tem diminuído drasticamente essas experiências, tão importantes para o desenvolvimento emocional, social e cultural das crianças e adolescentes. A legislação brasileira, ao restringir o uso de celulares inclusive nos momentos de recreação, sinaliza um esforço de restituir esses tempos e espaços de convivência, essenciais para um desenvolvimento saudável.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste capítulo são frutos das intensas discussões desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de 2025 no grupo de estudos Brinca+Psi. O mergulho na obra *Geração Ansiosa* (Haidt, 2024), somado à análise da Lei nº 15.100/2025 e às experiências compartilhadas entre os integrantes do grupo, nos permitiu compreender com mais profundidade as conexões entre o brincar, a saúde mental e o uso das tecnologias digitais no cotidiano das infâncias.

A partir desse percurso coletivo, reafirmamos a importância de promover um olhar crítico e atento sobre a presença das telas na vida das crianças e adolescentes. Entendemos que não se trata de negar ou vilanizar a tecnologia, mas de problematizar seus usos e criar estratégias educativas que valorizem as relações humanas, o brincar livre e o desenvolvimento integral.

Como desdobramento das discussões realizadas, começamos a pensar

em possíveis intervenções psicoeducativas que ainda serão desenvolvidas, mas que já estão sendo desenhadas com base nas inquietações levantadas. Entre as propostas estão: a elaboração de cartilhas educativas voltadas à conscientização sobre o uso responsável das tecnologias; a realização de palestras em escolas, promovendo diálogos com estudantes, professores e famílias; a produção de conteúdos informativos para redes sociais, com linguagem acessível e foco na sensibilização da comunidade.

Essas ações visam contribuir para a construção de uma cultura digital mais saudável e reflexiva, especialmente no que diz respeito à infância e aos processos formativos. Com isso, buscamos não apenas ampliar os efeitos do grupo de estudos para além de seus encontros, mas também assumir um compromisso coletivo com o cuidado, a escuta e a transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação UFSM**, v. 35, n. 01, p. 39-52, 2010.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a restrição ao uso de celulares e dispositivos eletrônicos nas escolas de educação básica, públicas e privadas, em todo o território nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 14 jan. 2025.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Construção psicopedagógica**, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019.

CUNHA, Nilton Pereira et al. A LEI 15.100/2025: MARCO JURÍDICO DA RECONEXÃO COM A SOCIEDADE ANALÓGICA. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 20, p. 1-12, 2025.

SOUSA, Ana Raíla Arrais; SILVA, Francislene Débora Lima; BORGES, Maria Ruth Santos. AS CONTRIBUIÇÕES DOS GRUPOS DE ESTUDO EM PSICANÁLISE PARA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 49, p. 17-36, 2023.

DUNCKLEY, Victoria L. Síndrome da tela eletrônica: prevenção e. **Dependência de Internet em Crianças e Adolescentes: Fatores de Risco, Avaliação e Tratamento**, 2018.

HAIDT, Jonathan. **A Geração Ansiosa**. Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. Tradução de Lígia Azevedo. Companhia das Letras, 2024.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2017.

KRYSIAKI, Thauane Aparecida Caldas. OS PERIGOS DO TEMPO DE

TELA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS ENTRE 0 E 10 ANOS A PARTIR DA PERSPECTIVA SÓCIO CONSTRUTIVISTA DE LEV VYGOTSKY. **TCC's Psicologia**, p. 18-18, 2024.

LAMBERT, Isabeli Bilange Baião et al. RELAÇÃO ENTRE TEMPO DE TELA E NÍVEL DE ANSIEDADE EM ESTUDANTES DE PSICOLOGIA. **ARACÊ**, v. 6, n. 3, p. 9219-9234, 2024.

SOUSA, Lucas Lopes; DE CARVALHO, José Bégue Moreira. Uso abusivo de telas na infância e suas consequências. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 23, n. 2, p. e11594-e11594, 2023.

VILLELA, Ana Beatriz Alves Garcia; DE MIRANDA MOREIRA, Luciene Corrêa. Brincar e tecnologia: reflexões sobre a segunda infância na era da cibercultura. **Cadernos de Psicologia**, v. 5, n. 9, 2023.

TRABALHO DOCENTE E SOFRIMENTO PSÍQUICO: PERCURSOS ENTRE O BEM-ESTAR E O MAL-ESTAR

Luciane de Jesus Velasquez¹

INTRODUÇÃO

A presente investigação emerge de inquietações pessoais acerca do trabalho realizado pelos docentes que atuam na Educação Especial, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O estudo busca explorar as diversas dimensões dessa atuação, analisando os fatores que promovem o bem-estar e os que desencadeiam o mal-estar desses profissionais, diante dos desafios e das exigências inerentes à prática docente.

Os professores do AEE assumem uma multiplicidade de responsabilidades que extrapolam o ambiente escolar, exigindo uma formação contínua e diversificada em distintos campos do conhecimento. Inseridos no contexto da Educação Especial, esses docentes enfrentam o desafio de atender à singularidade de cada estudante, o que demanda um repertório abrangente de estratégias e saberes especializados. Contudo, a legislação vigente impõe a obrigatoriedade de atendimento a todos os alunos com necessidades educacionais específicas, cada um com suas características únicas, sem garantir, muitas vezes, o suporte necessário para a efetivação desse processo. A insuficiência de apoio institucional pode acarretar sentimentos de insegurança e sobrecarga, afetando diretamente a saúde emocional e o desempenho profissional dos educadores.

Os docentes do AEE enfrentam desafios que vão além das demandas pedagógicas, lidando também com questões familiares e sociais dos alunos. Essa complexidade eleva o estresse e contribui para o mal-estar docente. A inclusão escolar intensifica essas exigências, exigindo adaptação curricular e trabalho colaborativo, o que reforça a necessidade de suporte contínuo para assegurar tanto a aprendizagem dos alunos quanto o bem-estar dos professores.

Diante da “dupla função” atribuída ao professor do AEE, como mediador

¹ Mestre em Educação, Universidade Católica Dom Bosco UCDB (2024). Graduada em Pedagogia pela FAEL (2012), Graduada em Artes Visuais pela UNIP (2022), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís (2020), membro do Grupo de Pesquisa Formação, trabalho e Bem estar docente (GEBEM). velasquez.lu@hotmail.com.

pedagógico e articulador das demandas educacionais e sociais —, este estudo propõe uma análise crítica de sua atuação, considerando as condições de trabalho, os desafios enfrentados e as possibilidades de promover um ambiente mais colaborativo e eficaz no Atendimento Educacional Especializado.

Conforme aponta Mazzotta (1982, p. 48), “o professor do AEE tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores de classe comum”. Isso evidencia a relevância desse profissional no contexto da inclusão e a multiplicidade de funções que lhe são designadas: além de desenvolver atividades didático-pedagógicas especializadas com os estudantes, ele também deve colaborar com o corpo docente, promovendo o fortalecimento e a qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelece em seu artigo 1º que “os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE)” (BRASIL, 2009, p. 1). Assim, em conformidade com a legislação vigente, os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos tanto no ensino regular quanto no AEE, sendo este último, realizado no contraturno, essencial para promover a efetivação da inclusão escolar.

O Decreto nº 7.611/2011 reforça a necessidade de uma proposta pedagógica que envolva a participação da família e dos próprios estudantes, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Além disso, o decreto define o AEE como um serviço que deve garantir acesso a recursos e apoio especializado, respeitando as singularidades de cada estudante (BRASIL, 2011). Nesse contexto, o AEE assume um papel central na garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Nas últimas décadas, o AEE passou por transformações significativas, acompanhando a evolução da educação inclusiva. Tardif e Lessard (2012, p. 23) ressaltam que “a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar, no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados”. Os autores destacam que essas mudanças refletem a própria dinâmica do trabalho docente, que se reconfigura continuamente para atender às demandas pedagógicas e sociais do contexto escolar.

O AEE, portanto, emerge como um serviço indispensável para garantir

a inclusão e o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência, exigindo do professor um repertório diversificado de conhecimentos e práticas pedagógicas que ultrapassem os limites da sala de aula convencional. Com a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, o AEE surge como uma estratégia essencial para assegurar que esses estudantes permaneçam e se desenvolvam no ambiente escolar, contando com recursos adequados para apoiar seu aprendizado e participação.

Nesse sentido, o docente do AEE assume uma função complexa e multifacetada, resultado das reformulações pelas quais o serviço passou. Esse profissional é constantemente submetido a uma série de atribuições adicionais, impostas pelo próprio sistema educacional. Conforme Picado (2009, p. 7), o acúmulo de exigências gera um aumento expressivo das fontes de pressão sobre os professores, intensificadas pela rápida transformação social, o que desencadeia emoções negativas e contribui para o desgaste emocional e profissional desses educadores.

Na década de 1970, Picado (2010) destaca o surgimento do conceito de esgotamento profissional, conhecido como síndrome de burnout, nos Estados Unidos, introduzido por Freudenberg (1974). Em seus estudos, Freudenberg analisou os efeitos da sobrecarga de trabalho em profissionais da área da saúde, definindo a síndrome como “um estado de fadiga física e mental” provocado pelo estresse contínuo no ambiente profissional. Desde então, o termo tem sido amplamente explorado em diferentes campos, incluindo a docência, onde a ocorrência de burnout tem se tornado cada vez mais evidente.

A Síndrome de Burnout não afeta apenas o indivíduo, mas repercute diretamente na qualidade do ensino e na dinâmica entre professores e alunos. O esgotamento emocional e a despersonalização — traços característicos da síndrome — comprometem a capacidade do docente de criar vínculos, reduzem sua eficácia pedagógica e, em muitos casos, resultam em afastamentos ou até no abandono da profissão.

Os sintomas mais comuns incluem fadiga extrema, desmotivação, sensação de baixa realização profissional e sentimentos de ineficácia, tornando-se uma questão alarmante no contexto educacional. Para os professores, a sobrecarga é agravada por demandas burocráticas, a constante necessidade de adaptação a novas metodologias e legislações, além da carência de recursos e apoio institucional.

O acúmulo contínuo de funções e responsabilidades pode levar o docente à exaustão física e emocional, afetando tanto sua saúde quanto seu desempenho profissional. Conforme apontam Souza, Carvalho e Lucca (2023), “a Síndrome de Burnout (SB) é uma doença resultante de estresse crônico no trabalho que

acomete trabalhadores de diferentes áreas, inclusive professores.” Essa realidade exige uma reflexão aprofundada sobre as condições de trabalho e a necessidade de suporte adequado para preservar o bem-estar dos educadores e a qualidade da educação.

A multiplicidade de tarefas e a variedade de demandas impostas aos professores, especialmente aqueles que atuam na Educação Especial, resultam em impactos profundos e preocupantes. Entre as consequências mais frequentes estão o aumento de comorbidades, elevados níveis de estresse, ansiedade, esgotamento emocional e, em muitos casos, o abandono da profissão ou o afastamento por motivo de saúde. Esse cenário é alarmante não só pelos danos à saúde mental dos educadores, mas também pelos reflexos diretos na qualidade do ensino e na efetividade das práticas inclusivas.

Os transtornos mentais comuns, como depressão e ansiedade, destacam-se como principais causas de afastamento entre os docentes, conforme indicam estudos de Desouky e Allam (2017), além de Tostes, Albuquerque, Silva e Petterle (2018). O desgaste emocional e psicológico provocado pelo excesso de trabalho compromete não apenas o bem-estar dos professores, mas também sua capacidade de atuar de forma produtiva e acolhedora, afetando, consequentemente, o processo de aprendizagem dos estudantes.

Para Picado (2010), é crucial compreender os fundamentos teóricos do esgotamento profissional e identificar os fatores que o desencadeiam no contexto docente. O autor enfatiza que a sobrecarga emocional e física vivida pelos professores compromete tanto a saúde mental dos profissionais quanto a qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, torna-se indispensável a implementação de estratégias institucionais e políticas educacionais que promovam condições de trabalho mais adequadas, favorecendo a valorização e o bem-estar dos docentes.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a complexidade das funções atribuídas aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais amplia ainda mais os desafios diários. Além das atividades pedagógicas, esses profissionais enfrentam a necessidade de adaptar o currículo, mediar a comunicação entre escola e família e lidar com a falta de recursos apropriados para atender às particularidades de cada aluno. Segundo Esteve (1999), esses fatores agravam significativamente o desgaste docente, tornando o trabalho mais exigente e, muitas vezes, frustrante diante das limitações estruturais e institucionais. Assim, o adoecimento dos professores do AEE revela não apenas um problema individual, mas uma consequência sistêmica que exige atenção e reformulação das práticas escolares e das políticas públicas de educação inclusiva.

[...] os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias (Esteve, 1999, p. 13).

Com base em Garcia e Anadon (2009), observa-se que a precarização e a intensificação do trabalho docente, evidenciadas por baixos salários, acúmulo de funções e falta de suporte, impactam negativamente o bem-estar das professoras e a qualidade do ensino. Os relatos apontam para um cenário de desvalorização profissional e a necessidade urgente de melhorias nas condições de trabalho.

Segundo as autoras Garcia, Anadon (2009, p. 21) esta:

intensificação é apoiada voluntariamente pelas professoras entrevistadas e confundida com maior profissionalismo, sentimento que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola. (Garcia, Anadon 2009, p. 21).

Os estudos sobre a realidade do trabalho docente revelam desafios marcantes, especialmente no contexto da Educação Especial. Garcia e Anadon (2009, p. 65) destacam que essa realidade “estimula uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, que, aliadas à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vêm contribuindo para a auto intensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos.” Esse cenário intensifica o desgaste emocional e profissional, afetando diretamente a motivação dos docentes e a qualidade do ensino.

A implementação de novas diretrizes para as Salas de Recursos Multifuncionais exige que os professores ampliem e reinventem suas práticas, o que gera sobrecarga, sensação de insuficiência e aumento do estresse. Como destaca Picado (2009), o estresse docente afeta o equilíbrio emocional e compromete a eficácia profissional.

A multiplicidade de funções atribuídas, somada à falta de infraestrutura e suporte adequado, potencializa a insatisfação profissional e ameaça o bem-estar dos educadores. Nesse contexto, a formação continuada surge como estratégia essencial para fornecer aos docentes recursos que os capacitem a lidar com os desafios diários da prática pedagógica. Além disso, reformas estruturais e políticas públicas mais efetivas são indispensáveis para promover melhores condições de trabalho, assegurando uma valorização profissional que transcenda o âmbito individual e reverbere em todo o sistema educacional. Conforme José Freire (2011), a luta por condições de trabalho mais justas deve estar conectada a uma visão global da educação, garantindo o suporte e o reconhecimento necessários

para que os docentes desempenhem suas funções com dignidade, qualidade e equilíbrio.

[...] as políticas de formação e profissionalização docente, propostas e desenvolvidas neste contexto de reforma, parece não atentar para a complexidade do ato educativo, das novas demandas do mundo trabalho, bem como da situação real vivida pelo professor na escola pública que, em geral, não consideram as precárias condições de trabalho e formação: com pouco tempo disponibilizado para estudos e planejamento do ensino, falta de material didático, salas superlotadas, salários aviltantes e outros (Freire, 2011, p. 49).

Segundo Paschoal e Tamayo (2004, p. 2), o excesso de trabalho, combinado às adversidades do ambiente escolar, pode desencadear elevados níveis de estresse nos docentes. Os autores descrevem esse fenômeno como “um processo em que o indivíduo percebe demandas do trabalho como estressores, os quais, ao exceder sua habilidade de enfrentamento, provocam no sujeito reações negativas”. Esse quadro evidencia como a pressão contínua e a ausência de suporte institucional adequado afetam diretamente a saúde física e mental dos professores.

A pesquisa de Gouvêa (2016, p. 209) corrobora essa realidade ao apresentar dados preocupantes sobre o adoecimento docente. O estudo indica que 22,6% da amostra analisada — composta por 4.565 professores — necessitou de licenças médicas ou cirurgias, refletindo o impacto das condições laborais extenuantes. Esses números destacam a urgência de medidas que atenuem os efeitos da sobrecarga de trabalho sobre a saúde dos profissionais da educação.

Lima (2010, p. 2) aprofunda a discussão ao enfatizar que a sobrecarga docente não se restringe à quantidade de tarefas executadas, mas resulta de uma combinação de fatores. O autor define esse processo como “uma complexa função de: duração da atividade, ritmo e intensidade do esforço, tipo de tarefa, estratégias de regulação [...], ciclos e pausas”, elementos que, quando desproporcionais, agravam o desgaste físico e emocional dos professores.

Blanch (2012) relaciona a sobrecarga docente a fatores pessoais, sociais e culturais, destacando a pressão constante como causa do esgotamento dos educadores. A falta de reconhecimento, a cobrança por produtividade e o desequilíbrio entre vida pessoal e profissional reforçam a necessidade de políticas educacionais que valorizem o professor e promovam melhores condições de trabalho e bem-estar.

