

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO  
GENIZIA FERNANDES DE LIMA  
FRANCISCO HÉLIO DAMASCENO FERREIRA  
(ORGANIZADORES)

# PROCESSOS EDUCATIVOS EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS: CAMINHOS E DIÁLOGOS



  
EDITORA  
SCHREIBEN

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO  
GENIZIA FERNANDES DE LIMA  
FRANCISCO HÉLIO DAMASCENO FERREIRA  
(ORGANIZADORES)

# PROCESSOS EDUCATIVOS EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS:

CAMINHOS E DIÁLOGOS



  
EDITORA  
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL·E), com direção editorial

Revisão: os autores

Livro publicado em: 06/07/2026

Termo de publicação: TP0582026

**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. 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 (UFFS)

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)**

P963 Processos educativos em múltiplos contextos : caminhos e diálogos / Gerviz Fernandes de Lima Damasceno, Genizia Fernandes de Lima, Francisco Hélio Damasceno Ferreira (organizadores). – Itapiranga, SC : Schreiben, 2026.  
222 p. : il. ; e-book ; 16 x 23 cm.  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.  
ISBN: 978-65-5440-714-4 [versão impressa]  
978-65-5440-713-7 [versão digital]  
DOI: 10.29327/5883356  
1. Educação. 2. Práticas educativas. 3. Processo de ensino-aprendizagem. 4. Políticas educacionais. 5. Formação de professores. I. Damasceno, Gerviz Fernandes de Lima. II. Lima, Genizia Fernandes de. III. Ferreira, Francisco Hélio Damasceno. IV. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

## SUMÁRIO



PREFÁCIO.....	7
<i>Genizia Fernandes de Lima</i>	
APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Francisco Hélio Damasceno Ferreira</i>	
A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS E RESULTADOS NO CEJA PROFESSORA OFÉLIA PORTELA MOITA “DONA ESTRELA” NO ANO DE 2025.....	11
<i>Elizangela de Sá Brito Soares</i>	
<i>Flávia Fontenele Azevedo</i>	
<i>Francisco Barreto de Oliveira Filho</i>	
<i>Francisca Antonia Araujo</i>	
<i>Maria de Lourdes Rocha da Silva</i>	
AS NARRATIVAS DE ENIGMA E O SOCIAL IMBRICADOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA AO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS.....	23
<i>Letícia Garrido Leite Aguiar</i>	
RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA REDE MUNICIPAL DE IBIAPINA-CE: ESTRATÉGIAS PARA A GARANTIA DO DIREITO DE APRENDER.....	37
<i>Kátia Maria de Aguiar Freire</i>	
<i>Gerviz Fernandes de Lima Damasceno</i>	
<i>Francisco Cleano Lima Melo</i>	
A CENTRALIDADE DO SUJEITO ADULTO NA EJA: UMA ANÁLISE À LUZ DA ANDRAGOGIA E DA PEDAGOGIA FREIREANA.....	47
<i>Elizangela de Sá Brito Soares</i>	
<i>Conceição Elislândia de Sá Brito</i>	
<i>Jane Meire de Freitas dos Santos de Queiroz</i>	
<i>José Ribamar Muniz Feitosa</i>	
<i>Lindalva Passos Viana Fernandes</i>	

A LINGUÍSTICA TEXTUAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	59
<i>Francion Maciel Rocha</i>	
<i>Gessivânia Peres Gomes</i>	
<i>Francisco Ricardo Miranda Pinto</i>	
A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFÂNTIL: OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	68
<i>Andréia Ribeiro</i>	
<i>Luciane Duarte da Silva</i>	
CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	81
<i>Ismael Moraes de Oliveira</i>	
<i>Francisco Fernandes de Araújo</i>	
ENTRE A PRECARIZAÇÃO E A RESISTÊNCIA: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O IMPACTO DAS REFORMAS EMPRESARIAIS NA ESCOLA PÚBLICA.....	103
<i>Nayara Garcia de Barros</i>	
<i>Cesar Augusto do Prado Moraes</i>	
ALFABETIZAR BRINCANDO: O PAPEL DA LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	115
<i>Santana Miranda Fontenele</i>	
<i>Antonia Edimila Duarte de Moraes</i>	
<i>Rayane Martins Vieira</i>	
<i>Maria Cristiana Ferreira de Souza</i>	
<i>Maria Rayane Souza Carneiro</i>	
A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM IBIAPINA-CE: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA.....	123
<i>Kátia Maria de Aguiar Freire</i>	
<i>Gerviz Fernandes de Lima Damasceno</i>	
<i>Francisco Cleano Lima Melo</i>	
ENGAGEMENT DISCENTE: DESAFIOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.....	132
<i>Caroline da Silveira</i>	
<i>Marcos Manoel da Silva</i>	
<i>Rosa Maria Rigo</i>	

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO: O IMPACTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PERCURSO EDUCACIONAL DE UMA ALUNA COM TDI.....	156
<i>Mariana Bueno Serra Soares</i>	
<i>Livia Guimarães da Silva</i>	
<i>Samara Liz Silva Machado</i>	
OFICINAS DE TRABALHOS MANUAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	164
<i>Antônio Gonçalves de Macedo Neto</i>	
<i>Samara Liz Silva Machado</i>	
<i>Livia Guimarães da Silva</i>	
LUTO INFANTIL E ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO: UMA LEITURA FREIREANA SOBRE HUMANIZAÇÃO, DIÁLOGO E ESCUTA PEDAGÓGICA.....	175
<i>Fabiana Teixeira Boiani</i>	
<i>Marcelo Furlin</i>	
REGULAÇÃO EMOCIONAL E SAÚDE MENTAL NO TRABALHO DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA À LUZ DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO.....	182
<i>Thaís Albertina Pereira dos Santos</i>	
<i>Alessandra Maria Sabatine Zambone</i>	
EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA BNCC E DA MODELAGEM MATEMÁTICA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ.....	196
<i>Thalita Micelli Munhoz Chiari</i>	
O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	203
<i>Nilton César Alves da Silva</i>	
ORGANIZADORES.....	213
ÍNDICE REMISSIVO.....	215



## PREFÁCIO



A educação é um fenômeno vivo, dinâmico e profundamente humano. Ela acontece nos mais diversos espaços, tempos e contextos, sendo construída por sujeitos que, em suas singularidades, compartilham saberes, experiências e histórias. É nessa perspectiva que se insere a obra **“Processos Educativos em Múltiplos Contextos: Caminhos e Diálogos”**, um convite à reflexão sobre os diferentes modos de educar, aprender e transformar realidades.

Em uma sociedade marcada por rápidas mudanças sociais, culturais, tecnológicas e políticas, compreender os processos educativos exige ampliar o olhar para além dos limites da sala de aula. A educação se manifesta em diferentes cenários e assume múltiplas formas, atravessando instituições, comunidades, territórios e relações humanas. Reconhecer essa diversidade é fundamental para a construção de práticas educativas mais democráticas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Os textos reunidos nesta obra revelam a riqueza dos diálogos que emergem dos diferentes contextos educacionais. Por meio de pesquisas, relatos de experiências e reflexões teóricas, os autores apresentam discussões que evidenciam os desafios e as possibilidades da educação contemporânea, abordando temáticas que dialogam com a formação docente, a inclusão, a diversidade, as políticas educacionais, as metodologias de ensino, as tecnologias e os processos de aprendizagem.

Cada capítulo representa um caminho percorrido por educadores, pesquisadores e estudantes que acreditam no potencial transformador da educação. São experiências que demonstram como o conhecimento se constrói de forma coletiva, por meio do diálogo, da escuta, da investigação e do compromisso com a formação humana. Ao compartilhar diferentes perspectivas, esta obra fortalece a compreensão de que não existe um único percurso para educar, mas múltiplos caminhos que se entrelaçam e se complementam na busca por uma educação de qualidade para todos.

Mais do que apresentar respostas prontas, este livro instiga questionamentos, provoca reflexões e amplia horizontes. Convida-nos a pensar a educação como um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, capaz de promover mudanças significativas na vida das pessoas e na sociedade.

Em suas páginas, encontramos não apenas estudos e experiências, mas também o compromisso ético com a valorização da diversidade, da justiça social e do direito à educação.

Que esta obra seja fonte de inspiração para educadores, pesquisadores, estudantes e demais leitores que compartilham o desejo de compreender os desafios educacionais de nosso tempo e de construir alternativas que fortaleçam os processos formativos em seus mais diversos contextos.

Ao abrir este livro, o leitor é convidado a percorrer diferentes caminhos e a participar de diálogos que ultrapassam fronteiras disciplinares, institucionais e geográficas. Que essa jornada possibilite novos aprendizados, novas inquietações e, sobretudo, novas possibilidades de transformar a educação e a sociedade por meio do conhecimento, da reflexão crítica e da ação coletiva.

*Prof. Esp. Genizia Fernandes de Lima*  
Tianguá - CE, junho de 2026.

## APRESENTAÇÃO



**É** com grande satisfação que apresentamos o eBook **“Processos Educativos em Múltiplos Contextos: Caminhos e Diálogos”**, uma obra que nasce do compromisso com a produção e a socialização de conhecimentos que valorizam a educação em sua pluralidade de cenários, sujeitos e experiências. Em uma sociedade marcada por constantes transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas, compreender os processos educativos em diferentes contextos torna-se um desafio necessário para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e significativas.

Esta obra reúne reflexões, pesquisas e relatos de experiências que evidenciam a educação como um fenômeno dinâmico, presente em diversos espaços formativos e atravessado por múltiplas realidades. Ao reconhecer a diversidade dos contextos educativos, buscamos promover diálogos que contribuam para o fortalecimento das práticas de ensino, da formação docente e da produção de conhecimentos comprometidos com a transformação social.

Os capítulos que compõem este livro abordam temáticas variadas que dialogam com os desafios contemporâneos da educação, contemplando discussões sobre formação de professores, práticas pedagógicas inovadoras, inclusão educacional, diversidade cultural, relações étnico-raciais, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação superior, educação do campo, tecnologias educacionais, currículo, avaliação, políticas públicas e os diferentes processos de aprendizagem que permeiam os espaços escolares e não escolares.

Ao destacar a importância do diálogo entre teoria e prática, esta obra reconhece que os processos educativos são construídos coletivamente, por meio das interações entre educadores, estudantes, famílias, comunidades e instituições. Nesse sentido, os textos aqui reunidos revelam caminhos possíveis para compreender a complexidade da educação e apontam perspectivas para a construção de uma sociedade mais democrática, equitativa e comprometida com o desenvolvimento humano.

“Processos Educativos em Múltiplos Contextos: Caminhos e Diálogos” constitui-se, portanto, como um espaço de encontro entre diferentes vozes, saberes e experiências. Mais do que um conjunto de produções acadêmicas,

esta obra representa um convite à reflexão crítica, ao compartilhamento de conhecimentos e à valorização das múltiplas formas de educar e aprender.

Desejamos que esta leitura inspire novas pesquisas, fortaleça práticas educativas transformadoras e amplie os horizontes do diálogo sobre os desafios e as possibilidades da educação contemporânea. Que cada capítulo contribua para a construção de caminhos que promovam uma educação comprometida com a justiça social, a diversidade e a formação integral dos sujeitos.

*Prof. Esp. Francisco Hélio Damasceno Ferreira*

Tianguá - CE, junho de 2026.

# A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS E RESULTADOS NO CEJA PROFESSORA OFÉLIA PORTELA MOITA “DONA ESTRELA” NO ANO DE 2025

*Elizangela de Sá Brito Soares<sup>1</sup>*

*Flávia Fontenele Azevedo<sup>2</sup>*

*Francisco Barreto de Oliveira Filho<sup>3</sup>*

*Francisca Antonia Araujo<sup>4</sup>*

*Maria de Lourdes Rocha da Silva<sup>5</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação, conforme consagrada pela Constituição Federal de 1988, configura-se como um dos direitos fundamentais mais relevantes no âmbito do Estado Democrático de Direito, não apenas por sua previsão normativa, mas sobretudo pelos efeitos concretos que o seu acesso, ou a sua ausência, projeta sobre a trajetória de vida dos indivíduos. Trata-se de um direito estruturante, cuja efetivação influencia diretamente as oportunidades de inserção social, o desenvolvimento pessoal e o pleno exercício da cidadania.

À luz dos dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, divulgados no Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2024), observa-se um avanço significativo, ainda que insuficiente, no processo de alfabetização no Brasil. Do universo de aproximadamente 163 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, cerca de 151,5 milhões declararam saber ler e escrever um bilhete

---

1 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: elizangelasbs@gmail.com.

2 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: flavia.fontenele@prof.ce.gov.br.

3 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: francisco.filho40@prof.ce.gov.br.

4 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: francisca.vasconcelos1@prof.ce.gov.br.

5 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: maria.silva40@prof.ce.gov.br.

simples, enquanto 11,4 milhões permanecem em condição de analfabetismo, o que representa uma taxa de alfabetização de 93,0% e uma taxa de analfabetismo de 7,0%. Em comparação com o Censo de 2010, cujos índices eram de 90,4% e 9,6%, respectivamente, evidencia-se uma trajetória de redução consistente, inserida em um processo histórico mais amplo que remonta ao primeiro recenseamento nacional, em 1872, período em que o país ainda convivia com níveis extremamente reduzidos de escolarização formal, tendo registrado, em 1940, menos da metade da população alfabetizada (44,0%) (IBGE, 2024).

Apesar desse avanço, o total de 11,4 milhões de pessoas não alfabetizadas revela a persistência de uma profunda dívida histórica. A análise dos dados evidencia que o analfabetismo não se distribui de forma homogênea, concentrando-se sobretudo nas faixas etárias mais elevadas, especialmente entre indivíduos com 65 anos ou mais, cuja taxa atinge 20,3%. Tal cenário indica que grande parte dessa população foi privada do acesso à educação em contextos históricos nos quais a universalização do ensino ainda não se consolidava como política pública efetiva.

Nesse sentido, o analfabetismo no Brasil contemporâneo pode ser compreendido como um fenômeno simultaneamente estrutural e geracional: estrutural, por refletir desigualdades sociais historicamente enraizadas; e geracional, por resultar de lacunas acumuladas ao longo das décadas na oferta de educação básica. Mais do que um dado estatístico, trata-se de um indicador que revela trajetórias marcadas por exclusão, limitação de oportunidades e restrições ao exercício pleno da cidadania.

Quando se observa o recorte regional, o estado do Ceará apresenta avanços importantes, mas ainda distantes dos patamares mais elevados do país. Segundo o IBGE (2024), em 2022, a taxa de alfabetização entre pessoas com 15 anos ou mais atingiu aproximadamente 85,9%, o que implica um índice de analfabetismo de cerca de 14,1%. Embora superior aos dados registrados em 2010, quando a taxa de alfabetização era de 81,2%, o estado ainda enfrenta desafios significativos, sobretudo quando comparado às regiões Sul e Sudeste, cujos índices frequentemente superam os 95%.

Essa realidade evidencia que uma parcela expressiva da população cearense ainda enfrenta barreiras concretas de acesso à educação e à informação. Trata-se de um fenômeno que carrega marcas históricas profundas, relacionadas à desigualdade social, às limitações de acesso à escola em décadas anteriores e às fragilidades estruturais que persistem, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade. Diante disso, torna-se imperativo o fortalecimento de políticas públicas educacionais, com especial atenção à Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser reduzida a uma perspectiva assistencialista ou meramente compensatória. Trata-se de uma

modalidade com respaldo legal próprio, consolidado pela Lei nº 9.394/1996, pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, devendo ocupar, em igualdade de relevância, o espaço das demais etapas da educação básica. Assim, a EJA deve ser reconhecida como um campo educativo com identidade própria, cujas práticas pedagógicas demandam sensibilidade às especificidades de seu público (Castro, 2004).

Os sujeitos da EJA são, majoritariamente, indivíduos que não concluíram sua escolarização na idade considerada regular, abrangendo jovens, adultos e idosos cujas trajetórias foram marcadas por interrupções, evasões e dificuldades de permanência no sistema educacional. Trata-se de um público heterogêneo, composto por trabalhadores, pessoas em busca de inserção no mercado, indivíduos que almejam melhores condições de vida e sujeitos que retornam à escola como forma de reconstruir seus percursos formativos. Essa diversidade impõe a necessidade de propostas pedagógicas que dialoguem com suas experiências e realidades sociais (Souza, 2011).

É nesse cenário que emergem os Centros de Educação de Jovens e Adultos como política pública estratégica para a ampliação do acesso à educação. No estado do Ceará, existem 32 unidades, distribuídas de forma desigual, sendo 23 localizadas na capital, Fortaleza, e 9 no interior. Na região da Ibiapaba, destacam-se duas unidades, situadas nos municípios de Tianguá e Ipu, desempenhando papel fundamental na retomada dos estudos por jovens, adultos e idosos.

Para fins de delimitação, o presente estudo tem como recorte empírico o Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Ofélia Portela Moita, localizado em Tianguá, conhecido como “Dona Estrela”. A investigação busca compreender essa instituição como um espaço efetivo de aprendizagem, analisando, a partir de dados concretos, o impacto de sua atuação na educação da região da Ibiapaba.

O CEJA “Dona Estrela” integra a rede pública estadual de ensino e caracteriza-se por uma organização pedagógica flexível, baseada em metodologia semipresencial e centrada no respeito ao ritmo de aprendizagem dos estudantes (CEJA Dona Estrela, 2025). Sua estrutura conta com núcleo gestor, corpo docente qualificado e equipes de apoio que atuam de forma integrada no acompanhamento dos alunos. O público atendido é composto por jovens, adultos e idosos com histórico de exclusão escolar, em sua maioria oriundos da escola pública, com baixa renda e inserção no mercado de trabalho informal, circunstâncias que demandam práticas pedagógicas sensíveis às suas condições concretas de vida.

Nesse contexto, a instituição assume uma função social que ultrapassa a oferta formal de ensino, constituindo-se como espaço de acolhimento, reconstrução de trajetórias e ressignificação da experiência escolar. Ao articular

ensino, cidadania e qualificação, a instituição reafirma seu compromisso com a promoção da equidade educacional e com a construção de novas possibilidades de inserção social e desenvolvimento humano.

Diante desse cenário, emerge a seguinte problemática de pesquisa: de que forma o Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Ofélia Portela Moita “Dona Estrela”, por meio de sua organização pedagógica e de suas práticas educativas, contribui para a efetivação do direito à educação e para a reconstrução das trajetórias escolares de jovens, adultos e idosos na região da Ibiapaba?

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar o CEJA “Dona Estrela” enquanto espaço de aprendizagem, permanência e reconstrução de trajetórias educacionais, buscando compreender, à luz de dados institucionais e referenciais teóricos da área, de que maneira suas práticas pedagógicas e sua estrutura organizacional favorecem a inclusão educacional e a promoção da equidade.

Parte-se da hipótese de que a organização pedagógica flexível, aliada ao atendimento individualizado e às estratégias de recomposição das aprendizagens, constitui um fator determinante para a permanência dos estudantes e para a efetividade do processo educativo na Educação de Jovens e Adultos, contribuindo não apenas para a certificação escolar, mas para a ampliação das oportunidades sociais e para a ressignificação das trajetórias de vida dos sujeitos atendidos.

## **DESENVOLVIMENTO (PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO)**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, com apoio em dados quantitativos, de natureza descritivo-analítica, tendo como objetivo compreender o CEJA Professora Ofélia Portela Moita “Dona Estrela” enquanto espaço de aprendizagem, permanência e reconstrução de trajetórias educacionais na região da Ibiapaba.

Como procedimento metodológico, adotou-se a análise documental, a partir de fontes institucionais oficiais, como o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar e relatórios internos de acompanhamento referentes ao ano de 2025. Foram considerados indicadores quantitativos relativos à movimentação de matrículas, número de atendimentos, certificações, inscrições em exames externos (ENEM e ENCCEJA) e aprovações no ensino superior e técnico no ano de 2025.

No plano qualitativo, a análise contemplou as práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição, especialmente aquelas voltadas à recomposição das aprendizagens, à inclusão digital, ao acompanhamento individualizado e

às estratégias de permanência escolar. Para além dos dados empíricos, foram igualmente considerados materiais teóricos e referenciais acadêmicos da área da Educação de Jovens e Adultos, bem como documentos legais que fundamentam essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, a interpretação dos dados foi conduzida à luz de uma perspectiva descritivo-analítica, buscando compreendê-los não apenas como indicadores numéricos, mas como expressões de processos educativos concretos. Tal abordagem permitiu articular a realidade observada com o arcabouço teórico e normativo da EJA, contribuindo para uma análise mais crítica, contextualizada e consistente do papel da instituição na promoção da inclusão educacional e na reconstrução das trajetórias escolares dos sujeitos atendidos.

Os resultados obtidos a partir da análise dos dados institucionais do CEJA Professora Ofélia Portela Moita “Dona Estrela”, referentes ao ano de 2025, evidenciam um conjunto de indicadores que permitem compreender a dinâmica de funcionamento da instituição no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, observa-se que o fluxo de matrícula apresentou crescimento progressivo ao longo dos meses, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, o número de estudantes matriculados evoluiu de 115 para 181, enquanto, no Ensino Médio, houve ampliação de 489 para 751 estudantes ao final do período analisado. Esse comportamento indica a existência de ingresso contínuo de alunos ao longo do ano letivo.

No que se refere aos atendimentos, foram registrados 21.009 atendimentos no período analisado. Desse total, 16.148 ocorreram nas áreas do conhecimento, por meio de orientações individuais, preparação para avaliações, oficinas e cursos, enquanto 4.861 atendimentos foram realizados nos ambientes de aprendizagem, como sala de multimeios, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais e laboratório de Ciências. A distribuição mensal desses atendimentos apresenta variações ao longo do ano, com maior concentração entre os meses de março e maio, redução no mês de julho e retomada no segundo semestre.

Em relação à certificação, a instituição contabilizou 174 certificações ao longo de 2025, distribuídas entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, resultando em uma taxa geral de 19,16%. Observa-se maior incidência de certificações no Ensino Médio, com crescimento mais acentuado no segundo semestre do ano.

No campo das ações pedagógicas, verifica-se a oferta contínua de atividades voltadas à recomposição das aprendizagens. Foram realizadas oficinas semanais nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Redação e Matemática, desenvolvidas ao longo de todo o ano. Paralelamente, foram ofertadas turmas de informática nos turnos da tarde e da noite, com duas

turmas no primeiro semestre e duas no segundo, voltadas ao desenvolvimento de competências digitais.

Quanto à participação em exames externos, foram registradas 22 inscrições no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e 28 inscrições no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). No caso do ENEM, os registros indicam a participação dos estudantes em todas as áreas do conhecimento avaliadas. Em relação ao ENCCEJA, observa-se o acompanhamento dos estudantes inscritos por meio de controle de presença e participação.

Por fim, os dados institucionais apontam a aprovação de estudantes em cursos de ensino superior e técnico. Foram identificados ingressos em cursos como Medicina, Direito, Psicologia e Pedagogia, em instituições públicas e privadas, além de inserções em cursos técnicos, especialmente na área de Enfermagem.

Um dos aspectos mais relevantes da organização pedagógica do CEJA Professora Ofélia Portela Moita “Dona Estrela” diz respeito ao caráter flexível do atendimento aos estudantes, elemento estruturante da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Diferentemente do ensino regular, a dinâmica do CEJA permite que os alunos organizem seus próprios horários de estudo, adequando a rotina escolar às suas condições de vida, especialmente no que se refere ao trabalho, às responsabilidades familiares e às demais demandas cotidianas. Essa flexibilidade se materializa por meio do regime semipresencial, no qual aproximadamente 80% das atividades são realizadas de forma autônoma, com estudos orientados em casa, e 20% ocorrem presencialmente na instituição.

Nesse contexto, destaca-se o atendimento pedagógico personalizado, no qual o estudante, após realizar seus estudos e atividades previamente propostas, é acompanhado individualmente por um professor em momentos presenciais. Essa prática possibilita um acompanhamento mais próximo e direcionado, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno e promovendo intervenções pedagógicas mais eficazes. Assim, o modelo adotado pelo CEJA não apenas amplia o acesso à educação, mas também garante condições reais de permanência e aprendizagem, ao ajustar-se às especificidades dos sujeitos da EJA e reconhecer a diversidade de suas trajetórias e necessidades.

De forma geral, os resultados evidenciam a existência de fluxo contínuo de matrícula, elevado número de atendimentos, progressão nas certificações e participação dos estudantes em exames externos e processos seletivos para níveis posteriores de ensino.

Os resultados obtidos evidenciam que o CEJA Professora Ofélia Portela Moita “Dona Estrela” opera a partir de uma lógica pedagógica substancialmente

distinta do ensino regular, caracterizada pela flexibilidade, continuidade e adaptação às condições concretas de vida dos estudantes. O fluxo contínuo de matrícula, observado ao longo de 2025, demonstra que a instituição se configura como um espaço de acesso permanente, capaz de acolher e reinserir sujeitos em diferentes momentos de suas trajetórias educacionais.

Essa dinâmica não deve ser compreendida apenas como um dado administrativo, mas como expressão de uma concepção pedagógica alinhada às especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, Castro (2004) destaca que a EJA exige práticas educativas próprias, sensíveis às realidades dos sujeitos, o que se confirma na organização do CEJA, cuja estrutura rompe com a rigidez temporal e curricular do ensino regular.