[...] percepções subjetivas ancoradas em marcos de referência e critérios pessoais, sociais e culturais acerca do que na carga imposta se estima razoável, justo, equitativo, saudável, legal, viável ou sustentável, do que carrega de ‘pressão’ psicológica aceitável de ser assumida e dos limites mais além dos quais aquela carga deve ser considerada ‘excessiva’ e ‘insuportável’. (Blanch, 2012, p. 73).

Guerra, Rovaris et al. (2016) identificam que muitos professores do AEE atendem alunos sem diagnóstico formal, enfrentando dificuldades com estudantes que apresentam desafios de aprendizagem. Essa situação pode levar ao desvio de função dos docentes, aumentando a sobrecarga e comprometendo a eficácia do atendimento especializado.

O AEE enfrenta um problema estrutural marcado pela falta de diagnósticos precisos e recursos especializados, gerando um descompasso entre as demandas dos alunos e os serviços oferecidos. Muitas vezes, o atendimento é acionado para suprir funções de outras instâncias, sobrecarregando os professores e comprometendo sua efetividade. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de reavaliar as práticas educacionais e implementar políticas públicas mais integradas e eficientes.

Em relação às queixas apresentadas, destaca-se que cerca de 20% referem-se às especificidades da deficiência da criança, associadas ou não a problemas de comportamento. Apesar de muitas deficiências tornarem-se um possível complicador para o processo de ensino-aprendizagem, o que justificaria o encaminhamento aos serviços especializados como o AEE, ressalta-se que nem todas as crianças diagnosticadas como deficientes precisam deste atendimento. (Guerra e Rovaris et. Al., p.325-326).

No contexto da legislação educacional, é evidente a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre as funções dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A definição clara e precisa das atribuições desses profissionais é essencial para garantir a qualidade do atendimento e a efetividade das práticas inclusivas nas escolas. Nesse sentido, é necessário um esforço colaborativo entre pesquisadores, gestores educacionais e docentes para estabelecer um entendimento comum sobre as funções do AEE, bem como delinear, de forma objetiva, o público-alvo ao qual esse atendimento se destina.

A falta de clareza nas funções do AEE pode resultar em uma sobrecarga de responsabilidades para os professores, que muitas vezes acabam assumindo tarefas que ultrapassam o escopo de suas atribuições. Esse desvio de função não só prejudica o foco do trabalho pedagógico especializado, mas também compromete o bem-estar dos profissionais, aumentando o risco de desgaste emocional e físico. Além disso, a ausência de diretrizes mais específicas pode levar à inserção de alunos no AEE sem que haja uma real necessidade desse serviço, o que, por sua vez, prejudica tanto o estudante quanto o docente, comprometendo a qualidade do atendimento educacional oferecido.

Portanto, é fundamental que a legislação educacional seja aprimorada e que novas pesquisas sejam realizadas para fornecer diretrizes mais claras sobre o AEE. Isso permitirá que os professores atuem dentro de um escopo definido, reduzindo a sobrecarga e garantindo que o atendimento especializado seja destinado exclusivamente àqueles que realmente necessitam desse suporte.

discute-se a necessária valorização e formação do professor como um importante agente de promoção de aprendizagens e desenvolvimento humano. Assim, em uma política de educação inclusiva, ressalta-se o necessário esclarecimento deste profissional sobre a função do AEE, a fim de que ele encaminhe casos específicos, compatíveis com os serviços que o programa está apto a realizar. (Guerra e Rovaris et. Al., p.326).

O aumento das funções atribuídas aos docentes tem gerado reflexos diretos na sobrecarga de trabalho e no aumento das demandas pedagógicas. Conforme José Freire (2011, p. 48-49) aponta, “a ampliação de suas funções docentes, no contexto da reforma educativa, tem contribuído para um sentimento de insegurança, desencanto”. Esse fenômeno revela um processo contínuo de transformação no papel do professor, que, além das responsabilidades tradicionais relacionadas ao ensino, precisa lidar com exigências burocráticas, realizar adaptações curriculares, oferecer acompanhamento individualizado aos alunos e, ainda, buscar constantemente sua formação continuada.

O professor deverá assumir e prestar contas de suas tarefas didáticas à escola, aos pais e à sociedade e ainda, participar da “gestão escolar” junto à “comunidade”. Nesta perspectiva, O professor é em geral, visto como agente responsável pela mudança educativa, o que o leva a manifestar reações contraditórias diante das exigências que estão além da sua formação. (Freire, 2011, p. 48-49).

A ampliação das atribuições docentes, frequentemente sem suporte institucional adequado, aumenta a carga de trabalho e gera sensação de desamparo. Essa sobrecarga, aliada à falta de recursos e estrutura, provoca esgotamento físico e emocional, prejudicando a qualidade do ensino e a saúde mental dos professores.

Neste contexto, é relevante destacar a pesquisa de Mendes (2011), intitulada “*Saúde docente: uma realidade detectada – em direção ao bem-estar e à realização profissional*”. Esse estudo, de abordagem quanti-qualitativa, teve como objetivo investigar as condições de saúde e qualidade de vida de 30 professores, com foco na identificação dos principais fatores que influenciam o bem-estar e o mal-estar no ambiente escolar. A pesquisa revela como os aspectos físicos e emocionais dos docentes estão profundamente conectados às suas condições de trabalho, com ênfase nas demandas intensas e nas pressões que afetam sua saúde mental.

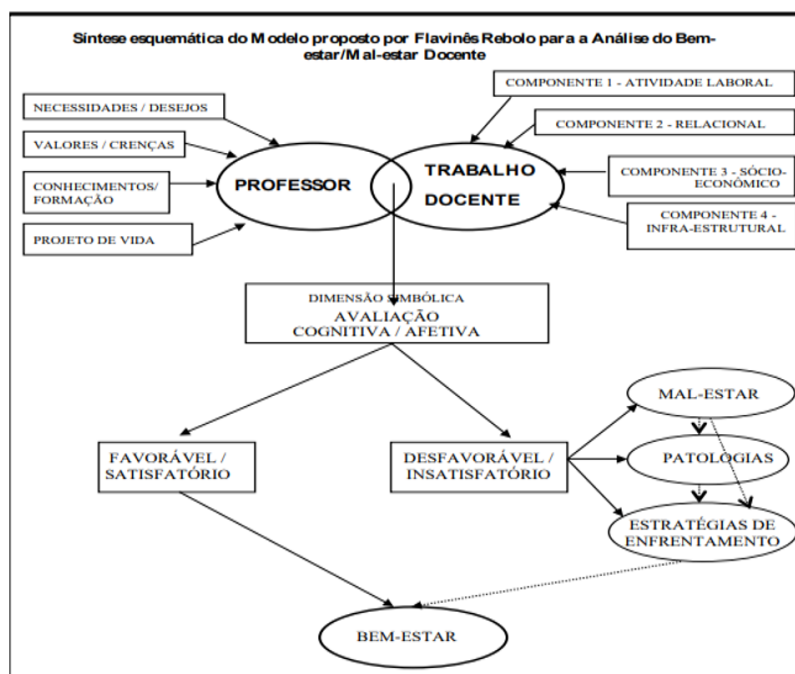
O bem-estar docente está ligado a fatores escolares, familiares e sociais. Contudo, a combinação entre sobrecarga de trabalho e múltiplas responsabilidades pode gerar desgaste e desmotivação. Por isso, equilibrar as demandas profissionais e cultivar boas relações interpessoais é fundamental para reduzir o mal-estar no ambiente escolar.

Rebolo (2012) enfatiza que relações interpessoais positivas promovem aceitação, pertencimento e motivação entre os professores, influenciando seus objetivos na escola. Um ambiente de apoio mútuo contribui para a realização profissional e o bem-estar pessoal, gerando um ciclo positivo de satisfação no trabalho docente.

O relacionamento com diretores, com os demais professores, com os alunos e funcionários, quando positivo, oferece apoio social, emocional e técnico, possibilitam a consecução de metas que não poderiam ser realizadas individualmente, atendem a necessidades de amizade e reduzem sentimentos de solidão e frustração, oferecem retorno sobre o trabalho realizado, informam e esclarecem sobre as expectativas normativas do papel do professor e (Rebolo, 2012, p. 22).

Rebolo (2005, 2012) realiza uma análise abrangente do mal-estar docente, destacando quatro dimensões essenciais: a atividade laboral, as relações interpessoais, as condições socioeconômicas e a infraestrutura física da escola, para compreender os fatores que influenciam a experiência dos professores.

Rebolo (2012) desenvolveu um esquema de modelo para a observação do bem estar/mal estar docente que consiste em um conjunto de fatores que foram organizados e agrupados em uma visão global do processo de construção do bem estar/mal estar do professor.



Fonte: Rebolo, 2012, p. 33

CONCLUSÃO

Este estudo evidenciou a complexidade da relação do professor com o ambiente escolar, destacando que a formação contínua e o envolvimento em atividades extraescolares são fundamentais para o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, promovendo o bem-estar emocional e o desenvolvimento pessoal do educador. Conforme ressalta Jesus (2007), o bem-estar docente está diretamente ligado à resiliência, que se manifesta nas competências e estratégias que o professor desenvolve para enfrentar as exigências e desafios da profissão. A capacidade de superar adversidades e otimizar o próprio funcionamento é crucial para garantir a motivação, a realização profissional e a qualidade do ensino. Assim, investir no suporte aos docentes, por meio de políticas educacionais que valorizem sua saúde física e emocional, é essencial para construir ambientes escolares mais colaborativos, humanos e eficazes.

As relações interpessoais positivas no ambiente escolar são fundamentais para o bem-estar dos professores. Conforme destaca Rebolo (2012), a convivência harmoniosa com colegas, alunos e a gestão escolar fortalece o sentimento de pertencimento e satisfação profissional, criando um ambiente de trabalho colaborativo e saudável. Portanto, investir na qualidade dessas relações é essencial para promover a motivação, reduzir o estresse e favorecer a permanência dos docentes na profissão, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica e da educação como um todo.

AGRADECIMENTOS

Bolsa PROSUC/CAPES.

REFERÊNCIAS

BLANCH, Josep Maria. **Trabajar y bienestar**. In: BLANCH, Josep Maria (org.). *Teoría de las relaciones laborales*. Barcelona: FUOC, 2012. p. 4-101.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: Decreto nº 7611 (planalto.gov.br). Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 05 out. 2009.

Desouky, D.; Allam, H. (2017). **Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers**. Journal of epidemiology and global health, 7(3), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002>.

ESTEVE, J.M. (1999), **O mal -estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macro campos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 01-15, set./dez. 2016.

FREIRE, José Carlos da Silveira. Formação e Profissionalização Docente: Sentidos e Perspectivas de Análise. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. (Org.). **Professores e Professoras: Formação: Poíesis e Práxis**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GOUVÊA Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde Debate** | Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, OUT-DEZ 2016. Disponível em: www.scielo.br acesso em: 15 de jun. de 2023.

GUERRA, B. T.; ROVARIS, J. A.; MARIANO, M.; MEIRELES, P.; ROSANTI, S.; BOLSONI-SILVA, A. T.; Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 321-328.

JESUS, Saul Neves de. Avaliação do desempenho e bem-estar docente. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 10, n.01, 2007. p. 7-22.

LIMA, Francisco de Paula Antunes. Carga de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Candella; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-9.

LUCK. H. **A Gestão Participativa na escola**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1982. (Série Cadernos de Educação).

MENDES, Aline Rocha. **Saúde docente: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional**. 2011, 118 p. Educação – Mestrado - da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2011.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Revista da ADPPUCRS**, Porto Alegre, n. 2, p. 23- 34, nov. 2001.

OLIVEIRA, E. S. G. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição**, v. 7, 2006. Disponível em: <https://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 15 fev. 2024.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de et al. Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. **Revista Educação Pública**, v. 25, n. 60, p. 631-659, set./dez. 2016. Cuiabá: UFMT, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/3239/9d01095bd109f694abd9a93746f0621dc8b9.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

PASCHOAL, Tatiane; TAMAYO, Álvaro. Validação da escala de estresse no trabalho. **Estud. psicol.** (Natal)., Natal, v. 9, n. 1, 2004. Disponível em: . Acesso em: 15 de jun. 2023.

PICADO, L. **Esgotamento Profissional nos docentes**: da prevenção à intervenção. Disponível em https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0531. Acesso em 10 de abr. de 2024.

PICADO, Luís. Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente. **Revista Psicologia: o portal do psicólogo**. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>>. Acesso: 14 de jun. 2023.

REBOLO, Flavinês. Fontes e Dinâmicas do Bem-Estar Docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny.Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (Org.). **Docência em questão**: Discutindo Trabalho e Formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23 – 60.

REBOLO, Flavinês. **O bem-estar docente**: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. 2005. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2014. DOI: 10.4025/actascieduc.v36i2.21222. Disponível em: <http://www.uem.br/acta>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ROSA, Ana Paula Teixeira Minari da. **O bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais – surdez**. Campo Grande, 2015. 133 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

SOUZA Maira Cazeto Lopes de; CARBALLO Fábio Peron; LUCCA Sérgio Roberto de. FATORES PSICOSSOCIAIS E SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Psicologia Escolar e Educacional**. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-235165> Localizador - e235165.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOSTES, M. V.; Albuquerque, G. S. C. D.; Silva, M. J. D. S.; Petterle, R. R. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, 42, 87-99. <https://doi.org/10.1590/0103-110420181160>.

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): POR QUE A ESCOLA AINDA EXCLUI?

Ana Clara Carvalho de Oliveira¹

Patricia de Carvalho²

Paulo César de Oliveira³

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno de neurodesenvolvimento definida por síndromes que expressam uma variação na forma de ser, aprender e pensar. Ao lidar com o autismo na escola, é fundamental entender como o diagnóstico de autismo, é definido em termos de uma tríade sintomática. Ele se apresenta como um déficit na área da comunicação social, que inclui o déficit na comunicação (referente à linguagem verbal e à comunicação não verbal) e o déficit social (referente à capacidade de iniciar uma interação social e de responder à iniciativa de outro); déficit de imaginação (referente ao repertório restrito de atividades e interesses e aos comportamentos repetitivos e estereotipados).

O comprometimento na comunicação do indivíduo é uma das características necessárias para o diagnóstico. Esse pode se apresentar por meio de atrasos no aparecimento ou ausência total da linguagem oral.

Dentre as adversidades associadas a essa linguagem destaca-se os aspectos pragmáticos e narrativos que promovem uma maior dificuldade na comunicação do indivíduo. Indivíduos com TEA podem demonstrar comunicação não verbal ou minimamente verbal (com palavras ou sons isolados e gestos) apesar do acompanhamento precoce. Dessa maneira, visa-se essencial proporcionar a crianças e adultos recursos comunicativos de forma alternativa que os permita um aumento das interações dialógicas, considerando suas incapacidades específicas referente a atenção compartilhada, direcionamento da visão e intencionalidade para auxiliar na comunicação e participação social ativa e inclusiva⁴

1 Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade de Araraquara-SP.

2 Mestre em Tecnologia Educacional pela UFRJ. Fisioterapeuta e Professora.

3 Doutor em Filosofia pela Università San Tommaso di Roma. Professor Titular de Filosofia Educação da Universidade Federal de Alfenas - MG.

4 Cf. <https://www.scielo.br/j/codas/a/hkYK8YmyvZw3gcp3MxNvG7p/?lang=en>. Acesso em 01 de julho de 2025.

Trata-se de uma desafio para as famílias e para a sociedade e, nesse caso, para a escola. Para o manejo do autismo na escola, é útil saber que, em referência aos dois domínios do diagnóstico (comunicação e interação social; interesses e comportamentos repetitivos), são definidos três níveis de autismo, que oferecem maior clareza sobre o diagnóstico, bem como a necessidade de apoio e intervenção pedagógica: o nível 1 (requer suporte), considerado leve; o nível 2 (requer suporte substancial), é moderado; o nível 3 (requer suporte muito substancial) e é considerando grave.

Além da constelação de sintomas enquadrados na díade sintomática, outras manifestações clínicas podem ser adicionadas, como: ansiedade, anormalidades sensoriais, déficits nas funções executivas, anormalidades de atenção. O Transtorno do Espectro Autista reflete uma realidade composta, caracterizada por diferentes perfis de desenvolvimento e comportamentos que exigem grande flexibilidade e uma abordagem individualizada na aplicação de estratégias de intervenção educacional. Faz-se necessário uma aliança entre o autismo e a escola. Mas a pergunta que persiste é: por que a escola ainda exclui?

DESENVOLVIMENTO

A escola é chamada a ser um lugar de crescimento para todos, um ambiente onde todos os alunos, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possam se sentir acolhidos e apoiados. O autismo na escola não deve ser visto como um obstáculo, mas como uma oportunidade para desenvolver práticas educacionais inovadoras e inclusivas. Nesta perspectiva, essas reflexões exploram algumas estratégias importantes para melhor apoiar alunos com autismo, considerando a importância do ensino especializado, da colaboração entre professores, famílias e especialistas, e da criação de um ambiente de aprendizagem que valorize as diferenças e promova o amadurecimento de cada aluno.