O elevado número de atendimentos registrados reforça essa compreensão ao evidenciar que a permanência dos estudantes não se reduz à formalidade da matrícula, mas se constrói por meio de interações pedagógicas contínuas. Tal característica revela que o vínculo com a aprendizagem na EJA se dá de maneira não linear, sendo diretamente influenciado por fatores externos, como trabalho, responsabilidades familiares e condições socioeconômicas. Essa leitura dialoga com Souza (2011), ao enfatizar a heterogeneidade dos sujeitos da EJA e a necessidade de práticas pedagógicas que considerem seus diferentes ritmos e experiências.

No que se refere à certificação, o percentual de 19,16% adquire significado mais amplo quando analisado no contexto das trajetórias dos estudantes. Embora, em termos quantitativos, possa parecer limitado, esse índice representa, na realidade, a materialização de percursos formativos reconstruídos ao longo do tempo. Cada certificação expressa a superação de barreiras históricas e sociais, evidenciando que o processo educativo na EJA é marcado por avanços graduais, interrupções e retomadas. Dessa forma, a certificação assume não apenas valor estatístico, mas dimensão social e simbólica, refletindo a efetividade das práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição.

As ações voltadas à recomposição das aprendizagens e à inclusão digital indicam um compromisso institucional com a formação integral dos estudantes. Ao articular o fortalecimento das competências básicas com o acesso às tecnologias, a escola amplia as possibilidades de participação social dos alunos, contribuindo para sua inserção em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento e pela informação. Nesse contexto, o incentivo à participação em exames como ENEM e ENCCEJA evidencia que a instituição atua como agente de ampliação de oportunidades, projetando seus estudantes para além da certificação interna.

Os resultados relacionados ao ingresso no ensino superior e técnico constituem um dos elementos mais expressivos da análise, pois tensionam a

concepção historicamente atribuída à EJA como espaço compensatório. Ao contrário, evidenciam que, quando estruturada a partir de práticas pedagógicas consistentes e de uma gestão comprometida, essa modalidade é capaz de promover mobilidade social e ampliar horizontes educacionais, reafirmando seu potencial transformador.

Essa análise conduz à necessidade de superar a ideia de que existe uma “idade adequada” para aprender. Conforme argumentam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), reduzir a EJA a uma política de reposição de escolaridade implica desconsiderar sua dimensão formativa e emancipadora. De forma convergente, Soares, Giovanetti e Gomes (2020) criticam a permanência de uma visão baseada na carência, que limita a compreensão dos sujeitos da EJA ao que lhes falta, ignorando seus saberes e experiências.

Nessa mesma direção, Soares e Pedroso (2013), ao dialogarem com o pensamento freireano, ressaltam a importância de reconhecer a bagagem cultural dos estudantes como elemento central do processo educativo. Os sujeitos da EJA não chegam à escola desprovidos de conhecimento; ao contrário, trazem consigo saberes construídos ao longo de suas trajetórias de vida. É a partir do reconhecimento dessas experiências que o processo educativo adquire sentido, possibilitando uma apropriação crítica do conhecimento escolar.

Essa organização flexível do atendimento pedagógico, evidenciada no funcionamento do CEJA “Dona Estrela”, revela uma ruptura significativa com o modelo tradicional de escolarização, baseado em rigidez de horários, presença obrigatória e progressão uniforme. Ao permitir que o estudante organize seu próprio tempo de estudo e concilie a vida escolar com suas responsabilidades laborais e familiares, a instituição não apenas amplia o acesso, mas cria condições concretas de permanência, aspecto central na Educação de Jovens e Adultos.

Essa dinâmica ganha ainda mais sentido quando se considera a natureza específica do público atendido pela EJA. Conforme argumenta Oliveira (2001), não se trata de qualquer sujeito situado nas fases da juventude ou da vida adulta, mas de um grupo marcado por trajetórias de exclusão escolar, inserção precoce no mundo do trabalho e experiências socioculturais particulares. São sujeitos que carregam histórias de interrupção, ausência de oportunidades educacionais e, muitas vezes, responsabilidades que ultrapassam aquelas vivenciadas na infância. Nesse contexto, a flexibilidade institucional deixa de ser apenas uma característica organizacional e passa a constituir uma exigência pedagógica, necessária para que a escola dialogue com as condições reais de vida desses estudantes.

O regime semipresencial, aliado ao atendimento personalizado, reforça essa perspectiva ao deslocar o foco do ensino padronizado para uma lógica

centrada no sujeito, na qual o aprendizado respeita ritmos, experiências e necessidades individuais. Assim, mais do que adaptar o aluno à escola, o CEJA promove um movimento inverso, ajustando sua estrutura às especificidades dos educandos. Tal postura aproxima-se das concepções contemporâneas da EJA, que defendem uma educação mais contextualizada, inclusiva e comprometida com a realidade dos sujeitos, reafirmando o caráter emancipador da educação ao longo da vida.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as concepções contemporâneas da EJA, que defendem uma educação mais flexível, contextualizada e inclusiva, capaz de reconhecer os estudantes como sujeitos ativos do processo educativo. Assim, mais do que uma estratégia organizacional, essa flexibilidade constitui um princípio pedagógico que potencializa a aprendizagem significativa e contribui para a reconstrução das trajetórias escolares, reafirmando o caráter emancipador da educação ao longo da vida.

Logo, a escola alinha-se a essa perspectiva, ao valorizar o atendimento individualizado, o respeito ao ritmo de aprendizagem e a construção de vínculos com os estudantes. Ao reconhecer o aluno como sujeito de saber, a instituição rompe com a lógica transmissiva tradicional e aproxima-se de uma concepção dialógica de educação, na qual o conhecimento é construído em interação com a realidade vivida.

Dessa forma, os resultados analisados permitem afirmar que o CEJA Professora Ofélia Portela Moita se configura como um espaço de reconstrução de trajetórias e de ressignificação da experiência escolar. Mais do que garantir certificação, a instituição promove pertencimento, dignidade e possibilidades concretas de transformação de vida. A educação, nesse contexto, assume caráter contínuo, inclusivo e emancipador, reafirmando-se como direito ao longo da vida e como instrumento fundamental de promoção da justiça social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados empíricos obtidos demonstraram que a instituição apresenta uma dinâmica pedagógica consistente, caracterizada pelo fluxo contínuo de matrícula, elevado número de atendimentos, progressão nas certificações e inserção dos estudantes em exames externos e níveis posteriores de ensino. Esses dados, quando analisados de forma articulada, revelam que o CEJA não se limita a garantir o acesso formal à educação, mas cria condições concretas de permanência e aprendizagem, ajustando-se às especificidades dos sujeitos atendidos.

Nesse sentido, um dos elementos centrais evidenciados pela pesquisa foi o caráter flexível da organização pedagógica da instituição, que se materializa por

meio do regime semipresencial e do atendimento personalizado. Tal configuração permite que os estudantes conciliem a vida escolar com suas responsabilidades laborais e familiares, respeitando seus ritmos e trajetórias. Essa flexibilidade, longe de representar uma fragilidade, constitui-se como condição essencial para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, conforme apontado por Oliveira (2001), ao destacar a especificidade desse público, marcado por experiências de exclusão escolar e inserção precoce no mundo do trabalho.

A análise também evidenciou que o CEJA desenvolve práticas pedagógicas alinhadas a uma concepção de educação que valoriza o estudante como sujeito ativo do processo educativo. Nesse contexto, o reconhecimento da bagagem cultural dos educandos, conforme defendido por Soares e Pedroso (2013), e a superação de uma visão baseada na carência, conforme criticado por Soares, Giovanetti e Gomes (2020), mostram-se fundamentais para a construção de uma aprendizagem significativa. Ao mesmo tempo, a compreensão da EJA como modalidade com identidade própria, conforme proposto por Castro (2004), e a valorização da heterogeneidade dos sujeitos, destacada por Souza (2011), reforçam a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas.

Outro aspecto relevante diz respeito à capacidade da instituição de ampliar horizontes educacionais, evidenciada pela participação dos estudantes em exames como ENEM e ENCCEJA e pelo ingresso em cursos técnicos e de ensino superior. Esses resultados tensionam a concepção historicamente atribuída à EJA como espaço compensatório, demonstrando seu potencial de promover a mobilidade social e a transformação de vida.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de superar a ideia de que a aprendizagem está restrita a uma “idade adequada”, conforme argumentam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001). A experiência analisada demonstra que a educação deve ser compreendida como um direito ao longo da vida, capaz de produzir efeitos concretos na trajetória dos indivíduos, mesmo quando acessada de forma tardia.

Em síntese, o CEJA Professora Ofélia Portela Moita – “Dona Estrela” evidencia que a Educação de Jovens e Adultos, quando estruturada com base em princípios de flexibilidade, acolhimento e respeito às especificidades dos sujeitos, constitui-se como um instrumento potente de inclusão educacional e de promoção da dignidade humana. Mais do que ofertar ensino, a instituição atua como espaço de pertencimento, de reconstrução de projetos de vida e de ampliação de possibilidades sociais, reafirmando a educação como um direito fundamental e como elemento central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 22 fev. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 22 fev. 2026.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)**. Fortaleza: SEDUC, 2025. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 05 mar. 2026.
- CEJA PROFESSORA OFÉLIA PORTELA MOITA. **Projeto Político-Pedagógico**. Tianguá: CEJA Dona Estrela, 2025.
- CEJA PROFESSORA OFÉLIA PORTELA MOITA. **Regimento Escolar**. Tianguá: CEJA Dona Estrela, 2025.
- CEJA PROFESSORA OFÉLIA PORTELA MOITA. **Relatórios institucionais de acompanhamento pedagógico**. Tianguá: CEJA Dona Estrela, 2025.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: alfabetização: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- CASTRO, Catarina Maria Garcia. Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos: o papel das faculdades de educação. *In: Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado e Mato Grosso*. Profissionais da Educação. Coordenação de Maria Izete de Oliveira. Cáceres –MT: FAED/Unemat Editora, 2004. Semestral (Jan-Jun-2004) –ano II nº 2.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.
- SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Autêntica Editora, 2020.
- SOUZA, Maria Antônia. **Educação de Jovens e Adultos**. 2ª ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibplex x Dialógica, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira.  
Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **Revista ETD –Educ. Temat.** Digit., Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 250-263, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.

# AS NARRATIVAS DE ENIGMA E O SOCIAL IMBRICADOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA AO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

*Leticia Garrido Leite Aguiar<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Os documentos norteadores da educação do Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), e especificamente do Ceará, como o Documento Curricular Referencial Ceará (Ceará, 2019) apontam para um desenvolvimento integral dos discentes, de modo que, além de abordar conteúdos tradicionais, o currículo promova, também, uma formação humana e cidadã a crianças e adolescentes. Para isso, sugerem a abordagem de temas integradores, os quais, numa perspectiva transversal, aproximam a vida cotidiana da escolar.

O primeiro tema integrador sugerido é a Educação em Direitos Humanos, o qual visa à preparação das pessoas para a construção de vivências cidadãs.

O Brasil, em sua formação social, enfrenta diversas marcas de um processo histórico e social assentado na violência, na sedimentação de ideias, relações e práticas que naturalizaram desigualdades que passaram a ser estruturantes em sua organização e nas práticas sociais e institucionais mais rotineiras. [...] A banalização da violência e seus padrões de crueldade mostram a necessidade de práticas pedagógicas que construam outros valores e referências. Esses temas são tratados em diversas orientações e textos nacionais e internacionais que recomendam amplo investimento em uma cultura de direitos humanos. (Ceará, 2019, p. 74).

Assim, diante da banalização cotidiana da violência, cabe à escola, enquanto instituição formadora, cultivar o respeito, a consciência, a defesa de direitos humanos e o combate às violências dos mais variados tipos. Visa-se, assim, à formação de uma sociedade que promova diferenças, preze pela igualdade formal/material, valorize a democracia e busque a paz, sendo esta o tema de outro tema transversal indicado no DCRC (Ceará, 2019).

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística (como bolsista CAPES – Código de Financiamento 88887.296263) pela Universidade Federal do Ceará e professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME - Fortaleza); leticiacorrecao@gmail.com.

Para que isso possa ser atingido, um dos aspectos que deve ser abordado, na escola, é o próprio contexto social, econômico e político dos sujeitos, integrando sua realidade à escola. Contudo, cabe pontuar que, muitas vezes, o contexto dos discentes é envolto pela criminalidade e pelas mais variadas violências, as quais são, por vezes, ignoradas no processo de ensino-aprendizagem, geralmente por serem consideradas “tabu”.

Contudo, é necessário olhar para esse tema com mais atenção, sem negligenciá-lo. É importante abordá-lo, sob diferentes vieses, com o objetivo de conscientizar os alunos sobre essa realidade, dando-lhes perspectivas de que esta pode ser superada, além de subsídios para isso.

A fim de se abordar sobre isso em séries “menores”, como sexto e sétimo ano do ensino fundamental – anos finais, é importante optar, pelo menos como forma de introdução, por elementos “lúdicos” e por trazer a ficção como um espelho da realidade prática. Isso se deve especialmente à tenra idade dos alunos, que precisam se aprofundar aos poucos sobre esse assunto, já que este é muito impactante e pode, inclusive, despertar gatilhos de sentimentos ruins. Assim, cabe muita cautela nesse processo, mas nem por isso ele deve ser ignorado. Pelo contrário: trata-se de uma oportunidade pedagógica e social. Para isso, a Literatura pode ser mobilizada.

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que [...] leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências. (Zilberman, 2008, p. 17).

Ainda sob esse viés, a autora aponta que a Literatura induz práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque buscam a igualdade. Assim, a Literatura é um meio para atingir esse ponto e um fim também, para discussões, para acesso a conhecimentos diversos e para deleite, algo que a própria BNCC (Brasil, 2017, p. 71) pontua:

Cabe ressaltar [...] que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura [...] – não devem [...] ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

Porém, vale ressaltar, muitas vezes, que a Literatura é negligenciada no ensino fundamental, seja em relação a obras clássicas, seja quanto a textos contemporâneos. Segundo Fontão (2010), isso ocorre porque muitos

professores priorizam outros assuntos na aula de língua portuguesa, como aspectos gramaticais, ou porque somos uma sociedade multissemiótica que está hipervalorizando outros meios, como o digital, e outros gêneros, geralmente de consumo mais rápido, de modo que a Literatura está perdendo espaço para outras fontes de absorção de informação e de cultura.

## O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

O cenário apresentado deixa claro que cabe à escola e, sobretudo, aos professores valorizar a Literatura, evidenciando-a como uma das fontes de acesso aos mais diversos conhecimentos. É necessário aproximar os discentes do texto literário, para quebrar a ideia de que Literatura é elitizada e, portanto, difícil.

A escola parece supervalorizar a intenção do autor, como se toda responsabilidade sobre a significação textual recaísse sobre o produtor do texto. A literatura torna-se, assim, um objeto impenetrável, indecifrável, e o aluno-leitor não se conscientiza de sua participação como coenunciador do texto, pois seu papel na recepção textual não é tão privilegiado. (Martins, 2007, p. 93).

Quanto a isso, cabe pontuar que, segundo Koch e Elias (2022), a leitura é uma atividade de coprodução de sentidos, a qual se dá por meio da interação entre autor-texto-leitor, considerando-se, também, o contexto. Assim, não há um sentido único que está no texto; na verdade, os sentidos são construídos, na interação dos leitores – professores, alunos – com o texto.

Ademais, conforme supracitado, não se pode esquecer que a leitura e a Literatura são atos políticos e sociais e que é necessário que o aluno desenvolva uma compreensão mais crítica do fenômeno literário, isto é, que “compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da sociedade” (Martins, 2007, p. 90).

Corroborando com essa ideia de que a Literatura tem função simbólica e social, Cosson (2021) propõe uma maneira de se trabalhá-la, priorizando a experiência do literário como centro do processo de aprendizagem, valorizando a leitura e as discussões mais profundas em torno dela. Ademais, o autor incentiva um processo que vai do simples ao complexo, do semelhante ao diferente, para ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

Diante disso, surgiu a sequência básica do letramento literário na escola, que é composta por quatro passos: **motivação, introdução, leitura e interpretação**.

A **motivação** é a etapa que precede a leitura, porque esta demanda uma antecipação, de modo a preparar o aluno para “entrar no texto”, já que se tratam de atividades (de leitura, escrita e/ou oralidade) que estabelecem estreita relação

com o texto que vai ser lido. Já a **introdução** é a apresentação do autor e da obra, momento esse que deve ser curto, visto que é apenas para que o aluno tenha um contato inicial com o texto e sintam-se estimulados positivamente.

O momento da **leitura** se dá quando os discentes de fato começam a ler o livro. O autor sugere que esse processo seja feito preferencialmente fora de sala de aula e que os alunos devam apresentar os resultados de sua leitura no que ele chama de “intervalos”, que consistem, por exemplo, em um momento de conversa com a turma sobre o andamento da história ou em uma aplicação de atividade específica. Tais intervalos devem ser contínuos, até o término da leitura.

Por fim, há a etapa da **interpretação**, dividida em dois momentos: um interior e um exterior, construídos individual e coletivamente, nessa ordem. Nesse passo, deve haver atividades que busquem o registro da leitura feita.

A partir da metodologia do autor, realizamos uma proposta pedagógica de trabalho com o texto literário, cujo gênero é conto de enigma/policial (narrativas de enigma), de modo a tratar sobre a presença do crime na sociedade e na realidade vivenciada por muitos dos alunos.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa tem como natureza aplicada, pois, segundo Paiva (2019, p. 11), “tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”. Já sob o ponto de vista da abordagem, caracteriza-se por ser qualitativa, já que busca entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (Bortoni-Ricardo, 2015).

Ademais, quanto ao método, caracteriza-se por ser uma pesquisa-ação, já que é uma pesquisa de base social, na qual pesquisadores e participantes representativos do problema coletivo estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 2022). Dessa forma, o *corpus* da pesquisa é pautado nas atividades realizadas pelos estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola de Fortaleza, cuja participação foi autorizada, via documentação escrita, por seus responsáveis legais.

Quanto aos procedimentos, vale salientar que, a partir da sequência básica proposta por Cosson (2021), propomos uma atividade sobre conto de enigma/policial, que possui como base as seguintes características: a) público-alvo: 7º ano do ensino fundamental – anos finais; b) duração: oito aulas de cinquenta minutos cada; c) gênero pretendido: conto de enigma policial; d) principais habilidades da BNCC mobilizadas à proposta pedagógica: EF67LP28; EF69LP53; EF67LP30; EF89LP33.

Já quanto à estruturação prática, as etapas “motivação”, “introdução” e “leitura e interpretação” são descritas a seguir.

**Motivação:** o professor irá combinar, previamente, com um estudante da turma que este esconda um anel em algum lugar da escola/da sala e, a partir disso, irá colocar pistas – com textos escritos, enigmas e imagens – no ambiente onde o objeto se encontra escondido (como na biblioteca, na sala de aula), para que os estudantes procurem o anel, seguindo essas pistas, a fim de encontrarem-no e descobrir quem foi o responsável por esconder o objeto. Ademais, essa “caça ao tesouro” também funcionará como uma espécie diferente de *predição* para a leitura do texto “Se eu fosse Sherlock Holmes” – em anexo.

Quanto aos aspectos supracitados, vale destacar que essa motivação se dá com dois objetivos principais: primeiro, estimula os alunos a desvendar um mistério por meio de pistas disponíveis, como se fossem detetives, *características essas próprias do gênero conto de enigma*, as quais serão posteriormente estudadas/vistas. O segundo motivo está relacionado diretamente ao texto “Se eu fosse Sherlock Holmes”, pois, nele, o enigma e a investigação giram em torno de um anel de brilhantes que foi roubado, algo comum com a motivação sugerida, fazendo-os já adentrarem indiretamente ao universo do texto que será lido.

**Introdução:** explorar o título do conto, “Se eu fosse Sherlock Holmes”, como uma forma de *entrada temática*, incentivando os alunos a formularem hipóteses sobre a possível motivação principal desse título, e, em seguida, fazer referência às histórias de Conan Doyle, especialmente Sherlock Holmes. Isso poderá ser feito por meio de vídeos, debates e apresentação de obras do autor – além de adaptações de filmes, como uma forma de *segunda introdução – busca em acervos*. Em seguida, é importante, também, mostrar outros autores que realizam contos policiais e suas obras, inclusive aqueles que se inspiraram em Conan Doyle e no personagem Sherlock Holmes para criar seus contos.

Nesse momento, o professor pode, também, abordar aspectos relacionados à composição, ao estilo e ao conteúdo (BAKHTIN, 2003) desses contos.

**Leitura e interpretação:** embora Cosson (2021) tenha sugerido que a leitura da obra seja feita extraclasse, acreditamos que isso possa ser adaptável, visto que a sequência básica indicada por ele está relacionada a um livro inteiro, longo, não a apenas um conto mais curto, de apenas duas laudas. Sendo assim, acreditamos que a leitura em classe seja possível e extremamente válida, para estimular o debate/diálogo logo após a leitura inicial.

Contudo, acreditamos que ficará a critério do professor a decisão de em que momento será feita a leitura, de modo que possa escolher de acordo com a realidade de cada turma. Assim, ou o professor solicita a leitura do conto para sua aula seguinte – em relação ao dia em que faz a solicitação -, ou realiza a

leitura em sala: inicialmente, silenciosa/individual; em seguida, oral, para todos ouvirem, de modo a ser expositivo-dialogada. Após isso, há a proposição de que elaborem um quadro policial sintetizando suas propostas de compreensão do texto.

A seguir, há um quadro que apresenta uma tabela com a duração de cada procedimento indicado nesta metodologia.

**Tabela 01: Etapas da metodologia.**

ETAPA	DURAÇÃO
Motivação	01 hora-aula
Introdução	01 hora-aula
Leitura e interpretação – parte I	01 hora-aula
Leitura e interpretação – parte II	04 horas-aula
Apresentação do quadro policial	01 hora-aula
<b>Total: 08 horas-aula</b>	

Fonte: Elaborada pela autora.

## DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DE DADOS

Tal proposição, descrita na metodologia, foi aplicada em uma turma de 7º ano do ensino fundamental – anos finais, cuja descrição e análise estão expostas a seguir, subdivididas em duas partes.

Na parte um, para seguir o que foi indicado pelo autor, optamos, neste trabalho, por incentivar a leitura extraclasse, e a discussão foi feita em sala, de modo que a professora os instigou com perguntas, explorando habilidades de leitura, como a de localizar informações explícitas em um texto (EF15LP03). Vale ressaltar, contudo, que, por se tratar de um conto, esse diálogo, estabelecido especialmente por meio de perguntas, corresponde *ao sistema de verificação de leitura*, o qual Cosson (2021) traz como imprescindível. Porém, por não se tratar de um livro longo, e sim de um curto conto, não foi proposta a leitura de textos paralelos, buscando intertextualidades/interdiscursividades. Embora seja muito rica essa proposta, optamos por uma metodologia mais sucinta neste momento, visto que, posteriormente, os alunos ainda fariam outro processo de leitura e interpretação, o qual será explicitado à frente.

Durante o diálogo sobre o conto lido, a professora incentivou os alunos a formularem hipóteses sobre o crime cometido na história – o roubo do anel -, para que imaginem suspeitos, motivações etc., explorando as características do gênero, além de fazer os discentes refletirem sobre as noções de *certo X errado*, de justiça, de punição, sendo, portanto, um tema transversal – exigido pela BNCC e pelo DCRC –abordado na aula.

Vale ressaltar que, nesse momento de discussão, foi mobilizada a etapa da *interpretação*, de modo que, em um primeiro momento, foi feita uma apreensão global da obra e das impressões dos discentes sobre o texto lido (*primeira interpretação*), e, em um segundo momento, houve uma *contextualização*, por parte da professora. Essa etapa foi mais breve, especialmente devido à série em questão (7º ano), a qual não requer tantos aprofundamentos.

Já para a parte dois, que se iniciou após a leitura e a discussão do texto lido, os estudantes juntaram-se em grupo de quatro integrantes e leram, “sozinhos” (isto é, sem intermédio do professor) um novo conto policial, cujo título é “Sobressalto”, o qual sofreu pequenas alterações (isto é, cortes em partes da história), a fim de que a prática pedagógica sugerida pudesse ser realizada com mais facilidade.

Vale ressaltar que esse texto é “relativamente incompleto”, isto é, seu final não é explícito, de modo que objetiva fazer o leitor pensar sobre determinados pontos, como a autoria do crime. Então, após a leitura dos grupos, a professora realizou alguns questionamentos, de modo a fazerem os discentes refletirem sobre a história lida: a) Quem matou Lindaura e qual foi sua motivação para isso?; b) Por que Cleber e Matias observavam tanto Julião e as duas irmãs?; c) Por que Julião fugiu da cidade?; d) Será mesmo que Alzirinha não teve nada a ver com a morte da irmã?; e) Será que alguém descobriu a autoria do crime e, se sim, por que essa descoberta não aparece na história?

A partir dessas perguntas, os alunos deram “continuidade” à história, de modo que determinaram, a partir de suas percepções, os seguintes pontos: a) Quem são os suspeitos da realização do crime e que possível motivação cada um deles teve?; b) Que pistas levam à autoria do crime?; c) Quem foi o culpado pelo crime e qual a sua motivação para isso?; d) Quem descobriu a autoria do crime e como?; e) Qual será o plano de captura do criminoso e qual será sua sentença?