O termo escola, provém do grego “σχολή” (scholē), e significa, literalmente, o lugar da alegria, do vazio, do ócio. Partindo da origem da palavra, não se concebe a escola como lugar de sofrimento, de dor ou exclusão. É o lugar, por natureza, de acolhimento.

Como tudo na vida, este lugar está regido pelo tempo. O tempo escolar é aquele em que acontece a interação alegre e formativa. A formalização deste ambiente e deste tempo, tornou a escola uma instituição que tem reproduzido a organização da sociedade.

A escola é uma comunidade educativa na qual todos trabalham na diversidade de seus papéis para garantir a realização do direito ao estudo e o desenvolvimento do potencial de cada pessoa. Para apoiar alunos com autismo, uma escola deve ser capaz de acolher todas as diferenças e, para defini-la, não

basta considerar apenas as boas práticas que se referem à implementação do ensino, mas é necessário considerar todo o ambiente de aprendizagem e levar em consideração os vários contextos (físico, organizacional e relacional).

A aliança entre o autismo e a escola é um aspecto que deve ser construído atentando para as contribuições de todas as pessoas que, em diferentes capacidades, giram em torno do estudante com TEA. No contexto do autismo na escola, a qualidade das interações entre todos os principais atores é fundamental: família, serviços sociais e de saúde, instituições e associações.

A atitude deve ser não avaliativa, não radicalizada, de escuta ativa que leve ao processo de identificação de cada parte que é solicitada a expor seu ponto de vista. Para tornar a experiência educacional-didática significativa e motivadora, é necessário compreender como a realidade é lida pelo aluno com autismo, também por meio do conhecimento de seus hábitos e rotinas diárias, para entender como ele se orienta, como percebe os ruídos, qual o peso dos estímulos ao seu redor, o que pode deixá-lo ansioso e o que pode potencialmente desencadear e/ou gerar comportamentos problemáticos.

É importante conhecer o cotidiano em sua totalidade e, pensando na construção de uma ação didático-educativa eficaz, devemos considerar antes de tudo a família, como um recurso de qualidade, como um “sujeito” que possui estratégias de intervenção eficazes e apuradas, validadas pela experiência exercida no cotidiano.

A colaboração com serviços especializados locais também é crucial, permitindo a coordenação de intervenções relacionadas aos diversos contextos de vida do aluno com TEA, levando ao compartilhamento de uma filosofia básica de design. Um papel importante também é desempenhado por figuras educacionais que têm a oportunidade de observar os alunos em contextos ecológicos.

O estudante continua sendo o fulcro da ação didático-educacional e, para apoiar o autismo na escola, é importante captar suas necessidades, desejos e expectativas, e a escuta deve ser direcionada desde a educação infantil, para que ele possa desenvolver maior autoconsciência para identificar seus desejos, interesses e aspirações, visando, assim, fortalecer sua autodeterminação e autorrepresentação.

Nessa perspectiva, a organização do ambiente de aprendizagem é fundamental. Para que a frequência escolar seja significativa e gratificante, promova a aprendizagem e reduza o surgimento de comportamentos problemáticos, é necessário organizar adequadamente os horários, os ambientes de trabalho, os materiais e a equipe (que deve acompanhar o desenvolvimento profissional contínuo), com o objetivo de capacitar o aluno com autismo a

prever o que acontecerá, a entender o que está acontecendo ao seu redor e o que esperamos dele.

Para apoiar o autismo na escola, é essencial adaptar com antecedência os locais frequentados pelo aluno com TEA (sala de aula comum, sala de atividades personalizadas, sala de informática, laboratório, etc.) para que ele esteja adequadamente preparado desde o primeiro momento em que ingressar na escola. É melhor que não haja distrações nas paredes e é útil pendurar o que é visualmente importante para o aluno com autismo (quadro de avisos, calendário escolar diário que ajude a marcar o tempo escolar e, durante o ano, cartazes representando trabalhos dos quais participou ativamente). Os espaços dentro da sala de aula (possível área de intervalo, espaço de trabalho) devem ser organizados de forma visualmente clara e distinta para permitir que o aluno com TEA tenha uma visão definida por elementos associados a determinados eventos de forma previsível.

A organização escolar para o autismo requer um planejamento detalhado das atividades escolares e uma preparação adequada para eventos como viagens educacionais e intervenções de especialistas externos. Além disso, uma preparação específica também será necessária para que o aluno com autismo seja capaz de lidar com eventos inesperados que possam ocorrer, como uma troca de equipe na ausência de um professor, um educador ou um auxiliar escolar.

A habilidade exigida de quem trabalha com alunos com TEA inclui conhecimento de ferramentas e formas de comunicação visual (objetos, diagramas, flashcards, imagens, vídeos, etc.) apropriadas ao nível de desenvolvimento do aluno com TEA que estamos abordando. Os suportes visuais facilitam uma comunicação mais concreta e menos simbólica e, portanto, mais acessível ao aluno que tem dificuldade em reelaborar os símbolos abstratos nos quais a comunicação verbal se baseia.

Os materiais utilizados na ação educativo-didática com o aluno com TEA devem ser cativantes, envolventes, autênticos, significativos, concretos e devem dizer respeito, tanto quanto possível, à sua experiência pessoal. Durante as fases de trabalho, será importante fazer com que o aluno com autismo compreenda a expansão temporal das atividades, dispondo, por exemplo, de relógios adaptados às necessidades específicas com um ponteiro que se mova entre duas imagens que indiquem funcionalmente o início da atividade (quando se pega os materiais) e o fim (quando se guarda os materiais). Podem ser dispostos espaços na lateral da carteira: no lado esquerdo é colocado tudo o que é necessário para realizar a atividade e, uma vez concluída a tarefa, o material é colocado no lado direito; quando o lado esquerdo estiver vazio, é compreensível que o trabalho esteja concluído.

Trata-se de uma programação que envolve um percurso de colaboração e partilha. A programação, entendida como o planeamento do processo de aprendizagem em uma perspectiva curricular, deve ser pensada em conjunto entre os professores do currículo e de apoio e deve ser coordenada com o Plano Educacional Individualizado que, também graças à evolução da legislação, desempenha um papel central no caminho inclusivo.

O desafio é, de fato, buscar a máxima individualização, garantindo ao mesmo tempo uma inclusão efetiva no grupo da turma. Muitas vezes, os objetivos do aluno com TEA são muito específicos e funcionais, a ponto de exigir uma série de atividades diferenciadas das da turma. Nesse caso, são feitas adaptações significativas em tarefas do mesmo tipo que as dos colegas, os conteúdos de ensino são modificados, reduzidos ou ilustrados para adaptá-los às necessidades específicas.

Dessa forma, o aluno com autismo participa da cultura da tarefa e fica mais motivado em seu compromisso escolar, pois se percebe como parte integrante da turma, podendo acompanhar o tema abordado. Se o ambiente da sala de aula comum for estruturado e oferecer espaços acessíveis a todos os alunos para a realização de atividades individuais, podemos planejar algumas atividades dentro do contexto integrado com o objetivo de promover a individualização, mesmo em ambientes coletivos e comuns. No entanto, na presença de condições particulares, como no caso de sensibilidade sensorial acentuada, ou se considerarmos importante adquirir alguma aprendizagem básica voltada para o fortalecimento das habilidades necessárias para tornar as atividades inclusivas praticáveis, é certamente recomendável que o trabalho de ensino individualizado seja realizado na sala de aula de atividades personalizadas.

Para lidar com o autismo na escola, as ações de ensino devem ser verdadeiramente aplicáveis, considerando também uma adaptação que, por um lado, facilite a aprendizagem, mas que não imponha uma sobrecarga desproporcional, de acordo com o conceito de acomodação razoável.

Os objetivos da intervenção devem ser calibrados de acordo com as necessidades, interesses, pontos fortes e fracos de cada aluno com TEA. Além do conteúdo acadêmico, devemos abordar os principais aspectos da comunicação, socialização, flexibilidade e comportamento adaptativo.

Assim, uma escola pode se tornar acolhedora, pois adota uma postura que trabalha o ensino de forma inclusiva, valoriza a pessoa sem reduzi-la à intelectualidade ou a um padrão pré-definido e garante sua educação integral, no pleno respeito à diversidade. Assim, se responde às necessidades educacionais específicas de cada pessoa, promove e aumenta sua conscientização visando uma preparação que utilize uma perspectiva biopsicossocial baseada no projeto

de vida. Este é único e intransferível e deve ser desenvolvido de forma crítica e proativa, como um sistema estruturado e coordenado de intervenções baseadas na orientação que começa desde a educação infantil, como apoio e confiança, promovendo também a superação das dificuldades presentes no processo de aprendizagem.

Não obstante todos esses recursos didático-pedagógicos, bem como legislação, debates e estudos, ainda percebemos resistência quanto à inclusão. E qual seria a causa dessa dificuldade? Por que a escola ainda exclui? Por que esse processo não acontece de forma mais efetiva e rápida?

Para que este processo aconteça, fa-ze necessário superar a filosofia da totalidade e mergulhar na filosofia do infinito, como bem lembrou-nos Levinàs⁵. Sua filosofia é uma crítica à maneira como a filosofia tradicional considerou o “eu” (ou o sujeito). A filosofia tradicional é chamada de “ontologia do poder”; isto é, a tendência a violar o eu e a torná-lo violento.

A violência da exclusão se manifesta na visão de sociedade como um grupo de indivíduos, livres e iguais, subordinados a expedientes racionais “neutros”, tais como os conceitos de “humanidade”, “ser humano”, “cidadão”. Esses são conceitos totalizantes. Ora, um conceito totalizante, favorece uma postura idêntica. Esse tipo de filosofia busca totalizar todas as coisas, ter uma síntese total da existência, inclusive do eu individual, deixando-nos “lado a lado” e não “face a face”. Nesse tipo de filosofia, não há espaço para o (a) autista.

Segundo Lèvinàs, a investigação filosófica sempre buscou um reducionismo metafísico para erradicar as diferenças, visando garantir o conhecimento. Ao abolir as diferenças, tudo (as coisas, os eventos e as pessoas) se torna semelhante e, portanto, compreensível. Nesse processo, a racionalidade dá o seu apoio profundo a conceitos, temas, teorias e paradigmas que servem para reunir coisas, eventos e pessoas sob um conceito único e neutro. Ora, uma escola que se funde neste tipo de filosofia é violenta e não tem espaço para alguém com o transtorno do espectro de autista.

Na maioria das vezes, segundo Lèvinàs, a filosofia foi uma ontologia; isto é, uma *“redução do outro à semelhança através da interposição de um termo intermediário e neutro que garante a compreensão do ser”*⁶. A filosofia tradicional é a tentativa de síntese universal; redução de toda a experiência a uma totalidade em que a consciência abarca o mundo; a consciência do eu é, ao mesmo tempo, consciência do todo. A filosofia ocidental é um racionalismo redutivo que repudia a transcendência e a diferença. Por isso ele afirma com segurança:

5 Cf. LÈVINÀS, Immanuel. *Totality and infinity: an essay on exteriority*. Pittsburgh/PA: Duquesne University Press, 1969.

6 LÈVINÀS, Immanuel. *Totality and infinity: an essay on exteriority*. Pittsburgh/PA: Duquesne University Press, 1969, p. 43.

“o totalitarismo tem como base um totalitarismo ontológico. O ser é tudo...”⁷. Em outras palavras: a filosofia implica um projeto que é violento para o campo não filosófico e essa violência se estende para o campo educacional.

Deve-se ficar claro que somos diferentes de qualquer outra coisa; diferentes uns dos outros; diferentes da compreensão que nós temos de nós mesmos. No entanto, a filosofia luta para erradicar essas diferenças ao propor termos neutros que eliminam nossa existência individual e a distância que, naturalmente, existe entre nós.

Não se deve esquecer que os indivíduos devem ser considerados em sua subjetividade. Porém, os indivíduos foram subordinados e neutralizados em sua subjetividade pelos conceitos universais e totalizantes do reducionismo e da racionalidade metafísica. Isso é uma violência! Trata-se de uma violência contra o eu e também violência que se comete contra a sua própria situação, uma vez que ele foi violado. Na perspectiva levinasiana, a violência pode ser encontrada em qualquer ação como se estivéssemos sozinhos para agir.

A filosofia ocidental estimulou o homem a pensar sobre ele próprio como se estivesse separado da realidade e tivesse todo poder sobre ela. Um exemplo de “termo neutro” é o conceito de “humanidade”. Esse conceito anula as diferenças físicas, culturais, ideológicas, etc. Outro termo neutro é “existência” que anula o existente. Na perspectiva de Lèvinàs, o eu deve ser despido de seu orgulho e do imperialismo dominador; essa arrogância lhe permite violar sua existência e dominar a realidade. Mas quem é o eu? Inicialmente, o “eu” é anônimo e indeterminado, isolado sem ser nada e lutando para se tornar consciente e presente a si próprio. É o estado de existência autônoma; um estado em que há existência, mas não seres determinados.

Mas é necessário sair da existência e ir ao existente. A esse processo dá-se o nome de “hipostatização do eu”⁸. Segundo Lèvinàs, a filosofia ocidental (e toda a civilização ocidental) exibe uma tendência que ele considera terrível: reduzir tudo o que é estranho e enigmático a condições de inteligibilidade. O ocidente foge dos segredos dos passados, dos eventos imprevisíveis do futuro e de tudo o que não pode ser ordenado e manipulado racionalmente. Isto é, tudo precisa ser conhecido, compreendido, sintetizado, analisado, utilizado... Se alguma coisa não for captada pela mente racionalista, é considerada irrelevante e, portanto, desprezível.

A mente moderna, racionalista e iluminista, é perfeccionista e organizada. Dentre as realidades que ela quer considerar inteligíveis estão: Deus, o passado,

7 _____. *Difficult freedom: essay in judaism*. Trad. Sean Hand. Baltimores/MD: Johns Hopkins University Press, 1990, p. 206-207.

8 Hipostatização é o evento pelo qual um ser indeterminado na existência anônima torna-se um ser singular e presente.

o futuro progressivo, as culturas não ocidentais e qualquer tradição cultural, o eu individual. Nada do passado deve ser esquecido para tudo seja previsível no futuro. Ora, não é possível uma escola pautar o seu cotidiano neste tipo de filosofia.

Esta ânsia de reduzir tudo à inteligibilidade, sem deixar espaço para a imprevisibilidade, coloca em risco a finalidade do processo educacional. A identificação de pensamento e ser significa que tudo pode ser compreendido explicado pela razão. Dessa forma, a razão tudo abarca, tudo compreende... E o que foge de suas garras é o não ser e deve ser excluído, ignorado, reduzido ao silêncio.

Portanto, nessa perspectiva, a educação tem uma responsabilidade inalienável pelo outro (entendido como o não-eu, o diferente de mim). Compreender que a “ordem do outro” sempre resistirá às tentativas totalizantes da “ordem do mesmo” constitui o princípio último da ética: a responsabilidade.

Mas, efetivamente, o que ou quem é o “outro”? Responde Lèvinàs: “é aquilo que não é um feito meu, aquilo que nem sequer me importo; aquilo que é enfrentado por mim como rosto”⁹. É sempre o diferente de mim. É diferente até mesmo daquilo que presumimos que ele é; totalmente e infinitamente outro; sempre mais que um “outro eu”; sempre mais que uma pessoa; que se destaca e está além da multidão. O rosto ou a face da outra pessoa é tão enigmático que a responsabilidade tem uma qualidade misteriosa, independentemente de ser ou não importante para mim.

A ética da responsabilidade significa que nós nascemos em um mundo de relacionamentos sociais que não escolhemos e que não podemos ignorar. Não escolhemos nossos filhos e nossos estudantes. Nós os acolhemos. As outras pessoas esperam algo de nós: acolhida sem julgamentos prévios. Nunca estamos sós; estamos em um “face a face” com outras pessoas que nos pedem que reconheçamos nossas responsabilidades para com elas. Essa responsabilidade é indeclinável; isto é, não podemos dizer “não” a ela. É um imperativo. E vai mais longe. Antes de encontrar o outro eu já sou responsável por ele. Ninguém pode nos substituir em nossa responsabilidade pelo outro; isso significa que as nossas responsabilidades não podem ser transferidas para outra pessoa. Mas eu posso esquivar-me da responsabilidade e isso é possível porque sou livre. Somos também responsáveis pelas ações dos outros. Isso implica em se sentir responsável para que o mal não lhe ocorra; em “não deixar que o genocídio ocorra outra vez”. A exclusão é uma das formas silenciosas de genocídio.