Para orientar esse processo de escrita, a professora entregou um papel com essas perguntas, para que os alunos pudessem vir lhes respondendo, à medida em que criavam o restante da história. Finalizado esse momento, os discentes construíram, em uma cartolina ou em um E.V.A, um quadro policial, colocando os elementos apresentados acima.

A atividade é interessante porque estimula a questão investigativa dos discentes, já que o culpado e os suspeitos não são explicitados na história, isto é, é necessário que os leitores infiram quem eram, de fato, o(s) culpado(s) pelo crime e as suas motivações. Assim, com essa etapa, foram exploradas as partes de “leitura” e de “interpretação”, indicadas na sequência básica de Cosson (2021).

A seguir, são expostos alguns quadros policiais feitos pelos discentes de uma escola municipal de tempo integral de Fortaleza, em 2025:

**Figura 1: Quadros policiais elaborados pelos discentes.**



Fonte: Elaborada pela autora a partir das produções dos alunos.

Vale ressaltar que, nessa atividade, os alunos puderam acrescentar novos fatos e personagens, contanto que fossem coerentes com o andamento da história original. Com tal atividade, desejou-se explorar o raciocínio e o lado investigativo dos estudantes, com base no que fora lido no texto, além de sua criatividade.

Após esse momento, os alunos apresentaram à turma as suas histórias e, em seguida, houve a discussão dos temas transversais abordados no DCRC (Ceará, 2019), especialmente sobre a criminalidade, a punição – leis – acerca do assunto etc., pois é necessário haver uma discussão profunda sobre esse tema de cunho social, que é a realidade vivenciada por muitos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente, portanto, a necessidade de se trabalharem temas transversais no ambiente escolar, como a criminalidade e a violência, os quais podem ser vistos e debatidos por meio da literatura; neste caso, de contos policiais/ de enigma. A partir da ficção, é possível trazer à tona aspectos do cotidiano de muitos discentes, a fim de haver uma discussão frutífera e, desejosamente, transformadora quanto ao cunho social.

Contudo, vale ressaltar que a Literatura também foi mobilizada com outros fins: aspectos relativos à leitura e ao trabalho com o texto literário foram

apontados como necessários nesta proposta, trazendo as obras – os contos – como elementos centrais. Ademais, a criatividade dos discentes também foi explorada, na medida em que se solicita que criem aspectos ausentes na história “Sobressalto” – exercitando, também, elementos próprios do gênero – e em que construam seu quadro policial, com desenhos feitos à mão/imagens impressas e objetos.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.296263.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental – anos finais**. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- CEARÁ, Secretaria da Educação do Estado do Ceará. (2019). **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: Secretária da Educação do Estado do Ceará.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.
- FONTÃO, Luciene. **A Literatura no ensino fundamental: leitura e recepção**. Anuário de Literatura, Florianópolis, vol. 15, n. 2, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 3. “ed” ., 2022.
- MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. *In*: PERINI, Mário A. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MEDEIROS E ALBUQUERQUE. Se eu fosse Sherlock Holmes. *In*: **Histórias de detetive**. São Paulo: Ática, 2011. p. 37-43.
- MARTINS, Odenilde Nogueira. Sobressalto. *In*: **Caso encerrado**. Editora Sucesso Pocket, 2014.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 18<sup>a</sup> ed., 2022.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *In: Via Atlântica: Revista do Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo*, v. 1, n.º 14, 2008, p. 18.

## ANEXOS

### Texto I

#### Se eu fosse Sherlock Holmes

Os romances de Conan Doyle me deram o desejo de empreender alguma façanha no gênero das de Sherlock Holmes. Pareceu-me que deles se concluiu que tudo estava em prestar atenção aos fatos mínimos. Destes, por uma série de raciocínios lógicos, era sempre possível subir até o autor do crime.

Uma noite, fui convidado por Madame Guimarães para uma pequena reunião familiar. Em geral, o que ela chamava de “pequenas reuniões” eram reuniões de 20 a 30 pessoas, da melhor sociedade. Dançava-se, ouvia-se boa música e quase sempre se exibia algum “número” curioso: artistas de teatro, de music-hall ou de circo, que contratava para esse fim.

Em certo momento, quando Madame estava cercada por uma boa roda, apareceu Sinhazinha Ramos. Sinhazinha era sobrinha de Madame Guimarães; casara-se pouco antes com um médico de grande clínica. Vindo só, todos lhe perguntaram:

Como vai seu marido?

Tem trabalhado por toda a noite, com uma cliente.

É admirável como os médicos casados têm sempre clientes noturnas...

Má língua! – replicou ela.

Ele sempre as teve!

Outra senhora, Madame Caldas, acudiu:

— Os maridos, quando querem passar a noite fora de casa, acham pretextos.

O doutor Caldas não gostou da afirmação da mulher. O embaraço dele se dissipou, porque Madame Guimarães perguntou à sobrinha: — Onde deixaste tua capa?

—No meu automóvel. Não quis ter a chateação de subir.

A casa era de dois andares e Madame Guimarães, nos dias de festas, tomava a si arrumar capas e chapéus femininos no seu quarto. “Serviço de vestiário é exclusivamente comigo. Não quero confusões.” — pensava.

Fechado esse parêntesis, a conversa voltou ao ponto em que estava. Nisto, uma das senhoras presentes veio despedir-se de Madame Guimarães. Precisava de seu chapéu. A dona da casa, que, para evitar trocas e desarrumações, era a única a penetrar no quarto que transformara em vestiário, levantou-se e subiu para ir buscar o chapéu da visita, que desejava partir. Não se demorou muito tempo. Voltou com a fisionomia transtornada: — Roubaram-me. Roubaram o meu anel de brilhantes... Todos se reuniram em torno dela. Como era? Como não era? Não havia, aliás, nenhuma senhora que não o conhecesse: um anel com três grandes brilhantes de um certo mau gosto espetaculoso, mas que valia de sessenta a oitenta contos.

Sherlock Holmes gritou dentro de mim: “Mostra o teu talento, rapaz!”.

Sugeri logo que ninguém entrasse no quarto. Ninguém! Era preciso que a Polícia pudesse tomar as marcas digitais que por acaso houvesse na mesa de cabeceira de Madame Guimarães. Porque era lá que tinha estado a joia.

Saltei ao telefone, toquei para o delegado Alves Calado, que se achava de serviço nessa noite, e preveni-o do que havia, recomendando-lhe que trouxesse alguém, perito em datiloscopia. Subi, então, com todo o grupo para fecharmos a porta a chave. Antes de se fechar, era, porém, necessário que Madame Guimarães tirasse as capas que estavam no seu leito. Todos ficaram no corredor, mirando, comentando. Eu fui o único que entrei, mas com um cuidado extremo, um cuidado um tanto cômico de não tocar em coisa alguma. Como olhasse para o teto e o assoalho, uma das senhoras me perguntou se estava jogando “o carneirinho-carneirão, olhai para o céu, olhai para o chão”.

Retiradas as capas, o zum-zum das conversas continuava. Ninguém tinha entrado no quarto fatídico. Todos o diziam e repetia. Foi no meio dessas conversas que Sherlock Holmes cresceu dentro de mim. Anunciei:

Já sei quem furtou o anel.

De todos os lados surgiam exclamações. Algumas pessoas se limitavam a interjeições: “Ah!”, “Oh!”. Outras pessoas perguntavam quem tinha sido. Sherlock Holmes disse o que ia fazer, indicando um gabinete próximo:

Eu vou para aquele gabinete. Cada uma das senhoras aqui presentes fecha-se ali em minha companhia por cinco minutos. Houve uma certa hesitação. Algumas diziam estar acima de qualquer suspeita, outras que não se submetiam a nenhum inquérito policial. Venceu, porém, o partido das que diziam “quem não deve não teme”. Eu esperava, paciente. Por fim, quando vi que todas estavam resolvidas, lembrei que seria melhor quem fosse saindo despedir-se e partir.

E a cerimônia começou. Cada uma das senhoras esteve trancada comigo justamente os cinco minutos que eu marcara. Quando a última partiu, saiu do gabinete, achei à porta, ansiosa, Madame Guimarães: — Venha comigo disse-lhe eu.

Aproximei-me do telefone, chamei o Alves Calado e disse-lhe que não precisava mais tomar providência alguma, porque o anel fora achado. Voltando-me para Madame Guimarães entreguei-o então. Ela estava tão nervosa que me abraçou e até beijou freneticamente. Quando, porém, quis saber quem fora a ladra, não me arrancou nem uma palavra.

No gabinete, ao ver Sinhazinha Ramos entrar, tínhamos tido, mais ou menos, a seguinte conversa:

Eu não vou deitar verdes para colher maduros, não vou armar cilada alguma. Sei que foi a senhora que tirou a joia de sua tia.

Ela ficou lívida. Podia ser medo. Podia ser cólera. Mas respondeu firmemente:

Insolente! É assim que o senhor está fazendo com todas, para descobrir a culpada?

Está enganada. Com as outras converso apenas, conto-lhes anedotas. Com a senhora, não; exijo que me entregue o anel. Mostrei-lhe o relógio para que visse que o tempo estava passando.

Note — disse eu — que tenho uma prova, posso fazer ver a todos. Ela se traiu, pedindo:

Dê sua palavra de honra de que tem essa prova!

Dei. Mas o meu sorriso lhe mostrou que ela, sem dar por isso, confessara indiretamente o fato. E já agora — acrescentei — dou-lhe também a minha palavra de honra que nunca ninguém saberá por mim o que fez.

Ela tirou a joia do seio, deu-ma e perguntou:

— Qual é a prova?

— Esta — disse-lhe eu apontando para uma esplêndida rosa-chá que ela trazia. É a única pessoa, esta noite, que tem aqui uma rosa amarela.

Quando foi ao quarto de sua tia, teve a infelicidade de deixar cair duas pétalas dela. Estão junto da mesa de cabeceira. Abri a porta. Sinhazinha compôs magicamente, imediatamente, o mais encantador, o mais natural dos sorrisos e saiu dizendo:

— Se este Sherlock fez com todas o mesmo que fez comigo, vai ser um fiasco absoluto.

Quando sinhazinha chegara, subira, logo. Graças à intimidade que tinha na casa, onde vivera até a data do casamento, podia fazer isso naturalmente. Ia só para deixar a sua capa dentro de um armário. Mas, à procura de um alfinete, abriu a mesinha de cabeceira, viu o anel, sentiu a tentação de roubá-lo e assim fez. Lembrou-se de que tinha de ir para a Europa daí a um mês. Lá venderia a joia. Desceu então novamente com a capa e mandou pô-la no automóvel. E como ninguém a tinha visto subir, pôde afirmar que não fora ao andar

superior. Eu estraguei tudo. Mas a mulherzinha se vingou: a todos insinuou que provavelmente o ladrão tinha sido eu mesmo, e, vendo o caso descoberto antes da minha retirada, armara aquela encenação para atribuir a outrem o meu crime.

O que sei é que Madame Guimarães, que sempre me convidava para as suas recepções, não me convidou para a de ontem... Terá talvez sido a primeira a acreditar na sobrinha.

Medeiros e Albuquerque. Se eu fosse Sherlock Holmes. *In: Histórias de detetive.* São Paulo: Ática, 2011. p. 37-43 (Para Gostar de Ler, v. 12) (Adaptado).

## Texto II

### Sobressalto

É noite quente, de lua clara. As crianças brincam na pequena praça, correndo para lá e para cá, brincando de pega-pega ou de esconde-esconde, enquanto os pais conversam animados. Não há o que temer, todos se conhecem. Ali, o tempo corre sem grandes sobressaltos. As portas e janelas não são trancadas, travas para quê? A vida moderna e seus estorvos são vistos de muito longe, esporadicamente. Curiosidade em vivê-la? Não. O que precisam, eles têm, quase tudo. Um ou dois mascates trazem o que não produzem. Não há o que temer.

Julião Mascate chegou logo cedo à pequena cidade, tocando a buzina para se anunciar: vinha carregado de tecidos coloridos e outras quinquilharias.

– Biiiiippppp!! Bibipiiiiiii! – É hora, minha senhora! Venha escolher seu tecido! Julião tem de tudo: tem brincos, tem colares. Água de cheiro tem, também! Venha logo. Não demore! – Biiiiipppp! Biiiiipppp! – Pro patrão, tem também! Para a criançada, bolas coloridas e bonecas, lápis de cor e peteca!

Minutos depois, lá estava Julião, barraca montada na praça. Em dias de barraca na praça, que mal havia de se esquecer de alguns afazeres? As pessoas acorriam, ninguém ficava em casa. Ao entardecer, como sempre, Julião partiria. Porém, as vendas foram fracas e, por isso, Julião resolveu ficar na cidadezinha e montar sua barraca novamente no dia seguinte.