A responsabilidade “por” significa tanto como se o sofrimento das vítimas fosse meu como se a ação do agente violento também fosse minha. A referência

9 LEVINAS, Immanuel. *Ethics and Infinity: conversations with Philippe Nemo*. Pittsburgh/PA: Dusquene University Press, 1985, p.95.

de Lèvinàs é o texto de Dostoievski: “somos todos culpados (ou responsáveis) de tudo e por todos os homens antes de tudo e eu mais do que os outros”¹⁰. Sou responsável por tudo que cause dor ou sofrimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se supera a metafísica da totalidade e se organiza a cosmovisão e a sociedade numa perspectiva do infinito, o ser humano é visto como mistério (no sentido de que sempre revela algo até, então desconhecido). Assim, uma escola e, por conseguinte, uma turma é estruturada para ser um ambiente acolhedor do ponto de vista psicológico, onde há respeito por todos e são favorecidas formas de colaboração e compartilhamento de objetivos, a motivação para aprender aumenta e os resultados são mais significativos para todos os componentes. Promover nos alunos a capacidade de conhecer e controlar suas emoções, saber administrar seus relacionamentos interpessoais, ler as necessidades dos outros e implementar comportamentos úteis é a base da possibilidade de iniciar uma reciprocidade positiva e solidária, tornando os colegas de classe um recurso autêntico para o aluno com autismo e vice-versa.

A perspectiva do infinito aliada a estratégias cooperativas, que desenvolvem e aprimoram o espírito colaborativo, são cruciais para a construção de um clima comunitário positivo. A construção colaborativa enfatiza o papel que as relações entre pares podem desempenhar para promover a aprendizagem, mesmo na presença de um aluno com TEA. A vantagem é dupla. Pensemos, por exemplo, na vantagem cognitiva que toda a turma pode obter ao dividir tarefas complexas em sequências ou ao preparar trabalhos sobre os conteúdos mais simples abordados em sala de aula, que podem ser uma oportunidade para ativar o trabalho de reflexão metacognitiva ou um ponto de partida para atividades subsequentes. Pensemos em quanto a atividade em círculo pode aumentar a atenção e produzir respostas sociais que também incluam procedimentos como a autorregulação. A perspectiva correta a ser adotada é que a inclusão não deve se limitar a tentar criar aulas e atividades como os outros, mas sim a oferecer a possibilidade de fazer com os outros, e isso se traduz em uma vantagem real para todos.

A inclusão de alunos com autismo na escola exige o compromisso contínuo e colaborativo de todas as partes interessadas com a mudança, não somente de técnicas e/ou práticas didático-pedagógicas, mas de filosofia. Essa filosofia, aliada a uma programação direcionada, um ambiente de aprendizagem adequado e uma comunicação aberta entre professores, famílias e especialistas,

10 LEVINAS, Immanuel. *Ethics and Infinity*. Op. cit., p.98 e 101

garante que garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de crescer e aprender em um contexto que valoriza a diversidade e promove o sucesso educacional para todos. A escola ainda não é inclusiva porque sua cosmovisão, e da sociedade como tal, insiste em se estruturar filosoficamente em uma metafísica da totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYAN, Steve. **Apenas diferente**. Em: Doenças do cérebro: autismo, volume 6, 2ªed. São Paulo: Duetto Editorial, 2012.

ARENDT, H. **Crises da república**. Trad. José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 1999.

____. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

____. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000.

____. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARENDT, Hannah. **Vita activa**. Milano: Bompiani 1997.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

COTTINI, L., VIVANTI, G. **Autismo e Didática**. Firenze: Giunti, 2022.

FRITH, Uta. **Autism: A very short introduction**. Oxford: University Press, 2008.

HORKHEIMER, Max e ADORNO,Theodor. **Dialettica dell'illuminismo**. Torino: Einaudi, 1982.

HUTCHENS, B.C. **Compreender Lévinas**. Trad. De Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÈVINÀS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70, 2007.

LÈVINÀS, Emmanuel. **Ethics and Infinity: conversations with Philippe Nemo**. Pittsburgh/PA: Dusquene University Press, 1985.

LÈVINÀS, Emmanuel. **Difficult freedom: essay in Judaism**. Trad. Sean Hand.Baltimores/MD: Johns Hopkins University Press, 1990.

LÈVINÀS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Trad. Paul Albert Simon e Ligia Maria de Castro Simon. Campinas: Papirus, 1998.

LÈVINÀS, Emmanuel. **De Deus que Vem à Ideia**. Trad. Marcelo Fabri, Marcelo Luiz Pelizzole, Evaldo Antonio Kuiava. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

LÈVINÀS, Emmanuel. **Entre Nós: Ensaio sobre Alteridade**. 2.ed., Trad. Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÈVINÀS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: ed. 70, 1988.

LÈVINÀS, Emmanuel. **Totality and infinity: an essay on exteriority**. Pittsburgh/PA: Duquesne University Press, 1969.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Livro de recursos da OMS sobre saúde mental, direitos humanos e legislação**: cuidar, sim - excluir, não. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2005.

<https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2024.1287096/full> Acesso em 01 de julho de 2025 às 14:30h.

<https://www.scielo.br/j/codas/a/hkYK8YmyvZw3gcp3MxNvG7p/?lang=en> Acesso em 02 de julho de 2025 às 20:15h.

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E A PROMOÇÃO DO DIREITO AO CONHECIMENTO ESCOLAR

Fabiano Sales de Aguiar¹

Jacqueline Lidiane de Souza Prais²

Marlene Rodrigues³

1. INTRODUÇÃO

Incluir os alunos com deficiência na escola não é uma tarefa fácil, visto que muitos espaços escolares não estão suficientemente preparados para lidar com esse desafio. Muitas escolas integram o aluno e nada mais, outras apenas permitem que o aluno esteja nesse espaço sem participar ativamente de todas as atividades educativas desenvolvidas. Desse modo, essa “inclusão” passa a ser caracterizada como uma exclusão institucional, na qual o aluno apenas foi integrado na escola.

O ambiente escolar deve oferecer meios de acesso e permanência para todos os alunos sem distinção. O direito ao aprendizado é fator primordial para

-
- 1 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Pesquisador no Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA). Professor Efetivo, Pesquisador e Extensionista do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Rio Branco. E-mail: fabiano.aguiar@unir.br.
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus de Londrina. Professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus de Medianeira. Atua no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail: jacqueline.lidianesouza@gmail.com.
 - 3 Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) (2018). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (2008); Mestre em Linguagem e Educação pela AVEC (2000). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar- Mestrado e Doutorado Profissional - UNIR e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei). É Membro do Grupo de Pesquisa Educa (UNIR) e Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva (GEIPEIN). E-mail: marlene.rodrigues@unir.br.

todos os estudantes e é dever da escola proporcionar condições para que todos tenham acesso aos conhecimentos científicos. Não basta apenas ter o aluno com deficiência na sala de aula para afirmar que esse ambiente escolar é inclusivo. “Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial” (Mantoan, 2003, p. 22).

Quando falamos em inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar, há docentes apresentam receios e dificuldades de lidar com o ensino e a aprendizagem desses alunos. Embora seja compreensível que os professores e a escola como um todo possam ficar apreensivos em trabalhar com esse público, espera-se que haja esforços para desenvolver o aprendizado deles na escola.

Pois, ao longo da história, os estudantes com deficiência sofreram todo tipo de exclusão de seus direitos. Nesse caminho histórico são constatados quatro paradigmas para pessoas com deficiência: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Durante o tempo da exclusão, temos um período sombrio para as pessoas com deficiência, no qual elas eram totalmente excluídas do convívio social e não tinham direito à escolarização. Eram consideradas doentes, incapazes e endemoniadas, não tendo direito a uma vida ou até uma morte digna (Silva, 2009). Muitos povos identificavam como “um mau agouro, um presságio de que algo ruim estava por vir ou mesmo um castigo dos deuses. Por essa razão, uma pessoa com deficiência deveria ser excluída do convívio social ou abandonada à própria sorte” (Uchôa; Chacon, 2022, p. 7).

Durante o período de segregação, as pessoas com deficiência eram desencorajadas a frequentar instituições regulares de ensino devido ao estigma que existia na sociedade da época. O atendimento dado a elas era feito em instituições filantrópicas ou religiosas, separados dos alunos considerados normais, pois elas eram tidas como incapazes de avançar na aprendizagem. “A sua reclusão, que se processou em condições de profunda degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade” (Silva, 2009, p. 136).

Após o período de segregação das pessoas com deficiência, vemos no final do século XIX eclodirem novas lutas pela inserção dessas pessoas no ensino regular. Esse movimento foi chamado de paradigma da integração. Os alunos eram admitidos nas escolas regulares desde que se adaptassem ao meio, mas o sistema educativo não era obrigado a adaptar-se às necessidades do aluno (Silva, 2009).

As diferenças são negadas neste modelo, ou seja, os alunos com deficiência eram colocados no mesmo ambiente escolar que os demais alunos, sem levar em conta o modo como aprendiam. Nessa perspectiva, “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que

eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola” (Sassaki, 1997, p. 32).

O paradigma da inclusão é bem recente, tendo a década de 1990 se caracterizado pelo surgimento de ações em busca de garantir o direito dos alunos com deficiência à aprendizagem, lutando para que esses indivíduos tivessem suas matrículas efetivadas em turmas e escolas regulares. Nesse período, são reforçados os ideais de uma educação verdadeiramente inclusiva para alunos com deficiência, despontando no contexto mundial a “educação inclusiva” (Carvalho, 2007).

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva envolve a mudança dos valores educacionais tradicionais. Isso significa promover novas estratégias e reestruturar a educação para que se promova o aprendizado dos alunos. Temos que entender que os alunos têm suas individualidades e que as salas de aula não são homogêneas, mas constituídas de seres humanos com suas particularidades.

Sabemos que são muitas as dificuldades em promover a inclusão no sistema escolar, há barreiras, que vão desde estrutura física, didático pedagógica, formação docente, dentre outras. Mas com todos esses desafios não podemos permitir que os alunos com deficiência sejam excluídos dentro da escola. As histórias das pessoas com deficiência foram e são marcadas por processos discriminatórios. Por isso, não garantir um ensino de qualidade para eles é perpetuar esse sistema excludente.

Desse modo, este estudo busca, por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica (Cordeiro, 2007; Gil, 2008), promover discussões quanto à importância de os alunos com deficiência terem direito, através de práticas inclusivas, ao currículo historicamente constituído proposto pelas escolas aos alunos.

2. DIREITO DE TODOS A UM CURRÍCULO VERDADEIRAMENTE INCLUSIVO

Para entender a educação inclusiva, deve-se primeiro entender que a proposta não foi concebida apenas para determinados alunos e sim para todos, sem distinção. Devemos compreender que somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeito diferente, sentimos com intensidade diferente, agimos de forma diferente e tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente. Pensar seriamente a prática da inclusão significa tomar consciência da diversidade dos alunos e valorizá-la.

Somos seres humanos com direitos e deveres e a educação é um direito fundamental de todos e todas. Como bem destaca Candau e Fernandes (2022, p. 12):

Iniciamos fazendo referência ao que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto ao direito humano à educação: “toda pessoa tem direito à educação”. Sendo assim, de acordo com a DUDH, qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, independentemente do sistema de governo que vigora em seu país, ou em sua sociedade, tem direito à educação. Torna-se importante salientar este preceito, pois em alguns países a educação ainda não é para todos e todas.

Para que o direito à educação dos alunos com deficiência seja realmente posto em prática, precisamos transformar o sistema educacional, ainda excludente, que apenas matricula as crianças com deficiência dentro das culturas hegemônicas historicamente estabelecidas. “Se por um lado a situação de estar matriculado garante à pessoa com deficiência a conquista do lugar de aluno, nem sempre pode ser confirmado o seu aproveitamento escolar” (Freitas; Dainez; Monteiro, 2022, p. 329).

É necessário que se entenda que não só os especialistas e as metodologias de ensino garantirão o sucesso da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. É necessário um esforço coletivo para pensar na transformação da escola e dos seus profissionais de ensino. Devemos ter um olhar que não “dirija-se ao foco centrado no ‘defeito’, ampliando-o para uma visão mais compreensiva dos fatores que geram ou mantêm barreiras para a participação de qualquer aprendiz” (Carvalho, 2007, p. 39).

Temos urgência de não apenas “aceitar” as matrículas dos alunos com deficiência, mas entender que cada aluno traz consigo sua individualidade que deve ser pensada por todo o sistema de ensino. Nessa perspectiva, Candau e Fernandes (2022, p. 48) afirmam:

Os diversos sujeitos presentes na escola apresentam diferenças plurais. No entanto, os educadores tendem a silenciá-las. Além deste fato, pesquisas que temos realizado têm mostrado que a tendência predominante entre educadores e educadoras é encarar a diferença como um problema (CANDAU, 2018; 2015; 2012). Estas afirmações permitem evidenciar a necessidade de uma mudança de perspectiva. As diferenças não devem ser consideradas um problema a ser resolvido, mas devem sim ser encaradas como uma riqueza. Riqueza simplesmente pelo fato de sermos diferentes e uma riqueza pedagógica (CANDAU, 2018). Sendo assim, o silenciamento deve ser combatido e a diferença deve ser encarada de outra forma, não como um problema, mas como riqueza pedagógica.

O paradigma da inclusão ou a “inclusão de fato” deve ultrapassar a ideia de que o acesso à escola é efetivado com a matrícula e a permanência dos alunos com deficiência na sala de aula. Nessa perspectiva, a pedagogia inclusiva é necessariamente diversificada e equilibrada para garantir a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das diferenças que apresentam. “A matrícula de estudantes com deficiência na turma comum não é sinônimo de aquisição de

conhecimento, de aprendizado, visto que alguns são aprovados na série, mas sem o desenvolvimento acadêmico esperado para o ano de escolaridade cursado [...]” (Redig, 2019, p. 5).

O que de fato devemos ter enquanto educadores é que todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade. Mesmo sem formação na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, devemos estar abertos a novos olhares, reconhecendo as alteridades dos alunos. Nesse processo, considera-se as seguintes indagações:

 Nosso próximo passo é perguntar: como podemos mudar este olhar para a diferença dentro da escola? Que caminhos devemos trilhar? Um ponto de partida é questionar o aspecto homogeneizador e padronizador das culturas escolares que nos impedem de enxergar as diferenças, rompendo com o ‘daltonismo cultural’ [...] (Candau; Fernandes, 2022, p. 48).

Por esta razão, o primeiro passo é acolher o aluno em sua sala de aula, mesmo diante de dificuldades estruturais e da falta de conhecimento específico na área. Ao receber um aluno com deficiência, é fundamental buscar novos conhecimentos para enfrentar esse desafio. O manejo de um aluno com deficiência demandará do professor uma busca constante por referências teóricas e práticas que enriqueçam sua abordagem pedagógica. É crucial compreender que todos os alunos são indivíduos heterogêneos, com suas próprias singularidades e capacidades de aprendizagem, as quais não podem ser negligenciadas pela instituição escolar (Arroyo, 2012; Mantoan, 2003).

Numerosas instituições educacionais apresentam características excludentes em diversos aspectos, impondo obstáculos ao desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos. Esses obstáculos podem ser classificados em temporários e permanentes. Os temporários incluem limitações relacionadas à infraestrutura física, métodos didáticos e abordagens pedagógicas, os quais podem ser superados por meio de políticas públicas eficazes. Por outro lado, as barreiras permanentes estão enraizadas na cultura escolar e representam desafios mais complexos de serem superados. (Carvalho, 2000).

A escola, por não ser isolada da sociedade, acaba por trazer os preconceitos que são propagados diariamente para esse ambiente. Preconceitos que, aos poucos, são enraizados no cotidiano escolar e passam a ser encarados normalmente nesse ambiente. “A inclusão social [...] é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos [...] e na mentalidade de todas as pessoas” (Sasaki, 2002, p. 42).

Não devemos tornar naturais os processos de discriminações por que os alunos passam diariamente na escola. Escola essa que lida com um currículo e ações não inclusivas, se esquecendo que os estudantes são diferentes e suas

identidades não são respeitadas. Isso dificulta, em muitas escolas, o aprendizado dos alunos com deficiência.

Atualmente, noções de adaptação, adequação, flexibilização, diferenciação, individualização curricular têm aparecido nas formulações de políticas voltadas à educação especial. Esses diferentes modos de se referir à organização curricular têm provocado efeitos nos arranjos das práticas educacionais. Conforme já apontado por alguns estudos (Cenci; Damiani, 2013; Pires; Lunardi-Mendes, 2019), pouco se têm avançado em direção à aprendizagem de conteúdos escolares dos alunos com deficiência (Freitas; Dainez; Monteiro, 2022, p. 331).

Essas diferenças de identidades muitas vezes são deixadas de lado pela falta de conhecimento teórico e prático ou por barreiras sociais impostas na escola, fazendo com que “ainda hoje, encontramos em nossas instituições escolares estudantes que se sentem estranhos a cada dia do ano letivo, desde o momento de entrada até a saída” (Torres Santomé, 2013, p. 9).

É triste de ser visto diariamente em muitos espaços escolares que o “aluno ideal não é o que apresenta necessidades educacionais específicas; este representa a diferença que assusta e ameaça” (Carvalho, 2010, p. 49). Em nossa sociedade contemporânea, a diferença de identidade é tolerada. Muitas escolas tratam a diferença de identidade como algo simples, naturalizando a diversidade cultural que deveria ser valorizada, questionada e problematizada nesses espaços (Silva, 2000).

Por esse motivo, sabemos as dificuldades de lidar não somente com os alunos com deficiência, mas com as barreiras diárias e difíceis de toda a turma. Não é fácil ser docente em uma escola que não oferece estrutura para desenvolver um trabalho compatível com o cobrado nas legislações. Quando um professor descobre que vai receber um aluno com deficiência em sua sala, o desespero toma conta dele, que logo afirma não ter condições de ensinar o aluno por não ter formação na área de educação especial.

A formação contribui em muitos aspectos para a promoção do direito ao ensino para os alunos com deficiência, porém, temos que redobrar a atenção para o fato de que todos são diferentes e têm suas particularidades. Assim, alguns discursos de falta de preparação acabam por se propagar.

[...] A normalização de perfis pode ser entendida como a homogeneização das pessoas que têm ou não direito ao processo educacional, criando, assim, desde os bancos escolares, uma espécie de segregação, ou melhor, reafirmando a negação do distinto, da diferença. O resultado desse movimento é ainda mais exclusão, ou seja, a injustiça social-escolar-curricular (Uchôa; Chacon, 2022, p. 5).

A definição de políticas públicas educacionais é influenciada por conceitos como adaptação, adequação, flexibilização, diferenciação e individualização

curricular. Esses conceitos afetam diferentes sentidos nas práticas escolares, levando a currículos rígidos e uniformes que não promovem o direito fundamental de todos os estudantes. Pois muitas “[...] práticas são marcadas por estratégias de ensino tradicionais, [...], sem ações diferenciadas que garantam a participação e a aprendizagem efetiva dos alunos com deficiência” (Freitas; Dainez; Monteiro, 2022, p. 333).

Temos dificuldades em muitas escolas em promover práticas que atendam as singularidades de toda a sala de aula. Muitos professores e professoras receberam formações aligeiradas que não contemplaram a possibilidade de refletir sobre práticas em que o currículo foi pensado de forma homogênea, sem foco nas particularidades dos alunos. Essa prática ainda causa dúvidas nos educadores que acabaram por repetir ações que tornam o ensino homogêneo e uniforme (Arroyo, 2012; Uchôa; Chacon, 2022).

3. FORMAÇÃO PERMANENTE PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Sabemos que é importante o professor ter conhecimento teórico sobre a educação inclusiva, que pode ser proporcionado pela escola através de formações no próprio ambiente. A secretaria de educação, tanto estadual como municipal, também pode proporcionar esses momentos de formação continuada. A formação é um quesito raro de se ver nos municípios onde trabalhamos, que não oferecem muitas capacitações para os professores. Quando essas ocorrem, usam uma metodologia tanto teórica quanto prática distante da realidade dos professores e não atendem a seus anseios da prática diária.

Percebemos que muitas formações oferecidas aos professores não contribuem para resolver problemas de ordem prática com os quais os educadores vivem diariamente no contexto da sala de aula. Essa formação, portanto, é caracterizada como “transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe” (Imbernón, 2010, p. 39).

Nessa linha de pensamento, a formação continuada para construção de práticas inclusivas no espaço escolar deve ultrapassar a ideia de treinamento de professores com modelos fechados e ideias prontas que não levam o docente a refletir sobre a realidade de sua sala de aula. Por esse motivo, temos que investir em formações “[...] que tomem como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Somos a favor da formação continuada para os docentes e todos os envolvidos nesse processo de inclusão. Sabemos que o professor não pode ficar preocupado em dar aulas sem um apoio teórico que complemente sua prática diária. Os educadores precisam de “[...] uma reconceitualização crítica de suas práticas, de suas crenças e de suas concepções na direção da construção de práticas mais adequadas a seus objetivos atuais” (Franco, 2015, p. 609).

É importante que os professores tenham disponibilidade de enfrentar desafios em meio a uma estrutura educacional, muitas vezes, sem estrutura e apoio especializado. Mesmo com todos esses entraves no nosso sistema educacional, não podemos perpetuar ainda mais a cultura da exclusão que, infelizmente, também ronda algumas escolas (Carvalho, 2010).

Na formação inicial, recebemos algumas orientações sobre a educação especial na perspectiva inclusiva e muitos educadores enfrentam em seu cotidiano escolar desafios na “[...] articulação entre teoria e prática, considerando-se a insuficiência da perspectiva técnica, que separa e fragmenta a realidade da práxis, valorizando apenas a tecnologia da prática, seu observável, seu aparente, o visível” (Franco, 2015, p. 609).

Desse modo, ainda “constata-se a ausência de cursos de formação continuada por meio de práticas educacionais, com vistas à plena acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino” (Antunes; Yared, 2023, p. 16).

O medo do novo faz parte da natureza do ser humano e mais uma vez enfatizamos a necessidade de, mesmo não tendo formação específica, enfrentarmos esse desafio em busca de uma sociedade mais justa. Precisamos de “modelos de ensino [...] que façam com que se torne rotina pensar nos demais e em como ajudá-los, etc., dimensões que a educação mais tradicional tem descuidado” (Torres Santomé, 2013, p. 50).

A formação em serviço permite que sejam criados momentos concretos de reflexão, a partir dos quais os professores podem adquirir maior consciência de suas atividades práticas. Quando o professor passa a ter momentos práticos de formação em serviço, com teorias testadas no dia a dia, tem a possibilidade de adquirir novas metodologias e criar novos conhecimentos que contribuirão para que não necessitem aguardar um especialista apresentar soluções teóricas. Essas, muitas vezes, não resolvem os problemas da sala de aula (Mantoan, 2003).

Construir escolas inclusivas implica, portanto, promover mudanças arquitetônicas, comportamentais e educacionais que são necessárias para um ambiente inclusivo. As escolas como instituições sociais têm uma cultura única que se manifesta em suas práticas, discursos, formas organizacionais e estruturas curriculares. Desse modo, as ideias inclusivas devem fazer parte do cotidiano escolar para que sejam construídas culturas escolares verdadeiramente

inclusivas que promovam o ensino para todos os alunos com ou sem deficiência (Johnson; Yaegashi; Forno, 2023).

Mas a inclusão só é possível se o aluno com deficiência, muitas vezes visto na escola como diferente, tiver seu direito ao aprendizado garantido de fato e que a escola não reproduza uma cultura hegemônica, tão presente em várias escolas. Essas enxergam o aluno de forma estereotipada, desconsiderando suas características pessoais. Nessa visão, as minorias que transitam no espaço escolar são vistas como diferentes ao ponto de serem estigmatizadas (Silva, 2010).

A falta de formação que aborde as especificidades teóricas e práticas tem se tornado um dos desafios para inclusão, no qual muitos professores carregam um sentimento de despreparo para contribuir com o aprendizado dos estudantes. Muitas formações são levadas para as escolas sem um diálogo com as necessidades dos professores, que acabam por participar de cursos distantes das reais necessidades da sala de aula. São cursos cujas temáticas são superficiais e não trazem soluções para os problemas que os professores asseiam resolver (Johnson; Yaegashi; Forno, 2023).

Uma parcela significativa dos professores que desenvolvem um trabalho dentro da proposta inclusiva não possui formação inicial adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização de seu trabalho. Nessa perspectiva, “[...] A reflexão deve estar constantemente presente para que a prática não se torne estática ou inapropriada para uma sociedade em constante transformação” (Santos; Baraúna, 2010, p. 274-275).

A formação permanente para professores inclusivos deve ser redesenhada com a proposição de bases que ressignifiquem o papel do professor e da escola com momentos de diálogos que repensem como proporcionar o ensino aos alunos com deficiência. Na atualidade, não podemos mais admitir que ainda acontecem práticas de exclusão nas salas de aula que usam concepções tradicionais de ensino homogêneas (Mantoan, 2015).

Conforme discutido anteriormente, a integração do aluno na escola não se configura como um processo trivial, dado que nos deparamos com várias adversidades inerentes ao ambiente da sala de aula no cotidiano. Muitos educadores enfrentam diariamente, de forma solitária, outros obstáculos e se sentem apreensivos ao saber que um aluno com deficiência será matriculado em sua turma. Alguns professores declaram de imediato a ausência de formação adequada para lidar com esses alunos. Embora a formação inicial e contínua desempenhe um papel crucial no processo de inclusão de alunos com deficiência, é imperativo ressaltar que nem toda a formação disponível substitui a importância da inclusão do aluno na dinâmica da sala de aula.

O receio do desconhecido não pode justificar a recusa em receber o aluno na sala de aula, uma vez que é um direito inalienável do aluno com deficiência

participar plenamente do processo educacional. A ausência de formação específica em inclusão de alunos com deficiência não deve ser uma barreira ao acesso e à permanência desses alunos na escola.

O professor não precisa se tornar um especialista em todas as deficiências que são trazidas para a escola, “basta que conheça a dinâmica geral, as principais demandas, as limitações e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem característicos daquele tipo de deficiência” (Ramos, 2016, p. 57).

O docente inclusivo busca continuamente por conhecimentos que embasem sua prática. Por sua vez, o sistema educacional tem sua parcela de responsabilidade nas ações inclusivas, estabelecendo parcerias com outras instituições, para que os professores não sejam responsabilizados por todo esse processo.

A inclusão dos alunos com deficiência deve ser pensada por meio da mudança de práticas homogêneas que não consideram a individualidade de cada sujeito. A Lei brasileira de Inclusão, em seu art. 28, aborda que a formação continuada deve contribuir para que o currículo seja pensado com “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015, p. 8).

Vemos a importância da formação continuada para que muitas barreiras sejam removidas no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Barreiras que ainda são presentes em muitas escolas. “Apesar de muitos avanços nas últimas décadas em relação ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas, ainda vivenciamos uma organização escolar que privilegia a homogeneidade, com foco em procedimentos uniformes tanto no ensino quanto na avaliação” (Redig, 2019, p. 3).

Com a formação continuada em serviço, podemos juntar o pesquisador, os colaboradores da pesquisa, os professores e as professoras e dialogar como, durante muito tempo, o currículo e as ideias pedagógicas legitimaram os sistemas de classificação dentro de um padrão homogêneo de alunos que não vemos nas salas de aula. Padrões que excluem as diferenças, ou seja, não reconhecem os outros sujeitos que estão no espaço escolar (Arroyo, 2012).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja inegável o progresso alcançado com o aprimoramento dos conceitos relacionados às pessoas com deficiência e à promoção da educação inclusiva, é crucial investigar as medidas efetivamente implementadas para materializar essa aspiração. A temática da educação inclusiva tem suscitado apreensão e resistência entre alguns professores. Tal fenômeno decorre, em parte, da complexidade dos desafios inerentes a esse campo, o que tem contribuído

para que se estabeleçam dificuldades em relação à sua adoção pelas instituições de ensino regular.

Esta constatação pode ser atribuída a uma gama de fatores. Entre estes, destacam-se a falta de conhecimento sobre a temática entre os professores, a carência de formação, a sensação de incapacidade experimentada pelos educadores, a insatisfação manifestada pelos alunos com deficiência, a infraestrutura física nas instituições de ensino, além de outros elementos que influenciam o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Diante das complexidades suscitadas por esta temática, da urgência na revisão das abordagens pedagógicas vigentes, da necessidade premente de equipes multidisciplinares atuando no ambiente escolar, do aumento contínuo da demanda por inclusão de crianças com deficiências nas escolas regulares, das inquietações dos educadores quanto à postura a ser adotada diante dessa realidade e do desafio de promover uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva, enfatizamos a importância da reflexão e do debate acerca deste tema como um componente essencial do processo de formação do educador, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea.

A vivência da inclusão educacional deve ser encarada como uma proposta não apenas da sociedade em geral, mas também da escola em particular. Nesse contexto, os professores não necessitam possuir especialização específica em educação especial, porém devem assumir a responsabilidade pelo processo de ensino, determinando tanto o conteúdo quanto a abordagem pedagógica apropriada para os alunos com deficiência. Essa abordagem requer uma ruptura com os modelos de currículos padronizados e inflexíveis, bem como com os paradigmas das escolas tradicionais que tendem a ser pouco adaptáveis diante das complexidades e desafios emergentes no ambiente escolar.

Para efetivamente implementar a educação inclusiva, é imprescindível realizar estudos, análises e discussões locais que considerem a realidade específica na qual os professores estão inseridos. Essa abordagem visa identificar e abordar as questões que realmente afetam esse grupo de alunos desassistidos, promovendo ações inclusivas que busquem soluções para essas problemáticas. Essa inclusão requer mudanças significativas, investimentos e formulações estratégicas para garantir seu êxito. Durante a revisão da literatura para compreender as experiências de indivíduos diversos nas escolas regulares, tornou-se evidente a extensão das dificuldades enfrentadas na educação, com muitos alunos com deficiência tendo acesso limitado ao currículo.

Para promover uma educação de maior qualidade para esse público, uma escola de atendimento inclusivo pode ser caracterizada como aquela que adota a prática de educar todos os alunos em salas de aula regulares, oferecendo

oportunidades educacionais adequadas e desafiadoras que são adaptadas às necessidades e habilidades individuais de cada aluno. Essa abordagem busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, recebam uma educação que os prepare para enfrentar desafios e alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, A. C.; YARED, Y. B. Práticas educacionais inclusivas no contexto da formação continuada: revisão integrativa de estudos no período de 2011 a 2021. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e3/1–18, 2023. DOI: 10.5902/1984686X70853. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70853>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 08 fev. 2025.
- CANDAU, V. M.; FERNANDES, Y. S. Direitos humanos, diferenças e educação: desafios para o cotidiano escolar. **Revista Momento – diálogos em educação**, v. 31, n. 1, p. 40-56, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13436>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, n. 26, p. 1-7, 2005.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M.; RENTERÍA, J. M.; GUIMARÃES, C. A. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLgLPwcmV6Gf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. C. Escolarização de alunos com deficiência: o ensino fecundo como via de possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 328–346, 2022. DOI: 10.21723/riace.v17i1.14302. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14302>. Acesso em: 22 fev. 2025.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOHNSON, L. F.; YAEGASHI, S. F. R.; FORNO, L. F. D. Identificação das necessidades educacionais especiais: possibilidades a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023117, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.16401>. Acesso em: 22 fev. 2025.

LANUTI, J. E. de O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista Ensin@UFMS**, v. 2, n. 6, p. 57-67, 6 dez. 2021. DOI: 10.55028/revens.v2i6.14708. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708>. Acesso em: 05 fev. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 5 fev. 2025.

MATTOS, P. C. **Tipos de revisão de Literatura**. 2015. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SANTOS, A. F.; BARAÚNA, S. M. Docência universitária: uma perspectiva inclusiva. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010. p. 269-308.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORLANDO, R. M.; ALVES, S. P. F.; MELETTI, S. M. F. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: algumas reflexões. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e31/1–19, 2021. DOI: 10.5902/1984686X64354. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64354>. Acesso em: 21 fev. 2025.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e45/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X35721. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, M. O. E. da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>. Acesso em: 04 jun. 2025.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102. Disponível em: https://tonaniblog.files.wordpress.com/2019/03/tomaz-tadeu_identidade-e-diferenc3a7a.pdf. Acesso em: 08 jun. 2025.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 6 jan. 2025.

AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE INCLUSÃO: O OLHAR DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO AS HABILIDADES BÁSICAS DO DISCENTE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS/SRM

Juliana dos Santos Figueiredo¹

Fabiano Sales de Aguiar²

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo descreve uma proposta de avaliação diagnóstica, a partir do olhar da família, dos alunos público alvo do Atendimento Educacional Especializado. AEE matriculado na EMEIEF Balão Mágico. Os alunos observados estão matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental, desta instituição de ensino e participam das atividades da Sala de Recursos Multifuncionais/ SEM.

Para realização desta atividade foi elaborado um questionário semiestruturado e as entrevistas com os familiares das crianças realizadas individualmente. Após cada entrevista foi notável perceber a importância da relação família e escola, com reuniões, apresentação de relatórios e atividades desenvolvidas pelos alunos, pois percebemos a dificuldade das famílias em observar habilidades e potencialidades dos alunos.

Neste, destaca-se a importância de se conhecer a realidade histórico-cultural de cada discente, para que práticas pedagógicas dialógicas sejam estruturadas e desenvolvidas no cotidiano das atividades da Sala de AEE, desta instituição de ensino.

Ao buscarmos compreender como o aluno aprende e qual o caminho a ser percorrido, torna-se fundamental que conheçamos as potencialidades, bem

1 Mestre em História e Estudos Culturais; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Professora da Rede Municipal de Rolim de Moura/RO, atua na sala de AEE.

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC). *Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA), Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva (GEPEIN). E-mail: fabiano.aguiar@ufac.br.*

como as dificuldades dos alunos, que se tornaram público alvo da Educação Inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais/ SEM-AEE.

Para a fundamentação de um processo de avaliação foi observado as orientações da Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96; a declaração de Salamanca e também a Adequações apresentadas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Onde em cada período histórico e regulamentação, realizam o fomento de um aprendizado que garanta os a educação como direito igualdades de condições; uma articulação dos componentes curriculares em áreas de conhecimento, bem como uma educação que contemple todas as dimensões dos sujeitos.

A dimensão social cultural do aluno também precisa ser observada e incluso nas propostas didáticas elencadas pelo professor e no currículo da instituição.