Naquela noite, a conversa dos vizinhos Cleber e Matias girava em torno da chegada do mascate e das compras feitas. Eles observavam, de longe,

Lindaure e Alzirinha, as filhas de dona Marta, jogarem peteca, separadas dos demais meninos e meninas. A peteca foi arremessada com muita força. Onde foi parar? Lindaure sai à procura do brinquedo. Demora demais. Alzirinha resolveu procurar também. Atrás do coreto, tropeçou e caiu. Caiu sobre o corpo sem vida de Lindaure.

A cidadezinha, tomada de pesar, ficou muda de terror e espanto. Julião Mascate sumiu. A maldade tomou forma e tocou a todos. Portas e janelas se fecharam. Na praça, não se ouve mais o alarido alegre do riso das crianças, brincadeiras não há. As rodas de conversas diminuíram. Restringem-se a uns poucos homens que conversam baixo e espiam desconfiados por cima do ombro. O mal existe. O povo carrega a marca indelével do medo.

MARTINS, O. N. Sobressalto. *In*: **Caso encerrado**. Editora Sucesso Pocket, 2014.

# RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA REDE MUNICIPAL DE IBIAPINA-CE: ESTRATÉGIAS PARA A GARANTIA DO DIREITO DE APRENDER

*Kátia Maria de Aguiar Freire<sup>1</sup>*

*Gerviz Fernandes de Lima Damasceno<sup>2</sup>*

*Francisco Cleano Lima Melo<sup>3</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A garantia do direito à aprendizagem tem se constituído como um dos maiores desafios da educação pública brasileira contemporânea, sobretudo diante das persistentes lacunas no desenvolvimento de competências básicas em leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático observadas ao longo da escolarização (MEC, 2024). Embora o acesso à escola tenha sido ampliado nas últimas décadas, a permanência do estudante no espaço escolar não assegura, por si só, a consolidação das aprendizagens essenciais, o que evidencia a necessidade de políticas educacionais que articulem diagnóstico, intervenção pedagógica e acompanhamento sistemático do desempenho estudantil.

Nos últimos anos, a discussão acerca da recomposição das aprendizagens ganhou centralidade nas redes públicas de ensino, especialmente em virtude do agravamento das desigualdades educacionais e da constatação de déficits históricos de aprendizagem evidenciados por avaliações internas e externas. Nesse cenário, a recomposição deixa de ser entendida como ação pontual de recuperação e passa a assumir caráter de política pública estruturante, comprometida com a garantia de que todos os estudantes avancem em suas trajetórias escolares com equidade e qualidade.

---

1 Secretaria Municipal de Educação (SME), Ibiapina (CE), Brasil; e-mail: [katiafreire@fied.edu.br](mailto:katiafreire@fied.edu.br).

2 Secretaria Municipal de Educação (SME), Ibiapina (CE), Brasil; e-mail: [gervizfernandes@gmail.com](mailto:gervizfernandes@gmail.com).

3 Secretaria Municipal de Educação (SME), Ibiapina (CE), Brasil; e-mail: [cleannomello@gmail.com](mailto:cleannomello@gmail.com).

No contexto cearense, marcado por forte cultura de avaliação e monitoramento educacional, os municípios vêm sendo convocados a desenvolver estratégias próprias de enfrentamento às defasagens de aprendizagem, articulando práticas pedagógicas, formação docente e gestão baseada em evidências. É nesse movimento que se insere o Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem de Ibiapina – PRAI, como fortalecimento do Programa “Avança Ibiapina”, instituído pela Secretaria Municipal de Educação como política educacional estratégica voltada aos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O programa estrutura-se a partir de ações integradas de avaliação diagnóstica, planejamento de intervenções, monitoramento contínuo e fortalecimento das práticas docentes, buscando assegurar o desenvolvimento das aprendizagens essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, o presente artigo toma como objeto de análise o referido programa municipal, compreendendo-o como expressão de uma política educacional local orientada para a superação das lacunas de aprendizagem e para a melhoria dos indicadores educacionais. Interessa compreender de que maneira a recomposição das aprendizagens vem sendo concebida como estratégia sistêmica de garantia do direito de aprender no âmbito da rede municipal de Ibiapina-CE.

Nessa direção, o estudo tem como objetivo analisar a política de recomposição das aprendizagens implementada no município de Ibiapina-CE, destacando seus princípios, eixos estruturantes e estratégias pedagógicas voltadas à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza documental e analítica, construída a partir da leitura e problematização do Plano Municipal de Recomposição da Aprendizagem, articulado ao debate teórico sobre políticas de garantia do direito à aprendizagem e gestão pedagógica baseada em evidências.

## **RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E GARANTIA DO DIREITO DE APRENDER**

A ampliação do acesso à escola, embora represente importante conquista no cenário educacional brasileiro, não assegura, por si só, a efetivação do direito à aprendizagem. A permanência dos estudantes no ambiente escolar sem a consolidação das competências e habilidades essenciais evidencia um dos grandes desafios da educação pública contemporânea: garantir não apenas matrícula e frequência, mas aprendizagens significativas e progressivas ao longo da trajetória escolar (Saviani, 2009).

Conforme assinala Gutiérrez (1988, p. 26), “a situação socioeconômica do estudante condiciona não só sua entrada na escola, como também constitui

uma séria restrição durante toda sua trajetória escolar”. Tal constatação evidencia que as desigualdades sociais ultrapassam o momento do acesso e permanecem interferindo diretamente nas condições de permanência e sucesso escolar. No cotidiano das instituições educativas, essa problemática torna-se visível sobretudo entre os públicos socialmente vulneráveis, que ainda enfrentam processos de exclusão, precarização e ausência de oportunidades equitativas. Nessa direção, o próprio autor adverte que “a igualdade formal e legal não garante uma igualdade real” (Gutiérrez, 1988, p. 27), o que reforça a necessidade de reconhecer as disparidades existentes como ponto de partida para a construção de práticas educacionais mais justas e transformadoras. Nessa perspectiva, a discussão sobre a qualidade da educação passa necessariamente pela análise das condições reais de desenvolvimento cognitivo dos estudantes e pela capacidade das redes de ensino em responder às lacunas historicamente acumuladas.

Ao longo dos anos, avaliações internas e externas têm demonstrado que parcela significativa dos estudantes avança de ano sem domínio satisfatório das habilidades esperadas para sua etapa de escolarização, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Esse cenário evidencia que o fracasso escolar não se manifesta apenas na evasão ou repetência, mas também na permanência com baixa aprendizagem, fenômeno que compromete o percurso formativo e amplia desigualdades educacionais. Para Dermeval Saviani (2013), o direito à educação somente se concretiza quando o estudante tem acesso efetivo ao conhecimento sistematizado, condição indispensável para sua participação crítica na sociedade.

É nesse contexto que emerge a necessidade da recomposição das aprendizagens como estratégia pedagógica e política voltada à superação de defasagens educacionais. Mais do que ações pontuais de recuperação de conteúdos, recompor aprendizagens significa desenvolver um conjunto articulado de práticas capazes de identificar lacunas, priorizar habilidades essenciais, organizar percursos de ensino e promover intervenções que assegurem avanços reais no desenvolvimento dos estudantes. Em 2025, o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens consolidou essa compreensão ao instituir, em âmbito nacional, diretrizes voltadas ao enfrentamento das desigualdades educacionais por meio de ações integradas de avaliação, formação docente, acompanhamento e gestão pedagógica (MEC, 2025).

Nessa direção, a recomposição das aprendizagens passa a ser compreendida como política estruturante de garantia do direito de aprender, uma vez que pressupõe reconhecer que os estudantes possuem ritmos, trajetórias e necessidades distintas, exigindo da escola respostas pedagógicas intencionais e contextualizadas. Não se trata apenas de retomar conteúdos não assimilados, mas de reconstruir percursos de aprendizagem com base em diagnósticos precisos e em intervenções capazes de assegurar progressão acadêmica com equidade.

Segundo José Carlos Libâneo (2012), o trabalho pedagógico precisa estar comprometido com a aprendizagem efetiva dos alunos, o que implica planejamento, acompanhamento e reorganização constante das práticas de ensino. Tal entendimento reforça que a escola não pode operar sob a lógica da homogeneização, supondo que todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, mas deve assumir postura investigativa e responsiva frente às necessidades apresentadas pelos estudantes.

Sob essa ótica, a recomposição das aprendizagens articula três princípios fundamentais: o diagnóstico das fragilidades, a definição de prioridades curriculares e a intervenção pedagógica contínua. O diagnóstico permite identificar quais habilidades não foram consolidadas; a priorização curricular orienta o foco do ensino para aprendizagens essenciais; e a intervenção sistemática possibilita criar estratégias diferenciadas de acompanhamento, reforço e ampliação do repertório cognitivo. Trata-se, portanto, de uma ação que desloca a escola de uma postura meramente transmissiva para uma lógica de responsabilização pedagógica com os resultados de aprendizagem.

Além de seu caráter pedagógico, a recomposição assume dimensão social e política ao reafirmar o compromisso da educação pública com a equidade. Estudantes em situação de vulnerabilidade social tendem a ser os mais impactados pelas defasagens de aprendizagem, tornando ainda mais urgente a implementação de políticas que garantam suporte adicional, acompanhamento contínuo e práticas inclusivas. Assim, recompor aprendizagens é também enfrentar desigualdades históricas e assegurar que a escola cumpra sua função social de democratizar o acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, pensar a recomposição das aprendizagens significa compreender a necessidade de redes de ensino estruturarem mecanismos permanentes de monitoramento, intervenção e suporte pedagógico, superando ações improvisadas ou episódicas. A garantia do direito de aprender exige planejamento sistêmico, intencionalidade educativa e compromisso coletivo entre gestão, escola e professores, elementos que vêm orientando diferentes experiências municipais de enfrentamento às lacunas educacionais, como a desenvolvida no município de Ibiapina-CE.

## **AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS**

No debate contemporâneo sobre a melhoria da aprendizagem, torna-se cada vez mais insuficiente compreender o processo educativo apenas pela ótica da transmissão de conteúdo. A complexidade das demandas escolares exige que o ensino seja orientado por evidências concretas sobre aquilo que os estudantes

sabem, aquilo que ainda não consolidaram e quais intervenções são necessárias para promover avanços reais. Nesse cenário, a avaliação diagnóstica assume papel estratégico, pois constitui o ponto de partida para a tomada de decisões pedagógicas mais assertivas.

Diferentemente da avaliação classificatória, centrada na atribuição de notas e na verificação de rendimento final, a avaliação diagnóstica possui caráter investigativo e formativo, permitindo identificar habilidades já desenvolvidas, fragilidades persistentes e necessidades específicas de aprendizagem. Para Jussara Hoffmann (2009), avaliar implica acompanhar processos, interpretar percursos e construir possibilidades de intervenção, e não apenas mensurar resultados. Sob essa ótica, a avaliação deixa de cumprir função meramente burocrática para tornar-se instrumento de compreensão pedagógica da realidade escolar.

Essa compreensão encontra respaldo nas atuais políticas de recomposição das aprendizagens. O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens estabelece a avaliação como um de seus eixos estruturantes, defendendo a realização de diagnósticos contínuos das defasagens para subsidiar intervenções pedagógicas mais precisas e garantir progressão no desenvolvimento estudantil. Além da avaliação, a política nacional destaca currículo, mediação pedagógica, materiais, formação docente e gestão educacional como dimensões indissociáveis desse processo (MEC, 2025).

Entretanto, identificar lacunas de aprendizagem não é suficiente se a escola não desenvolver estratégias sistemáticas de intervenção. A avaliação somente cumpre sua função quando seus resultados são apropriados pedagogicamente e convertidos em ações concretas no planejamento docente. Nesse sentido, a intervenção pedagógica consiste no conjunto de práticas intencionais organizadas para atender dificuldades específicas dos estudantes, reorientando metodologias, reorganizando tempos, selecionando habilidades prioritárias e diversificando formas de ensinar.

De acordo com José Carlos Libâneo (2012), o planejamento escolar precisa ser flexível e permanentemente reelaborado a partir das respostas apresentadas pelos alunos no cotidiano da sala de aula. Isso significa que o professor deve assumir postura analítica diante dos dados de aprendizagem, compreendendo que o insucesso do estudante não pode ser naturalizado como incapacidade individual, mas deve provocar revisão das práticas pedagógicas e redefinição de estratégias de ensino.

Nesse processo, a recomposição das aprendizagens exige intervenções contínuas e não ações episódicas. Experiências educacionais recentes têm demonstrado que políticas de recomposição efetivas são aquelas que articulam avaliação, priorização curricular, acompanhamento individualizado e materiais

de apoio, configurando um movimento sistemático de fortalecimento das habilidades não consolidadas. Estudos e documentos orientadores sobre o tema ressaltam que recompor não significa apenas revisar conteúdos, mas reconstruir percursos de aprendizagem a partir de evidências objetivas e de mediações pedagógicas permanentes.