“conjunto de “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais”. (Resolução nº 4, de 13/7/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Art. 14) BRASIL (2010)

Assim, percebe-se que neste contexto o processo de avaliação formativa tem como objetivo fornecer diagnóstico e subsídios para uma abordagem significativa nas propostas didáticas do aprendiz.

Salientamos que nas salas de SRM/AEE iniciam-se o processo avaliativo a partir de uma anamnese com familiares dos alunos a serem atendidos, assim esta fase de entrevista e compreensão do sujeito torna-se fundamental para a identificação do nível de desenvolvimento do aluno, bem com as especificidades das habilidades e potencialidades de cada um, para depois serem realizados as observações dos alunos e aplicação de testes formais.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou de uma pesquisa bibliográfica e da pratica de acolhimento das famílias publico alvo da educação inclusiva, matriculado na turma de AEE da EMEIEF Balão Mágico, alunos da professora Juliana dos Santos Figueiredo.

Para compreensão da realidade dos discentes a partir do olhar da família utilizou-se de um questionário semiestruturado, com perguntas relacionadas a compreender quais são as habilidades a criança já possui; quais as principais dificuldades e uma descrição breve do aluno.

A fundamentação para a utilização de um questionário semiestruturado, para conhecer os alunos, a partir do olhar das famílias foi baseado nas orientações de Luckesi (2002 p.81), onde o autor coloca a importância do processo avaliativo para que o aprendiz tenha um melhor desempenho em seu processo de ensino aprendizagem e conhecer o seu contexto histórico cultural, propicia ao docente reflexões sua prática pedagógica.

O presente relato contou com a participação de 20 famílias, dos alunos matriculados na sala de AEE, neste ano de 2025.

Como perguntas sugestivas ao diálogo foi apresentado aos responsáveis um questionário com as seguintes perguntas. 1) Quais as principais habilidades da criança? 2) Quais as principais dificuldades? 3) Relate sobre: suas preferências, filme, desenho, comida preferida... 4) Qual ou quais os sonhos tem para realizar junto com sua criança? 5) Quais são as pessoas com que a criança mais convive.

E nos minutos finais cada responsável, falava; lembrando que as entrevistas foram individuais e agendadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância da compreensão das habilidades básicas do discente a partir do olhar familiar, torna-se fundamental para que o professor da Sala de Recursos/SEM-AEE torna-se fundamental para que as propostas didáticas estejam integradas ao universo da criança e as ações sejam contínuas e integradas. Cada aluno seja, ele já com um laudo apresentando suas necessidades específicas, ou um aluno em processo de diagnóstico precisam de atendimentos que não negligencie suas habilidades e competências e sim as valorize e tornem-se o ponto de partida para a elaboração do Plano de desenvolvimento individual do aluno (PDEI ou PEI)

Ao realizar o processo de sondagem a partir da perceptiva e do olhar da família, vemos em sua maioria, os familiares descrevendo mais as habilidades que a criança precisa desenvolver e um olhar para as limitações do seu dependente. E perguntas é iam direcionando os genitores e ou/ responsáveis a olhar para as potencialidades de sua criança.

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possam avançar no seu processo de ensino aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estado defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. (LUCKESI, 2002 p.81)

E com base, nas vivências e contexto social do aluno, o professor tem a possibilidade de elaborar ações significativas para o aluno, que otimizem sua autonomia, compreensão da sua realidade e ações que o instrumentalize para a vivência em sociedade.

Com a aplicação do questionário e conversa com as famílias pode se observar que as crianças inseridas em tratamento e acompanhamento adequado participaram de vivências sociais. Foram aplicadas 8 questões norteadora para a elaboração do PEI de cada criança e assim realizar o direcionamento pedagógico da criança no contexto do atendimento individual do aluno. Onde todos os discentes atendidos apresentam características associadas ao Transtorno do Espectro Autista, alguns com comorbidades.

Em relação a primeira pergunta, “1) Como é a Criança? O que ela gosta de fazer e quais as suas principais habilidades? Nem sempre era a primeira que escreviam a resposta, corriam para a demais questões com foco nos déficits de aprendizagem e limitações do discente.

Resposta familiar 1: “Bem, o G. como você sabe professora, passou por diversas cirurgias e tratamento médico, tem em seu laudo o autismo e Síndrome de Down, e entrou na escola ano passado. Bem já está entendendo comandos simples e aprendeu a sentar”.

Resposta familiar 2: “Professora o I. vem apresentando muita agitação motora e esse ano não está se adaptando fácil e sala de aula. Já conhece o alfabeto e vem tentando escrever palavras sem noção das letras corretas; ainda está com hiperfoco em placas e carinhos.

Como vemos nas famílias dos alunos G. e I. as limitações e CID dos alunos foram apresentados antes da descrição sugerida pela pergunta, na parte A da questão: Como é a criança? (Preferencias, desejos e como ela se expressa diante dos contextos de frustração e alegria). No ponto B da questão sobre as habilidades dos alunos, pouco descrevem ou conseguem olhar para os avanços do discente, o ponto de partida nas duas respostas foram as limitações e desafios; contudo aos revisarmos, e ao revisarmos o questionário eram estimuladas a olhar para o discente em sua plenitude, uma pessoa, um indivíduo social.

Na segunda questão da avaliação, objetivamos compreender o olhar da família em relação as principais dificuldades que o aluno, apresenta como barreira de aprendizagem? O fomento a busca por ajuda foi muito enfatizado, em diversas respostas, onde cada família, mesmo em contextos divergentes almejam que o aluno consiga ser alfabetizado.

Resposta familiar 3: “O V. professora é muito inteligente, gosta de me acompanhar no sitio, faz simulações iguais ao meu trabalho de instalação de internet, já conhece as letras do alfabeto, mas precisa de ajuda para juntar e aprender a ler agora”

Resposta familiar 4: O aluno L. M tem 6 anos de idade, fala pouco e enrolado e ainda não conhece as letras do alfabeto, será que vai conseguir aprender? Lá em casa gosta de assistir vídeo e brincar, já estamos ensinando-o se cuidar e cuidar das suas coisas. Precisa primeiro conhecer as letras do nome né?

Nas perguntas de número 03 e 04 podem até parecerem simples, porém no contexto de vivência escolar de uma criança atípica, torna-se fundamental. Perguntamos as famílias qual o hiper foco da criança e seu brinquedo preferido.

Resposta familiar 5: P. gosta atualmente de Bandeiras e países, memoriza dadas e fontes históricas. Como brinquedo preferido ainda gosta de dinossauros.

Resposta familiar 6: Professora R. gosta muito de brincar com lego e montar projetos arquitetônicos de energia solar como o pai. Está aprendendo a jogar no celular.

A questão de número 5 também enfatizou as preferencias das crianças, perguntando quais desenhos/ e ou programas as crianças mais gostavam, as famílias apresentaram as preferencias, em respostas curtas e diretas.

Resposta Familiar 7: L. gosta de brincar de casinha e com bonecas.

Resposta Familiar 8: O E. gosta de brincar com dinossauros e jogar no celular.

Na 6º e 8º questão foi perguntado quais são as terapias a criança está inserida e se tomam medicamento. E como podemos ajudar o discente nos momentos de crise.

Resposta Familiar 9: L. Somente o AEE professora. Questão 8: Apenas abraço-o. Resposta Familiar 10: A. Atualmente apenas fisioterapia, natação. Questão 8: Professora, hoje é muito raro ter crise, contudo é só conversar com ele.

Essa questão norteia e orienta o atendimento em contexto de crises e regulação da criança, bem como os alunos que estão acompanhados por uma equipe multidisciplinar apresentam durante o ano letivo avanços mais rápidos, porém a aprendizagem vai depender também das comorbidades que a criança apresenta, assim a postura e intervenções são apresentadas e organizadas de forma individual.

A 7º pergunta norteia o contexto de alimentação e bem estar da criança, pois procuramos saber se possuem restrição alimentar ou não e quais as preferencias da criança em relação ao cardápio da merenda escolar. Os alunos

atípicos podem trazer alimentos de casa, mas vão sempre tendo o contato com a alimentação oferecida pela escola.

A prática educativa deve partir da realidade concreta dos educandos, de seus interesses e necessidades, articulando o conhecimento científico e escolar às vivências cotidianas. A alimentação, como dimensão da vida concreta, também é parte do processo educativo e deve ser incorporada com intencionalidade pedagógica, respeitando as condições individuais e promovendo a formação integral. (SAVIANI, 2009 p.1)

Assim vemos como o universo social pode ser inserido no processo educativo:

A pedagogia histórico-crítica compreende que a formação humana se dá no processo de apropriação dos bens culturais historicamente produzidos. Assim, respeitar o contexto alimentar, as restrições e preferências da criança, é considerar sua totalidade como sujeito social, que se forma em interação com o meio, com a cultura e com as condições concretas de existência. (SAVIANI, 2009 p.2)

Diante das análises realizadas, fica evidente que a escuta atenta à família é uma etapa fundamental no processo de construção do PEI. Ao compreender o aluno a partir do seu contexto familiar, suas vivências, preferências e habilidades, é possível elaborar propostas pedagógicas mais significativas e conectadas à sua realidade. Ainda que muitas famílias inicialmente foquem nas limitações e diagnósticos, o diálogo reflexivo e acolhedor possibilita um novo olhar sobre a criança — não apenas como alguém que precisa ser ensinado, mas como um sujeito com potencial, história e experiências únicas. Assim, o trabalho pedagógico se torna mais humano, respeitoso e efetivo, fortalecendo a parceria entre escola e família e promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e transformadora.

Contexto Social das Crianças Atendidas Segundo Relatos Familiares

Grupo de Crianças	Quantidade	Descrição
Crianças restritas ao núcleo familiar e escolar	20	Segundo os familiares, têm pouca ou nenhuma participação em contextos sociais
Fazem todas as terapias e estão socializando mais	12	Participam de festas, igrejas e outros eventos com maior frequência
Apresentam comportamentos inadequados em situações sociais	3	Famílias relatam dificuldade de adaptação da criança em ambientes sociais
Não participam por rotina de trabalho dos pais (ex: frigorífico)	5	Falta de tempo da família limita experiências sociais da criança

Fonte: Autores

Das 20 crianças analisadas, todas foram inicialmente caracterizadas como restritas ao convívio familiar e escolar. No entanto, ao aprofundarmos os relatos familiares, observamos que 12 delas estão em processo de ampliação de suas experiências sociais, participando de eventos como festas de aniversário e cultos religiosos, em razão do suporte terapêutico contínuo com equipe multidisciplinar. Já as outras 8 crianças permanecem com maior isolamento, sendo que 3 demonstram comportamentos inadequados em ambientes sociais, segundo os relatos, e 5 não participam desses momentos por questões estruturais e de rotina familiar, como o trabalho dos responsáveis em frigoríficos, o que limita o tempo e a disponibilidade para o lazer e a socialização da criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como diz Paulo Freire, a “escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos” Assim observa-se que a prática pedagógica é decisiva para promoção humana. Pesquisar, dialogar e propor metas que dialogue com a realidade do aprendiz torna-se fundamental para as práticas culturais possam ser compreendidas e a escola não se torne apenas um aparelho ideológico do Estado.

Para Saviani, o trabalho educativo, uma das categorias de estudo neste texto, deve ser compreendida enquanto, “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p.13).

Neste contexto as vivências que cada um apresenta em sua trajetória torna-se elemento integrado ao currículo escolar e a família do aluno com necessidades educacionais especializadas, tornam-se o porta voz, o guia para que a escola compreenda cada um.

E ao estimular cada entrevistado a olhar para as habilidades da sua criança apresentou as próprias famílias um olhar de esperança, fortaleza e alegria ao final de sua anamnese, possibilitando que sentissem parte do processo do universo escolar de seu filho.

5. AGRADECIMENTOS

Um olhar de esperança em momentos de trevas, assim descreve uma mãe ao ser ouvida. Ou seja, ouvir as famílias é de suma importância para a relação família/ escola não seja apenas uma frase de lembrancinha nas reuniões de pais.

Fica um agradecimento as 21 famílias e suas crianças que participaram deste momento de diálogo e interação com o corpo docente da EMEIEF Balão Mágico, bem como a equipe gestora da instituição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. A nova onda da Educação Brasileira: BNCC. **Estadão**: São Paulo, 20 set. 2015, Caderno D, p. 28.7.

ALEXANDRE, Marcio Almeida. **A contribuição de Saviani para as práticas inclusivas: uma revisão integrativa**. Acessado em: 12/02/2025. Disponível: <file:///C:/Users/User/Downloads/A-CONTRIBUO-INTEGRATIVA.pdf>

CANDIDO, Rita de kássia; GENTILIN, João Augusto. **Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico**. Acessado em: 12/02/2025. Disponível em: <<https://www.bing.com/search?q=base+curricular+nacional+e+o+processo+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+diagn%C3%B3stica&q=GS&pq=base+curricular+nacional+e+o+processo+de+avalia%C3%A7%C3%A3o&sk=GS1&sc=12->>>

KENEKE, Luciana. Avaliação diagnóstica é fundamental para que todos avancem na alfabetização. **Revista nova escola**. Acessado em: 12/02/2025. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/22023/avaliacao-diagnostica-na-alfabetizacao>>

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 1)

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA TODOS: A INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS DIREITOS E DA CIDADANIA

Bruna Beatriz da Rocha¹

INTRODUÇÃO

O conceito de educação inclusiva tem sido cada vez mais reconhecido nos últimos anos, servindo não apenas como uma abordagem educacional, mas também como uma iniciativa social e política focada em garantir oportunidades iguais para cada indivíduo, independentemente de suas origens físicas, sociais ou culturais. Dentro dessa estrutura, a Educação Física, como parte do currículo, é essencial na criação de ambientes que promovam a coexistência e o engajamento de todos os alunos.

A interação entre cidadania, classe social e status — assuntos-chave na sociologia — ilumina os efeitos das desigualdades estruturais no envolvimento completo dos indivíduos na sociedade. Essas ideias ajudam a compreender as diferenças que surgem dentro dos ambientes educacionais e como essas disparidades se manifestam nas práticas de educação física.

O sociólogo Marshall (1967) moldou perspectivas sociais sobre cidadania ao enfatizar a necessidade de envolvimento ativo e igualitário de todos os cidadãos na promoção de uma sociedade justa. Ele acreditava que a cidadania está intrinsecamente conectada à capacidade dos indivíduos de acessar direitos e responsabilidades de forma equitativa, um conceito que se estende à educação e aos esportes. Além disso, a análise de Carlos Nelson Coutinho (1999) sobre cidadania no contexto atual oferece uma perspectiva crítica sobre a interação entre o progresso social e econômico moderno e os direitos individuais, abrangendo o direito à educação. A obra de José Murilo de Carvalho, *“Cidadania no Brasil: O Longo Caminho”* (2001), complementa esse debate ao destacar que a cidadania no Brasil ainda é um processo incompleto, marcado por desigualdades históricas e exclusões sociais. Carvalho argumenta que o exercício pleno da cidadania, especialmente no Brasil, está diretamente ligado ao acesso universal e igualitário aos direitos fundamentais, como a educação e se interliga a participação em

1 Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mai: bruuna_rocha1@hotmail.com.

umas atividades físicas,’ o que reforça a necessidade de políticas inclusivas e igualitárias no campo da Educação Física.

Este artigo pretende investigar a intersecção entre educação inclusiva e Educação Física, visando aprimorar práticas pedagógicas que podem diminuir desigualdades enquanto promovem cidadania genuína para todos. Ao respeitar as diferenças e apreciar a diversidade dos corpos e seu potencial, buscamos entender como melhorias podem ser feitas.

Especificamente, discutiremos como a educação inclusiva, particularmente dentro do âmbito da Educação Física, serve como uma ferramenta significativa para quebrar barreiras sociais e promover uma cidadania mais equitativa e abrangente na sociedade de hoje.

DESENVOLVIMENTO

Em termos etimológicos, inclusão vem do verbo incluir, que significa compreender, participar e fazer parte. A participação é uma necessidade básica dos indivíduos e os seres humanos só podem desenvolver-se plenamente numa sociedade que permita e facilite essa participação (Luz e Sartoni, 2019). A educação inclusiva aparece como um movimento crucial para desenvolver um sistema educacional mais equitativo, onde todos os indivíduos, independentemente de suas distinções físicas, sociais ou culturais, tenham acesso a oportunidades.

Segundo Aguiar (2002), a inclusão social vem ocorrendo e funcionando nos países desenvolvidos desde a década de 1980, e no Brasil foi somente após a promulgação da Constituição da República Federativa em 1988 que o número de estudos nesta área aumentou. Ainda segundo Aguiar (2002), após a promulgação das Diretrizes Nacionais da Educação e da Lei de Bases, em 20 de dezembro de 1996, elas começaram a aparecer de forma mais sistemática no campo da educação formal. Neves (2005), também afirma que a promulgação das Diretrizes Educacionais Nacionais em 1996 estabeleceu um marco importante para a educação inclusiva no Brasil, pois reconheceu a diversidade dos ambientes escolares e a necessidade de políticas públicas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade.

No âmbito da Educação Física, isso se destaca como um espaço importante para fomentar a cidadania, a interação social e a eliminação de obstáculos. A inclusão na Educação Física transcende a mera adaptação de atividades esportivas, simbolizando uma transformação na maneira de abordar a educação, priorizando a igualdade e o respeito à diversidade.

Deste modo, a disciplina de Educação Física com viés adaptada para indivíduos com deficiência compartilha o mesmo conteúdo da Educação Física

tradicional; no entanto, incorpora técnicas, métodos e formas organizacionais específicas, adaptadas para aqueles com deficiência. Essa abordagem envolve um processo de ensino planejado focado na ação, projetado para abordar as necessidades únicas de seus alunos (Cidade e Freitas, 2002).

Para compreender o impacto de tais práticas, é necessário recorrer a conceitos fundamentais da sociologia, que explicam as desigualdades e a relação entre classe social, status e cidadania, com destaque para a contribuição de Thomas Humphrey Marshall, José Murilo de Carvalho e a análise crítica da cidadania na modernidade realizada por Coutinho.

A obra “Cidadania no Brasil: O longo caminho”, escrita por José Murilo de Carvalho, proporciona uma análise histórica detalhada sobre como a cidadania foi construída no Brasil. O autor destaca que a expansão dos direitos civis e políticos ocorreu de maneira lenta e desigual, refletindo as intrincadas dinâmicas sociais e políticas que influenciaram a trajetória do país.

A conexão entre as classes sociais e o status é fundamental para compreender como as desigualdades estruturais impactam a participação de distintos grupos em várias áreas da sociedade, como a educação. Pierre Bourdieu (1989), um importante teórico social, abordou a forma como o capital cultural e social, ligado à classe social, afeta a capacidade dos indivíduos de acessar diferentes ambientes sociais. No cenário educacional, essas desigualdades tendem a se repetir nas escolas, sendo que a Educação Física não foge à regra. A escola, enquanto uma entidade social, pode tanto reforçar quanto desafiar essas relações de poder, dependendo da maneira como as práticas pedagógicas e políticas de inclusão são aplicadas.

O capital cultural representa uma forma de poder que se manifesta no domínio sobre estilos de vida e na habilidade de interpretar a linguagem da cultura predominante, seja por meio de manifestações evidentes de cultura acadêmica ou de formas mais sutis, mas igualmente relevantes, de poder simbólico (Bourdieu, 1989). Essa afirmação enfatiza como o capital cultural afeta a possibilidade de acesso dos indivíduos a certos ambientes, incluindo instituições educacionais e seus conteúdos, o que pode resultar em desigualdades no acesso à Educação Física e a outros métodos pedagógicos.

Nesse contexto, a Educação Física inclusiva visa criar um ambiente democrático onde todos possam participar, sem considerar suas condições físicas, cognitiva ou sociais. A autora Tavares (2014) acrescenta que o fundamento da educação física inclusiva é estabelecer um espaço favorável à participação ativa de todos os estudantes, levando em conta suas diversas características e necessidades. A prática pedagógica deve ser vista como um direito e uma oportunidade disponível para todos.

A inclusão na Educação Física vai além de integrar alunos com necessidades especiais; ela envolve a aceitação e o respeito pelas diferenças, criando um espaço de aprendizagem coletiva que promove o crescimento de todos os alunos, independentemente de suas características físicas, cognitivas ou sociais (Silva, 2000).

Como destaca Thomas Humphrey Marshall, “a educação deve ser considerada uma ferramenta fundamental para o bem-estar da sociedade e deve oferecer a todos os cidadãos as habilidades e competências necessárias para uma participação integral na comunidade” (Marshall, 1890, p. 135). Para ele, a educação não é apenas um direito individual, mas desempenha um papel crucial na coesão social, possibilitando a formação de uma cidadania efetiva, que proporciona aos indivíduos acesso a uma vida digna e participativa.

A visão de cidadania apresentada por Marshall (1997), categoriza a cidadania em três aspectos – civil, política e social – pode ser relacionada de maneira significativa à Educação Física inclusiva. A cidadania civil, que abrange a liberdade individual e o direito à justiça, é um elemento central para assegurar que todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, mentais ou sociais, tenham o direito de participar ativamente nas atividades de Educação Física. Esse direito se concretiza na remoção de obstáculos que possam restringir a inclusão de qualquer aluno, estimulando um ambiente onde todos possam exercer sua liberdade de movimento e expressão corporal. A cidadania política, por outro lado, diz respeito à participação exercendo direitos políticos e à capacidade de impactar o processo de tomada de decisões. Na Educação Física inclusiva, isso se traduz no direito dos alunos de contribuírem para a formulação do currículo e das abordagens pedagógicas, garantindo que suas necessidades e opiniões sejam consideradas. Por fim, a cidadania social, que abrange o acesso a condições mínimas de bem-estar econômico e direitos sociais, reflete a certeza de que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou de diferentes realidades sociais, tenham acesso igualitário e oportunidades nas atividades de educação física educacionais. Dessa forma, a Educação Física inclusiva ultrapassa a mera integração, garantindo a total participação de todos os alunos, respeitando suas particularidades e promovendo o desenvolvimento de suas habilidades físicas e sociais.

O autor Coutinho (2000) analisa a cidadania na modernidade como abrangendo uma garantia de direitos que se estende além do mero engajamento político, afetando todas as facetas da existência social, como educação e envolvimento em atividades físicas. De acordo com Coutinho, a modernidade revela um conflito entre o progresso feito no reconhecimento de direitos e as restrições impostas por estruturas sociais e econômicas. Ele afirma que “a

cidadania moderna requer o reconhecimento dos direitos de todos, mas enfrenta desafios em sua implementação, especialmente quando as desigualdades sociais e econômicas persistem” (Coutinho, 2000, p. 52). Esse ponto de vista nos encoraja a considerar a importância da Educação Física como uma plataforma para democratizar o acesso à participação social, onde as práticas físicas servem não apenas como indicadores de desigualdade, mas também como instrumentos para sua transformação.

As contradições inerentes à lógica do capital desafiam a expansão da cidadania, conforme explorado em vários textos de teoria social, particularmente em relação à inclusão de populações marginalizadas, como indivíduos com deficiência. No Brasil, o desenvolvimento histórico da cidadania tem sido marcado pela desigualdade, e a pressão por direitos universais frequentemente encontra as restrições impostas por sistemas sociais e econômicos baseados em classes. Essa contradição é evidente no âmbito da educação, incluindo a Educação Física nas escolas. Embora a legislação vise garantir direitos educacionais para todos, incluindo aqueles com deficiência, as deficiências em recursos, infraestrutura e treinamento adequado para atender às diversas necessidades de alunos com deficiência ressaltam as limitações dessa iniciativa.

A noção de que a cidadania universal não pode coexistir com uma sociedade de classes é evidente nos obstáculos que os alunos com deficiência frequentemente encontram, dificultando seu acesso completo à educação. Esses desafios se manifestam não apenas fisicamente, mas também socialmente, economicamente e culturalmente. Alcançar a inclusão de alunos com deficiência dentro de instituições educacionais exige uma transformação nas metodologias educacionais, nas políticas públicas e, crucialmente, na alocação de recursos essenciais para criar um ambiente genuinamente inclusivo. A noção de que a cidadania plena só pode ser realizada dentro de uma sociedade sem classes destaca a necessidade de uma mudança mais profunda. Ao abolir as distinções de classe, uma sociedade poderia, em teoria, garantir acesso equitativo a direitos, como o direito à educação de qualidade e inclusiva para indivíduos com deficiências.

Em um contexto capitalista, as desigualdades econômicas e sociais frequentemente dificultam a plena realização dos direitos das pessoas com deficiência. Isso resulta em uma inclusão muitas vezes superficial ou limitada. Embora esses indivíduos tenham acesso formal à educação, na prática, frequentemente enfrentam exclusão devido à carência de recursos, adaptações adequadas e suporte especializado.

Dessa forma, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas representa uma luta por uma cidadania plena e universal. Este é um processo que encontra

resistência tanto na lógica do capital, que não prioriza a igualdade de acesso e a participação total, quanto nas limitações estruturais da sociedade de classes. Para que a educação inclusiva se torne efetiva, não basta apenas formalizar direitos; é essencial transformar a estrutura social e econômica, assegurando que todos, sem exceção, possam participar integralmente da vida escolar e, por conseguinte, da vida social.

A modernidade, entendida como um processo contínuo de universalização da cidadania, manifesta-se também na educação inclusiva, a qual visa assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas, tenham acesso igualitário ao ensino e possam participar plenamente da vida escolar.

A fim de construir uma sociedade radicalmente democrática, é imperativo promover uma educação efetivamente inclusiva, que não apenas formalize o direito à educação, mas que também fomente o desenvolvimento integral de todos os alunos, respeitando suas diversas singularidades. O princípio de que o livre desenvolvimento de cada indivíduo é condição para o livre desenvolvimento de todos se aplica de forma direta à inclusão escolar, pois ao garantir a plena participação dos alunos com deficiência, se fortalece uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

A temática dos direitos sociais, envolve a busca pela efetivação de um conjunto de direitos fundamentais que assegurem a participação mínima dos cidadãos na riqueza material e espiritual da sociedade, destacando-se o direito à educação pública e universal. Este direito social à educação, inicialmente reconhecido de forma afirmativa, reveste-se de grande importância para a inclusão de todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, sociais ou cognitivas. No contexto da Educação Física escolar, a concretização desses direitos sociais implica assegurar que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências ou oriundas de grupos marginalizados, possam participar ativamente das atividades esportivas e físicas disponibilizadas pelas instituições de ensino.

A batalha para assegurar a eficácia dos direitos sociais está intimamente ligada à prática de uma Educação Física inclusiva, uma vez que as políticas educacionais voltadas para a inclusão necessitam que esses direitos sejam efetivamente realizados, não apenas teóricos, mas também em suas implementações. Apenas ter leis constitucionais que garantam os direitos sociais não é o bastante para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam acessar e aproveitar oportunidades educacionais equitativas, especialmente na área de Educação Física, onde frequentemente ocorre a exclusão de alunos com deficiências ou necessidades especiais.

Dessa forma, a Educação Física nas instituições de ensino deve ser vista como um direito social e um reflexo do Estado de Bem-Estar, que tem a missão de proporcionar a todos os cidadãos, incluindo os alunos, condições para uma participação plena. A luta de classes, responsável pela conquista dos direitos sociais, também se manifesta nas políticas de educação, incluindo as de Educação Física, pois essas políticas estão ligadas à mobilização e ao comprometimento dos movimentos sociais, da classe trabalhadora e de grupos da sociedade que desejam assegurar a igualdade de acesso a atividades educativas e esportivas para todos. Portanto, o desafio reside em tornar os direitos sociais uma realidade também no âmbito educacional, por meio de práticas que sejam inclusivas e adaptáveis, permitindo a participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física, sem qualquer forma de discriminação ou exclusão.

A obra de José Murilo de Carvalho “Cidadania no Brasil: O longo caminho” (2007) traz uma reflexão aprofundada sobre o histórico desenvolvimento da cidadania brasileira. Ela demonstra de que maneira as desigualdades sociais e políticas impactaram o acesso aos direitos civis e sociais ao longo do tempo. Carvalho investiga como a cidadania foi, desde sempre, restrita a um seleto grupo favorecido, enquanto a maioria da população, notadamente negros, indígenas e as classes baixas, ficou sistematicamente excluída de direitos básicos, como acesso à educação e participação integral na sociedade.

Esse cenário de desigualdade é fundamental para compreender a função da educação no processo de inclusão social. No Brasil, a educação tem sido um dos principais domínios onde as disparidades de classe, etnia e gênero se manifestam de forma mais marcante. A batalha por uma educação inclusiva, que assegura que todos possam acessar e permanecer na escola, é uma continuidade do esforço pela cidadania no país. A inclusão educacional não se restringe à mera obtenção de acesso ao ensino, mas também envolve a adaptação das práticas pedagógicas, como nas aulas de Educação Física, para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas ou mentais, possam participar ativamente das atividades a questão da cidadania e inclusão no Brasil.

Este campo evidencia as disparidades e a luta pela aceitação, uma vez que alunos com deficiência ou de famílias com menos recursos frequentemente encontram obstáculos, tanto físicos quanto sociais, que comprometem sua completa participação nas atividades escolares, incluindo as de caráter esportivo. O conceito de cidadania social, proposto por Marshall, ao assegurar direitos a um nível básico de bem-estar e à participação nas contribuições sociais, também se relaciona com a busca por uma Educação Física inclusiva, que reconheça as diversidades e garanta a todos os estudantes, independentemente de suas circunstâncias, o direito de estar ativamente envolvido nas atividades esportivas e físicas.

A evolução da cidadania, como mencionado, modificou o cenário de desigualdade social, ampliando as vivências e culturas compartilhadas, o que diretamente influencia a educação. Na área da Educação Física, essa transformação se materializa na maior aceitação de diversos grupos sociais, incluindo aqueles que têm sido tradicionalmente excluídos, como as pessoas com deficiência, promovendo um espaço mais justo. A crescente oposição às desigualdades econômicas, com um foco na justiça social, se reflete na luta por uma educação inclusiva que elimine as barreiras para que todos os alunos possam participar plenamente das atividades escolares, como as esportivas. O aumento dos direitos, como o acesso à educação pública e gratuita, também se conecta com a noção de que a responsabilidade de assegurar a igualdade de oportunidades na Educação Física é um dever social, mas, de forma contraditória, a desigualdade nominal continua a existir nas condições reais de acesso e inclusão, onde nem todos desfrutam das mesmas condições materiais para exercer plenamente esses direitos.

Dessa forma, a obra de José Murilo de Carvalho (2001), pode ser considerada um contexto essencial para aprimorar a cidadania e sua conexão com a educação inclusiva no Brasil. A realização dos direitos sociais, que abrange o direito à educação e à Educação Física inclusiva, requer não apenas um reconhecimento formal na Constituição, mas também a criação de políticas públicas eficazes que assegurem igualdade de acesso e oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas, sociais ou cognitivas. Portanto, a jornada da cidadania no Brasil é marcada por lutas e conquistas, onde a Educação Física desempenha uma função vital, promovendo a inclusão e a participação de todos, sem qualquer tipo de discriminação. A cidadania no Brasil representa um processo que ainda está em andamento, um esforço contínuo para assegurar que todos os cidadãos tenham seus direitos fundamentais reconhecidos não somente de forma verbal, mas também na prática, nas políticas públicas que efetivam esses direitos.

Assim, a inclusão na Educação Física transcende uma mera questão pedagógica, sendo também um requisito social e político. Ao refletir sobre a cidadania e a inclusão, a Educação Física se revela um espaço propício para questionar e superar as barreiras que marginalizam determinados agrupamentos sociais. Por meio de uma abordagem reflexiva que abrange as ideias de Bourdieu, Marshall, Coutinho e Carvalho, podemos compreender como a prática da Educação Física pode funcionar como um meio para promover a igualdade e a cidadania plena, assegurando a todos os alunos o direito de se envolver ativamente e de maneira significativa na vida escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração da cidadania no Brasil e sua conexão com a educação inclusiva, especialmente na área de Educação Física, revela uma realidade complexa e repleta de desafios. A partir das reflexões de pensadores como José Murilo de Carvalho, Pierre Bourdieu, Alfred Marshall e Coutinho, torna-se evidente que a educação inclusiva vai além da simples formalização de direitos, demandando uma mudança significativa nas estruturas sociais, econômicas e educacionais. A análise de Carvalho, ao tratar da evolução histórica da cidadania no Brasil, destaca os obstáculos sociais e econômicos que ainda existem, impactando de forma mais aguda os grupos marginalizados, como as pessoas com deficiência.

Dentro desse cenário, a Educação Física inclusiva se apresenta como uma ferramenta eficaz para promover a igualdade e a plena participação de todos, independentemente de suas condições físicas, sociais ou cognitivas. Contudo, conforme enfatiza Bourdieu (1989), as desigualdades estruturais, como o capital cultural e social, continuam a afetar o acesso de certos grupos a essas oportunidades. Assim, a busca por uma cidadania integral e universal também representa uma luta pela realização dos direitos sociais, incluindo o direito à educação, com políticas públicas que assegurem uma inclusão genuína e não meramente formal.

A proposta de uma educação física que seja inclusiva se estende além da simples modificação de atividades esportivas, sinalizando a importância de um ensino que seja elaborado levando em conta as variadas necessidades dos estudantes. A cidadania, em seu aspecto social, conforme indicado por Marshall, está intimamente relacionada ao direito a uma educação de qualidade, o que inclui a Educação Física, onde todos, independentemente de suas particularidades, têm a possibilidade de participar em sua totalidade.

Por último, como destaca a pesquisa sobre cidadania no Brasil, a Educação Física inclusiva deve ser entendida como um espaço de luta e transformação. Ao admitir e valorizar as diferenças, favorecendo um ambiente de aprendizado colaborativo e de envolvimento ativo, a Educação Física pode tornar-se um meio de promoção da democratização e do enfrentamento das desigualdades sociais, refletindo uma sociedade mais justa e igualitária.