Associada à avaliação e à intervenção, emerge a noção de gestão baseada em evidências, entendida como a capacidade da rede de ensino em tomar decisões fundamentadas em indicadores concretos de desempenho, frequência, evolução e participação escolar. Nessa perspectiva, a gestão educacional ultrapassa funções administrativas e assume compromisso pedagógico com o monitoramento da aprendizagem, criando mecanismos de acompanhamento contínuo, metas de avanço e suporte técnico às escolas.

Para Heloísa Lück (2009), a gestão escolar orientada por resultados não deve ser confundida com mero controle quantitativo, mas com a organização de processos que assegurem melhores condições de ensino e aprendizagem. Assim, o uso de dados educacionais passa a ser instrumento de planejamento, permitindo à secretaria, às coordenações e aos professores visualizarem fragilidades, redefinir prioridades e monitorar a efetividade das ações implementadas.

Desse modo, avaliação diagnóstica, intervenção pedagógica e gestão baseada em evidências constituem um tripé essencial para a recomposição das aprendizagens. Quando articuladas, essas dimensões permitem que a escola abandone práticas improvisadas e passe a operar sob lógica de acompanhamento sistemático, responsabilização coletiva e intencionalidade pedagógica. É justamente essa articulação que vem orientando programas municipais de enfrentamento às defasagens educacionais, entre os quais se insere a experiência da rede municipal de Ibiapina-CE.

## **O PROGRAMA AVANÇA IBIAPINA: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

A partir das discussões teóricas apresentadas, observa-se que a política de recomposição das aprendizagens demanda planejamento sistêmico, ações pedagógicas articuladas e mecanismos permanentes de acompanhamento. No município de Ibiapina-CE, essa compreensão materializa-se por meio do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem — PRAI, em articulação com o Programa “Avança Ibiapina”, instituído pela Secretaria Municipal de Educação como resposta às lacunas de aprendizagem identificadas na rede pública de ensino.

O documento evidencia que a aprendizagem é assumida como eixo central da política educacional municipal, deslocando a atenção de ações pontuais de

reforço para uma proposta estruturada de intervenção contínua. Diferentemente de iniciativas fragmentadas, o programa organiza-se como política sistêmica ao estabelecer objetivos claros, metas de melhoria, definição de responsabilidades e instrumentos de monitoramento, revelando uma concepção de recomposição que ultrapassa a simples retomada de conteúdos não assimilados.

Um primeiro aspecto relevante identificado no PRAI refere-se à centralidade atribuída à avaliação diagnóstica. O plano reconhece que não é possível intervir pedagogicamente sem conhecer, com precisão, o estágio de aprendizagem dos estudantes, razão pela qual institui processos de diagnóstico contínuo voltados à identificação das habilidades não consolidadas em Língua Portuguesa e Matemática, áreas compreendidas como estruturantes para o avanço escolar. Essa diretriz aproxima-se da perspectiva defendida no referencial teórico deste estudo, ao reafirmar que a tomada de decisão pedagógica precisa ser orientada por evidências e não apenas por percepções subjetivas do cotidiano escolar.

O documento demonstra forte preocupação com a intervenção pedagógica intencional. As ações previstas não se restringem à aplicação de testes diagnósticos, mas propõem a elaboração de planos de ação por escola, acompanhamento individualizado de estudantes com maiores dificuldades e reorganização do planejamento docente a partir das fragilidades detectadas. Tal movimento indica compreensão de que a recomposição da aprendizagem exige revisão metodológica, seleção de habilidades prioritárias e redefinição de estratégias de ensino, convertendo o diagnóstico em ação concreta.

Outro eixo expressivo presente no programa é o monitoramento sistemático dos resultados. O PRAI estabelece acompanhamento periódico por meio de indicadores de desempenho, frequência e evolução da aprendizagem, envolvendo equipe técnica da secretaria, gestão escolar e professores em um processo de corresponsabilização. Essa estrutura revela a adoção de uma lógica de gestão baseada em evidências, em que os dados educacionais deixam de cumprir função meramente estatística e passam a subsidiar intervenções, ajustes e tomadas de decisão ao longo da execução da política.

É importante observar, ainda, que o documento não atribui exclusivamente ao professor a responsabilidade pela recomposição, mas distribui funções entre diferentes instâncias da rede municipal. Secretaria de Educação, coordenações pedagógicas, gestores escolares e docentes aparecem como agentes de um trabalho colaborativo, o que demonstra entendimento de que a superação das defasagens não depende de ações isoladas de sala de aula, mas de uma engrenagem institucional articulada. Essa dimensão fortalece o caráter sistêmico da proposta e amplia suas possibilidades de efetividade.

No campo das práticas pedagógicas, o programa também sinaliza preocupação com a formação e o suporte técnico aos professores, reconhecendo que a melhoria da aprendizagem exige docentes instrumentalizados para interpretar resultados, reorganizar o ensino e desenvolver estratégias de acompanhamento contínuo. Tal aspecto é significativo porque rompe com a lógica de culpabilização do professor e insere a formação continuada como elemento constitutivo da política de recomposição.

Sob análise mais ampla, percebe-se que o “Avança Ibiapina” traduz, em escala municipal, princípios presentes nas atuais políticas nacionais de garantia do direito à aprendizagem: diagnóstico, foco em habilidades essenciais, intervenção contínua, monitoramento e gestão orientada por resultados. Entretanto, seu diferencial reside na territorialização dessas diretrizes, isto é, na tentativa de adequá-las às necessidades concretas da rede municipal e às especificidades dos estudantes atendidos.

Dessa forma, o PRAI configura-se não apenas como documento administrativo, mas como expressão de uma política educacional que busca instaurar cultura de acompanhamento pedagógico permanente na rede municipal. Ao assumir a recomposição das aprendizagens como prioridade institucional, o município sinaliza avanço no entendimento de que garantir matrícula e permanência não é suficiente; é preciso assegurar que todos os estudantes efetivamente aprendam.

## **REFLEXÕES FINAIS**

O presente estudo teve como objetivo analisar a política de recomposição das aprendizagens implementada no município de Ibiapina-CE, tomando como referência o Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem — PRAI, denominado “Avança Ibiapina”. A análise documental evidenciou que a proposta municipal se configura como importante estratégia de enfrentamento às lacunas de aprendizagem presentes na rede pública de ensino, ao estruturar ações articuladas de avaliação diagnóstica, intervenção pedagógica, monitoramento contínuo e corresponsabilização dos diferentes atores educacionais.

Ao longo da investigação, foi possível compreender que a recomposição das aprendizagens, quando assumida como política sistêmica e não como ação isolada de recuperação, amplia significativamente as possibilidades de garantia do direito de aprender. Nesse sentido, o programa analisado revela uma mudança de perspectiva no âmbito da gestão educacional municipal, ao deslocar o foco da simples permanência escolar para a aprendizagem efetiva dos estudantes, especialmente nas habilidades essenciais de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

A experiência de Ibiapina-CE demonstra que a utilização de avaliações diagnósticas aliada ao planejamento de intervenções pedagógicas intencionais constitui caminho promissor para a identificação das fragilidades e para a reorganização das práticas docentes. Da mesma forma, o monitoramento sistemático dos resultados e o acompanhamento próximo das escolas fortalecem uma cultura de gestão baseada em evidências, na qual as decisões pedagógicas passam a ser orientadas por dados concretos da aprendizagem.

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao caráter colaborativo da política, que distribui responsabilidades entre Secretaria Municipal de Educação, equipes gestoras, coordenações pedagógicas e professores, evidenciando que a superação das defasagens educacionais demanda esforço coletivo e planejamento institucionalizado. Tal movimento contribui para que a recomposição deixe de ser entendida como responsabilidade individual do docente e passe a integrar uma agenda pública de compromisso com a qualidade da educação.

Enquanto relato de uma experiência documental em curso, este artigo não pretende encerrar a discussão, mas registrar e problematizar uma iniciativa municipal que sinaliza avanços importantes no campo das políticas de aprendizagem. Considera-se que programas dessa natureza possuem potencial para fortalecer o trabalho pedagógico, reduzir desigualdades educacionais e assegurar maior equidade no percurso escolar dos estudantes, desde que sustentados por continuidade, formação docente e acompanhamento sistemático.

Por fim, a experiência do Programa “Avança Ibiapina” reafirma que recompor aprendizagens significa, antes de tudo, reafirmar o compromisso ético e político da escola pública com o sucesso escolar de todos os estudantes. Mais do que recuperar conteúdos, trata-se de reconstruir oportunidades de aprender, garantindo que nenhum aluno seja invisibilizado em seu processo formativo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens>. Acesso em: 04 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens>. Acesso em: 04 mai. 2026.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: Uma prática da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Elza (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

Luck, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

# A CENTRALIDADE DO SUJEITO ADULTO NA EJA: UMA ANÁLISE À LUZ DA ANDRAGOGIA E DA PEDAGOGIA FREIREANA

*Elizangela de Sá Brito Soares<sup>1</sup>*

*Conceição Elislândia de Sá Brito<sup>2</sup>*

*Jane Meire de Freitas dos Santos de Queiroz<sup>3</sup>*

*José Ribamar Muniz Feitosa<sup>4</sup>*

*Lindalva Passos Viana Fernandes<sup>5</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa um lugar singular no cenário educacional brasileiro, não apenas por sua função de garantir o direito à escolarização, mas, sobretudo, por atender sujeitos cujas trajetórias foram marcadas por interrupções, desigualdades e desafios concretos da vida social. Trata-se de um público profundamente heterogêneo, composto por jovens em defasagem idade-série, trabalhadores, mães, pais de família e idosos, que carregam consigo experiências acumuladas no mundo do trabalho, na vida comunitária e nas relações sociais. Essas vivências não são elementos periféricos, mas estruturantes do processo educativo, pois influenciam diretamente a forma como esses sujeitos percebem, assimilam e ressignificam o conhecimento escolar.

Nesse sentido, a EJA não pode ser reduzida a uma política meramente compensatória. Como apontam Haddad e Di Pierro (1994), sua existência está diretamente vinculada às desigualdades históricas que limitaram o

---

1 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: elizangelasbs@gmail.com.

2 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: professoraelissa@gmail.com.

3 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: jane.queiroz@prof.ce.gov.br.

4 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: jose.feitosa2@prof.ce.gov.br.

5 Ceja prof. Ofélia Portela Moita (CEJA), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: lindalva.fernandes@prof.ce.gov.br.

acesso à educação formal no Brasil. Maria Clara Di Pierro (2010) reforça essa compreensão ao evidenciar que a EJA se insere como instrumento de democratização do ensino e de ampliação de direitos. É justamente nesse ponto que se consolidam os três pilares fundamentais dessa modalidade: a educação reparadora, a educação qualificadora e a equidade. A dimensão reparadora refere-se ao compromisso de restituir um direito historicamente negado, oferecendo ao sujeito a possibilidade de retomar sua trajetória escolar. A dimensão qualificadora está associada à preparação para a vida social e para o mundo do trabalho, ampliando competências e promovendo melhores condições de inserção social. Já a equidade representa o princípio de tratar desigualmente os desiguais, reconhecendo as especificidades do público da EJA e garantindo condições efetivas de aprendizagem, respeitando ritmos, experiências e contextos distintos.

Sob a perspectiva jurídico-constitucional, a EJA encontra fundamento direto no direito fundamental à educação, consagrado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Em especial, o artigo 208, inciso I, estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Tal previsão normativa revela, de forma inequívoca, o compromisso constitucional com a inclusão educacional tardia, constituindo a base jurídica que legitima a existência da EJA. Em complemento, a Lei nº 9.394/1996, especialmente em seus artigos 24, 37 e 38, regulamenta a organização da educação básica e dispõe especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo-a como modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade adequada, assegurando-lhes oportunidades educacionais apropriadas às suas características, interesses e condições de vida.