A verdadeira inclusão, portanto, é mais do que a simples presença de regras; requer uma reavaliação das políticas educacionais e das abordagens pedagógicas para assegurar que todos, sem exceção, tenham acesso integral e igualitário às possibilidades educacionais e sociais. A batalha pela cidadania e pela inclusão persiste, com a Educação Física desempenhando um papel crucial nesse caminho.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião. **O Jogo no Ensino de Conceitos a Pessoas com Problemas de Aprendizagem: Uma Proposta Metodológica de Ensino**. 2002. (Pesquisa de Pós-Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 02, p. 223-240, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Lisboa: Editora da Universidade de Lisboa, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista integração**, v. 14, p. 27-30, 2002.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e modernidade. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 22, 1999.
- COUTINHO, Carlos Neto. **A Cidadania na Modernidade**. São Paulo: Editora Moderna. 2000.
- LUZ, Rosângela Maria Nunes da; SARTORI, Jerônimo. **Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/545583020/LUZ>. Acesso 10 de jan. de 2025.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Zahar. 1967.
- MARSHALL, Alfred. **Principles of economics**. Springer, 2013.
- NEVES, A. A educação inclusiva no Brasil: um estudo sobre as Diretrizes Educacionais Nacionais de 1996. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 28, p. 12-26, 2005.
- SILVA, João. **Inclusão na Educação Física: Respeito e Diversidade nas Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Editora Educacional, 2000.
- TAVARES, Claudia. **Educação Física e Deficiência: Práticas e Concepções**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

POSFÁCIO

Chegamos ao final desta obra coletiva, mas não ao fim do diálogo que ela propõe. “*Vozes da Educação: compartilhando saberes e experiências*” se ergue como um convite permanente à reflexão e à ação, ressoando a pluralidade de olhares que se encontram nas salas de aula, nas comunidades, nas pesquisas e nas práticas cotidianas. Cada voz aqui presente soma sua força a uma polifonia que revela o pulsar vivo da educação como construção coletiva, histórica e social. As páginas que antecedem este posfácio não se encerram em si mesmas; elas ecoam, provocam e instigam cada leitor a reconhecer-se como parte deste grande coro de educadores e educandos, reafirmando que o conhecimento se fortalece no encontro genuíno entre quem ensina e quem aprende.

Os saberes reunidos ao longo desta coletânea demonstram a potência do conhecimento que brota do diálogo entre teoria e prática, entre o que se constrói nos textos acadêmicos e o que se reinventa diariamente nos corredores das escolas e das comunidades. Ao dar visibilidade a narrativas que tantas vezes permaneceram silenciadas, esta obra reforça que o conhecimento não se limita aos muros institucionais, mas se expande a partir da escuta, do compartilhamento e da experiência vivida. Assim, o ato de compartilhar saberes se torna não apenas uma prática pedagógica, mas um gesto político de resistência, autonomia e emancipação, capaz de transformar contextos marcados por desigualdades em espaços de criação coletiva.

As experiências relatadas pelos autores revelam o cotidiano real de quem faz a educação acontecer, mostrando os desafios, as contradições, as dúvidas e as conquistas que não cabem em relatórios burocráticos ou em estatísticas frias. São histórias que carregam a força dos encontros, das emoções e das reinvenções constantes, lembrando-nos que o fazer educativo é tecido por mãos diversas que se entrelaçam em múltiplos contextos culturais, sociais e territoriais. A educação, para ser significativa, precisa dialogar com a vida concreta de quem a constrói, reconhecendo na experiência vivida uma fonte inesgotável de saber e de transformação social.

Ao chegar a este ponto, compreendemos que este posfácio não encerra nada, mas abre novos caminhos de reflexão e ação. Em tempos de retrocessos políticos e de desafios tão profundos para a educação, obras como esta reafirmam a força de redes de educadores que acreditam na potência do coletivo e na esperança como prática cotidiana. Que cada voz aqui partilhada inspire outras

tantas, alimentando encontros, formações, pesquisas e práticas que ampliem o alcance destes saberes e experiências. Sigamos, pois, semeando espaços de fala, escuta e partilha, certos de que é na coletividade que a educação encontra sua força mais genuína: a de transformar vidas, realidades e futuros.

Sigamos ecoando vozes, partilhando saberes e experiências.

Claudimar Paes de Almeida.

Julho, 2025.

ÍNDICE REMISSIVO

A

AEE 169, 170, 171, 172, 175, 176, 206, 207, 208, 210

Alfabetização 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 213

Alunos 13, 15, 18, 19, 28, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 53, 55, 58, 62, 64, 66, 67, 68, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 96, 106, 107, 118, 119, 130, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 162, 169, 170, 171, 175, 176, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221

Aprender 13, 15, 25, 42, 44, 52, 64, 65, 87, 90, 92, 100, 110, 126, 128, 129, 133, 140, 181, 189, 190, 204, 208, 210

Aprendizagem 11, 12, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 39, 42, 43, 45, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 62, 64, 65, 66, 67, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 115, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 148, 149, 169, 170, 172, 175, 182, 183, 185, 186, 189, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 203, 208, 209, 210, 211, 213, 217

Aula 7, 10, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 28, 30, 32, 33, 39, 42, 43, 44, 45, 65, 66, 69, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 133, 141, 144, 145, 146, 149, 166, 171, 179, 184, 185, 189, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 209, 225

Aulas 27, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 53, 55, 57, 58, 189, 199, 220

Autonomia 13, 19, 23, 25, 26, 30, 31, 32, 55, 56, 65, 69, 78, 86, 87, 88, 91, 93, 97, 99, 110, 113, 115, 124, 127, 129, 130, 131, 134, 135, 149, 151, 158, 162, 209, 213, 225

Avaliação 26, 29, 32, 80, 86, 87, 92, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 153, 156, 201, 206, 207, 208, 209

C

Cidadania 17, 110, 120, 207, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222

Conhecimento 11, 14, 15, 16, 17, 20, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 39, 57, 59, 63, 64, 66, 67, 84, 86, 87, 89, 94, 97, 110, 111, 120, 122, 123, 127, 131, 136, 140, 147, 151, 162, 164, 169, 183, 184, 186, 196, 197, 198, 202, 207, 211, 225

COVID-19 3, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 58, 59, 60, 150, 204

Crianças 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 64, 65, 67, 83, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 102, 121, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 175, 181, 195, 202, 206, 209, 210, 212, 219

Cultura 14, 19, 24, 27, 28, 29, 30, 50, 66, 67, 68, 80, 92, 94, 112, 127, 130, 133, 134, 136, 137, 143, 165, 167, 185, 196, 199, 200, 211, 216

Culturais 15, 19, 20, 49, 50, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 96, 115, 133, 134, 136, 157, 163, 174, 187, 211, 212, 214, 215, 225

Cultural 9, 11, 14, 18, 27, 30, 33, 50, 51, 52, 66, 84, 85, 86, 92, 96, 106, 108, 109, 110, 122, 130, 150, 152, 155, 156, 166, 188, 196, 197, 206, 207, 208, 216, 222

Curriculo 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 52, 60, 172, 185, 194, 196, 198, 201, 202, 207, 212, 214, 217

D

Deficiência 99, 170, 171, 175, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222

Dificuldades 29, 31, 33, 39, 42, 43, 44, 45, 53, 56, 66, 84, 86, 89, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 129, 131, 140, 144, 146, 148, 155, 173, 175, 186, 193, 194, 196, 197, 198, 202, 207, 208, 209

Digitais 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 29, 30, 31, 33, 37, 38, 48, 52, 53, 55, 56, 58, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 84, 89, 91, 134, 157, 161, 165, 166

Digital 11, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 22, 53, 56, 61, 64, 65, 66, 67, 78, 80, 94, 163, 164, 165, 166, 167

Direito 19, 49, 53, 57, 85, 87, 90, 92, 93, 94, 102, 128, 141, 170, 182, 184, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 207, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222

Direitos 10, 49, 51, 54, 62, 65, 68, 97, 98, 100, 106, 111, 143, 145, 191, 193, 194, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222

Diversidade 7, 9, 10, 11, 15, 22, 26, 51, 52, 76, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 96, 98, 103, 129, 132, 155, 156, 182, 185, 190, 194, 197, 215

Docente 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 39, 46, 53, 55, 58, 60, 64, 66, 67, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 110, 117, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 194, 197, 198, 201, 204, 208, 212

Docentes 13, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 53, 55, 62, 64, 67, 88, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 129, 131, 133, 134, 141, 142, 145, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 193, 199

E

Educação 9, 10, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 83, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 131, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 143, 145, 147, 148, 149, 156, 164, 165, 167, 170, 172, 173, 174, 176, 178, 179, 183, 185, 186, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 207, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226

Educacionais 11, 13, 17, 25, 27, 33, 39, 49, 55, 56, 57, 63, 64, 66, 85, 89, 90, 93, 118, 127, 133, 135, 137, 150, 153, 155, 158, 169, 170, 172, 174, 175, 178, 182, 183, 184, 185, 194, 196, 197, 199, 203, 204, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 222

Educadores 52, 57, 65, 66, 100, 116, 118, 121, 128, 141, 144, 164, 169, 171, 172, 173, 174, 195, 196, 198, 199, 200, 202, 225

Emocional 55, 56, 96, 98, 99, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 165, 166, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178

Ensino 9, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 78, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 100, 101, 110, 111, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 128, 130, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 158, 165, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 182, 183, 185, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 208, 216, 219, 220, 222, 223

- Escola 11, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 29, 30, 32, 34, 35, 38, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 60, 64, 66, 69, 70, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 137, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 166, 172, 173, 174, 176, 177, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 216, 220, 223
- Escolares 31, 38, 46, 47, 57, 68, 88, 91, 99, 100, 101, 103, 111, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 134, 152, 172, 176, 178, 184, 192, 196, 197, 198, 199, 215, 220, 221
- Escrita 10, 13, 14, 18, 19, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 99, 106, 147, 216
- Estratégias 10, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 49, 50, 76, 83, 84, 86, 88, 89, 91, 99, 101, 102, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 140, 141, 142, 150, 151, 155, 164, 166, 169, 172, 174, 178, 182, 183, 189, 194, 198
- Estudante 11, 13, 17, 23, 25, 27, 29, 30, 32, 44, 85, 92, 106, 117, 120, 123, 135, 136, 140, 142, 144, 153, 169, 170, 175, 183
- Estudantes 13, 14, 15, 19, 20, 25, 26, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 48, 52, 53, 56, 67, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 116, 117, 118, 120, 124, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 140, 142, 147, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 162, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 175, 188, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 216, 220, 222
- F
- Família 39, 49, 52, 68, 106, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 143, 147, 170, 172, 183, 206, 207, 208, 209, 211, 212
- Famílias 53, 54, 55, 57, 91, 94, 105, 106, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 134, 165, 167, 182, 189, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 220
- Formação 7, 9, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 46, 52, 53, 55, 56, 58, 60, 62, 63, 66, 67, 68, 70, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 100, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 120, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 143, 144, 149, 151, 165, 169, 173, 174, 176, 178, 179, 180, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 211, 217
- G
- Gestão 28, 32, 33, 72, 75, 78, 79, 92, 110, 115, 117, 121, 122, 123, 124, 154, 176, 178
- H
- Habilidades 27, 43, 45, 46, 49, 50, 52, 57, 83, 96, 111, 120, 124, 131, 132, 135, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 170, 185, 203, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 217
- I
- Identidade 11, 14, 17, 18, 21, 22, 31, 52, 86, 94, 106, 109, 110, 115, 118, 135, 143, 152, 155, 197, 205
- Inclusão 9, 11, 15, 22, 26, 32, 57, 62, 66, 68, 92, 96, 98, 102, 156, 169, 170, 185, 186, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 205, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223
- Inclusiva 21, 25, 34, 86, 87, 100, 101, 102, 137, 156, 170, 172, 176, 181, 185, 190, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223

Inclusivas 10, 19, 20, 89, 93, 98, 129, 155, 172, 175, 182, 185, 194, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 213, 215, 220
 Indivíduos 49, 63, 139, 151, 163, 186, 187, 194, 196, 202, 214, 215, 216, 217, 218, 219
 Infância 49, 50, 51, 56, 57, 62, 65, 66, 67, 68, 97, 98, 101, 102, 103, 161, 162, 163, 164, 167, 168
 Infantil 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 67, 68, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 139, 140, 143, 145, 147, 148, 163, 183, 186
 Instituições 24, 28, 30, 36, 37, 38, 51, 52, 53, 62, 65, 66, 67, 76, 91, 97, 104, 110, 115, 123, 130, 133, 136, 145, 156, 157, 165, 183, 193, 196, 197, 199, 201, 202, 207, 216, 218, 219, 220
 Integração 10, 11, 17, 21, 61, 66, 67, 76, 77, 79, 89, 96, 101, 102, 109, 115, 156, 193, 200, 217, 223
 Integral 7, 49, 51, 52, 57, 64, 66, 67, 68, 85, 97, 100, 102, 111, 123, 127, 136, 139, 140, 147, 148, 166, 185, 211, 217, 219, 220, 222
 Interação 13, 14, 24, 25, 26, 27, 30, 40, 42, 51, 52, 55, 56, 65, 67, 91, 94, 96, 97, 99, 129, 131, 181, 182, 211, 212, 214, 215

L

Leitura 7, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 36, 40, 63, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 163
 Letramento 11, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95
 Literatura 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 36, 40, 127, 152, 202, 204

M

Metodologias 9, 10, 14, 15, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 53, 56, 83, 84, 88, 92, 93, 140, 171, 195, 199, 218

N

Negra 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22

P

Pandemia 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 72, 77, 150, 204
 Pedagogia 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 33, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 112, 113, 142, 195, 211, 213
 Pedagógica 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 49, 51, 52, 55, 64, 67, 69, 70, 87, 88, 89, 91, 92, 97, 98, 100, 102, 104, 112, 127, 128, 129, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 143, 145, 166, 167, 170, 171, 173, 178, 182, 194, 195, 196, 202, 208, 211, 212, 216, 221, 223, 225
 Pedagógicas 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 24, 28, 30, 31, 46, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 65, 66, 67, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 101, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 134, 135, 144, 162, 169, 170, 171, 172, 176, 189, 196, 201, 202, 204, 206, 211, 215, 216, 217, 220, 222
 Pedagógico 14, 15, 26, 28, 30, 39, 52, 62, 67, 68, 93, 98, 100, 101, 110, 111, 117, 121, 123, 129, 134, 135, 137, 145, 149, 156, 169, 175, 209, 211
 Políticas 16, 29, 33, 41, 55, 58, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 102, 111, 118, 124, 125, 128, 133, 136, 137, 152, 153, 156, 158, 159, 172, 173, 174, 175, 178, 196, 197, 207, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222
 Professor 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 56, 62, 64, 65, 66, 67, 70, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 106, 107, 121, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 169, 170, 171, 174, 176, 177, 178, 180, 184, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 207, 208, 209

- Professores 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 43, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 66, 68, 70, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 100, 103, 118, 119, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 144, 145, 146, 147, 148, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 185, 189, 193, 198, 199, 200, 201, 202, 204
- Profissional 7, 25, 31, 33, 50, 88, 89, 90, 91, 102, 110, 111, 127, 129, 130, 133, 136, 151, 157, 162, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 183, 198
- Psicologia 7, 59, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 168, 179, 180, 204
- R
- Responsabilidade 2, 27, 29, 32, 68, 74, 79, 85, 102, 121, 123, 129, 130, 156, 166, 188, 201, 202, 221
- S
- Saberes 1, 7, 11, 12, 13, 16, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 50, 69, 83, 86, 87, 88, 89, 92, 94, 96, 101, 102, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 141, 142, 146, 147, 149, 161, 169, 198, 207, 225, 226
- Saúde 37, 42, 49, 52, 70, 98, 99, 100, 101, 102, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 165, 166, 169, 171, 172, 174, 176, 178, 179, 183, 191
- Sociedade 17, 23, 39, 44, 49, 52, 64, 66, 68, 69, 86, 106, 109, 115, 120, 121, 143, 173, 176, 182, 186, 190, 193, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 205, 209, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222
- Sujeito 12, 25, 30, 50, 52, 64, 85, 96, 97, 98, 99, 101, 109, 110, 111, 112, 115, 127, 129, 136, 174, 183, 186, 201, 207, 211
- Sujeitos 15, 17, 26, 32, 50, 63, 66, 67, 83, 86, 90, 93, 105, 111, 112, 114, 115, 116, 128, 129, 130, 135, 136, 137, 158, 163, 165, 195, 201, 203, 207, 212
- T
- Tecnologia 10, 11, 12, 13, 14, 21, 26, 39, 44, 52, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 72, 80, 91, 134, 165, 166, 168, 199
- Tecnologias 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 33, 34, 43, 44, 46, 48, 52, 53, 55, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 79, 84, 88, 89, 91, 134, 136, 161, 164, 165, 166, 167
- TICs 3, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 65