Mais recentemente, políticas públicas vêm reforçando esse compromisso estatal. O Decreto nº 12.048/2024 instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, além de criar a Medalha Paulo Freire, com o objetivo de reconhecer iniciativas exitosas na área. Esse pacto representa um esforço articulado entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, contando também com a participação de movimentos sociais, entidades científicas e diferentes setores da sociedade. Seus objetivos centrais incluem a superação do analfabetismo, a elevação da escolaridade da população com 15 anos ou mais, a ampliação da oferta de matrículas na EJA, inclusive para pessoas privadas de liberdade, e a integração dessa modalidade à educação profissional. Trata-se, portanto, de uma política pública estruturante, que busca não apenas ampliar o acesso, mas qualificar a oferta educativa,

reconhecendo a EJA como elemento essencial para o desenvolvimento social e econômico do país.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o processo de ensino-aprendizagem na EJA exige uma metodologia diferenciada, que vá além dos modelos tradicionais da pedagogia voltados à infância. É nesse contexto que a andragogia se apresenta como um referencial teórico relevante. O termo, cuja origem remonta ao educador alemão Alexander Kapp, no século XIX, foi posteriormente sistematizado por Malcolm Knowles, que a definiu como a arte e a ciência de orientar a aprendizagem de adultos. Diferentemente da pedagogia, que tradicionalmente parte de uma relação mais diretiva, centrada no professor e na transmissão de conteúdos, a andragogia pressupõe um sujeito autônomo, que aprende a partir de suas experiências, necessidades imediatas e motivações internas. O adulto, nesse contexto, não é um receptor passivo, mas um agente ativo do próprio processo de aprendizagem, o que exige práticas pedagógicas mais flexíveis, participativas e contextualizadas (Oliveira e Serrazes, 2012).

Entretanto, a compreensão da EJA no contexto brasileiro não pode prescindir da contribuição de Paulo Freire, cuja pedagogia crítica oferece um aprofundamento essencial a esse debate. Freire rompe com a lógica da educação bancária e propõe uma prática educativa baseada no diálogo, na problematização e na valorização dos saberes populares. Para ele, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção, reconhecendo o educando como sujeito histórico, portador de saberes e capaz de transformar a realidade. Nesse sentido, enquanto a andragogia enfatiza a autonomia e a experiência do adulto, a pedagogia freireana acrescenta uma dimensão política e emancipatória, ao compreender a educação como prática de liberdade.

Assim, a articulação entre os fundamentos da andragogia e a pedagogia freireana permite a construção de uma prática educativa mais coerente com o perfil da EJA, capaz de respeitar a experiência dos sujeitos, promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação de indivíduos críticos e autônomos.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da andragogia para o processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, a partir da compreensão do perfil dos estudantes do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Ofélia Portela Moita (CEJA Dona Estrela), no município de Tianguá. Busca-se, assim, estabelecer um diálogo entre os dados empíricos coletados, acerca do perfil dos alunos da escola, em pesquisa referente ao ano de 2025 e os pressupostos teóricos da aprendizagem adulta, articulando-os com a perspectiva crítica freireana, de modo a evidenciar a necessidade de práticas pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e socialmente comprometidas.

## **DESENVOLVIMENTO (Procedimentos metodológicos, resultados e discussão)**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e interpretativa, articulando levantamento bibliográfico e investigação empírica. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado junto a 92 estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Ofélia Portela Moita (CEJA Dona Estrela), no município de Tianguá-CE. O instrumento contemplou questões relacionadas à faixa etária, local de residência, estado civil, trajetória escolar, situação profissional, fonte de renda, motivações para o retorno à escola, dificuldades enfrentadas no processo educativo e expectativas em relação ao futuro.

Os dados foram organizados em categorias analíticas e submetidos à interpretação crítica, à luz do referencial teórico da andragogia e da Educação de Jovens e Adultos, com base em autores como Malcolm Knowles, Paulo Freire e Maria Clara Di Pierro, além das contribuições de Barros (2018) e Cardoso, Santos e Viana (2024). A análise buscou identificar convergências entre o perfil dos educandos e os pressupostos teóricos da aprendizagem adulta.

No que se refere aos resultados do questionário, observa-se que o público investigado é composto majoritariamente por adultos, com predominância da faixa etária entre 21 e 30 anos (42,4%), seguidos pelas faixas de 41 a 50 anos (20,7%) e de 31 a 40 anos (15,2%). Apenas 12% possuem até vinte anos. Esse dado evidencia que a EJA atende, majoritariamente, sujeitos que já vivenciaram afastamento prolongado da escola, o que implica não apenas defasagens cognitivas, mas também marcas emocionais associadas ao fracasso escolar. A presença expressiva de estudantes mais velhos reforça a necessidade de metodologias que respeitem o tempo de aprendizagem e valorizem a experiência acumulada.

Quanto ao local de residência, os dados revelam um equilíbrio significativo entre estudantes da zona urbana (51,1%) e da zona rural (48,9%). Essa distribuição indica que o CEJA exerce papel importante na democratização do acesso à educação, alcançando públicos historicamente excluídos, sobretudo aqueles que residem em áreas rurais, onde as oportunidades educacionais costumam ser mais limitadas. Ao mesmo tempo, essa diversidade territorial implica desafios pedagógicos, considerando as diferentes realidades socioculturais presentes em sala de aula.

No que diz respeito ao estado civil, a maioria dos estudantes se declarou solteira (63%), enquanto 37% são casados. Embora esse dado, isoladamente, não determine o perfil educacional, ele sugere que muitos estudantes, mesmo

sem vínculo conjugal formal, podem assumir responsabilidades familiares e econômicas, o que impacta diretamente sua disponibilidade para os estudos.

A análise dos motivos que levaram à interrupção da escolarização revela um dado central para a compreensão da EJA: o trabalho aparece como principal fator (30,4%), seguido pelo casamento (23,9%) e pela desmotivação (20,7%). Esses percentuais evidenciam que o abandono escolar não decorre, em sua maioria, de falta de interesse, mas de condições impostas pela realidade social. A necessidade de trabalhar precocemente e assumir responsabilidades familiares interrompe o percurso educacional, confirmando que a exclusão escolar está profundamente ligada às desigualdades estruturais.

Ao observar a situação profissional atual, percebe-se um cenário de elevada vulnerabilidade. Mais da metade dos estudantes que participou da pesquisa encontra-se desempregada (51,1%), enquanto 19,6% atuam como autônomos e 20,7% possuem vínculos informais. Apenas 7,6% possuem emprego formal. Esse dado revela não apenas a precariedade das condições de trabalho, mas também reforça a importância da escolarização como estratégia de inserção social e econômica.

Essa realidade se confirma ao analisar a principal fonte de renda, na qual 57,6% dos estudantes dependem de programas sociais, enquanto apenas 18,5% possuem renda proveniente de trabalho formal. Ainda, 10,9% vivem do trabalho informal e uma parcela declara não possuir renda. Esse cenário evidencia que o público da EJA está inserido em contextos de fragilidade econômica, o que impacta diretamente sua permanência na escola, especialmente diante de dificuldades como acesso a transporte, alimentação e materiais de estudo.

No que se refere ao motivo que levou os estudantes à EJA, destaca-se o desejo de concluir estudos interrompidos (52,2%), seguido pela busca por melhores oportunidades de emprego (33,7%). Esse dado é extremamente significativo, pois revela que o retorno à escola não é aleatório, mas orientado por objetivos concretos. A EJA, nesse contexto, é percebida como espaço de reconstrução de trajetórias e de reconfiguração de projetos de vida.

Entretanto, a permanência nesse processo não ocorre sem dificuldades. Ao analisar as respostas sobre os principais obstáculos enfrentados, observa-se que o cansaço físico e mental aparece como principal fator (35,9%), seguido pela falta de tempo devido ao trabalho (30,4%) e pela dificuldade de aprendizagem (18,5%). Esses dados indicam que o estudante da EJA enfrenta uma rotina marcada por sobrecarga, na qual o estudo precisa ser conciliado com outras demandas da vida adulta. Nesse sentido, metodologias rígidas e descontextualizadas tendem a agravar essas dificuldades, afastando o educando do processo de aprendizagem.

A análise do impacto da falta de escolarização revela que os estudantes reconhecem prejuízos concretos em suas vidas. Entre as principais respostas,

destacam-se a limitação de oportunidades (32,6%), a dificuldade de inserção no mercado de trabalho (31,5%) e a impossibilidade de realização de projetos pessoais (29,3%). Esses dados demonstram que a ausência de escolarização não afeta apenas o campo educacional, mas compromete a autonomia, a autoestima e as possibilidades de ascensão social.

Por fim, ao analisar as expectativas em relação ao futuro, observa-se um cenário marcado por esperança e projeção. A maioria dos estudantes deseja concluir o ensino médio e ingressar em cursos técnicos (43,5%), enquanto outros almejam melhorar sua renda (25%) ou acessar o ensino superior por meio de exames como o ENEM (13%). Esses dados revelam que o estudante da EJA não está apenas retomando um percurso interrompido, mas projetando novas possibilidades de vida.

Dessa forma, a análise dos dados evidencia que o perfil dos estudantes do CEJA Dona Estrela é composto por sujeitos adultos, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com trajetórias escolares interrompidas e motivados por necessidades concretas de transformação de vida. Esse conjunto de características reforça a pertinência da adoção de práticas pedagógicas fundamentadas na andragogia, uma vez que o processo de aprendizagem, nesse contexto, precisa ser significativo, contextualizado e orientado para a realidade dos educandos.

A análise dos dados empíricos permite compreender que o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do CEJA Dona Estrela confirma, de maneira concreta, os pressupostos teóricos que fundamentam a aprendizagem adulta. Trata-se de um público composto por jovens fora da faixa etária regular, adultos e idosos, marcados por trajetórias escolares interrompidas, inseridos em contextos de vulnerabilidade e motivados por necessidades concretas de transformação de vida.

Nesse contexto, é importante compreender que essa realidade não é pontual, mas estrutural. Conforme apontam Haddad e Di Pierro (1994), a demanda por Educação de Jovens e Adultos é ampla e complexa, ultrapassando, muitas vezes, a capacidade do ensino regular de atender a esses sujeitos, ao mesmo tempo em que reproduz, em certa medida, mecanismos históricos de exclusão. Além disso, o acesso à escolarização é condicionado por fatores socioeconômicos, como desigualdades territoriais, inserção no mercado de trabalho e condições de vida, o que explica, em grande medida, as trajetórias interrompidas observadas entre os estudantes analisados.

Nesse cenário, a EJA ultrapassa a dimensão meramente escolar e assume um papel social mais amplo. Conforme destaca Maria Clara Di Pierro (2010), essa modalidade de ensino configura-se como um importante potencial de

transformação social, constituindo-se em instrumento fundamental para a promoção da igualdade e o fortalecimento da democracia. Ao ampliar o acesso à educação para sujeitos historicamente excluídos, a EJA contribui para a construção de uma sociedade mais justa, possibilitando não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o exercício pleno da cidadania, o que se evidencia nas próprias motivações e expectativas dos estudantes analisados.

Diante disso, no campo da discussão, a análise dos dados evidencia a pertinência da abordagem andragógica no contexto da EJA. O termo “andragogia” não surge de forma repentina, mas percorre um caminho histórico que revela a construção gradual de um campo voltado à educação de adultos. Conforme indicam Oliveira e Serrazes (2012), a partir de Gayo (2004), sua primeira utilização remonta a Alexander Kapp, em 1833, ao tratar de aspectos da formação humana inspirados na filosofia de Platão.

Naquele momento, o conceito ainda não possuía a densidade teórica atual, mas já sinalizava uma preocupação com modos específicos de aprendizagem na vida adulta. Anos depois, em 1921, Rosenstock retoma o termo, conferindo-lhe maior direcionamento ao associá-lo a métodos, princípios e práticas voltadas à educação de adultos. Ao longo do século XX, especialmente a partir da década de 1970, a expressão ganha força em diferentes países europeus, passando a designar, de forma mais sistemática, um campo de estudos próprio. É nesse processo de consolidação que se destaca Malcolm Knowles, responsável por conferir maior rigor conceitual à andragogia, estruturando-a como referência teórica para a compreensão da aprendizagem adulta.

É a partir desse contexto que o diálogo entre pedagogia e andragogia se torna não apenas pertinente, mas necessário. Conforme destaca Malcolm Knowles (1980, p. 40-42), enquanto a pedagogia se configura como a arte e ciência de ensinar crianças, a andragogia se orienta para ajudar adultos a aprender, deslocando o foco da transmissão para a construção ativa do conhecimento. Essa distinção revela-se particularmente relevante diante do perfil dos estudantes investigados, que demandam práticas educativas centradas na autonomia e na aplicabilidade do saber.

Essa distinção, no entanto, não deve ser compreendida de forma simplista. A oposição entre pedagogia e andragogia foi historicamente construída a partir de uma lógica dicotômica que tende a separar rigidamente dois campos que, na prática, se inter-relacionam. Ainda assim, essa diferenciação permite evidenciar aspectos fundamentais da aprendizagem adulta, especialmente quando analisada a partir dos pressupostos sistematizados por Knowles (Barros, 2018).

Nesta perspectiva, à luz da leitura analítica de Barros (2018) acerca das dimensões do modelo andragógico proposto por Malcolm Knowles, destaca-se,

inicialmente, o pressuposto da necessidade de saber. Para o educando adulto, não basta receber o conteúdo; torna-se essencial compreender o que está sendo aprendido, de que forma esse aprendizado ocorre e, sobretudo, qual a sua finalidade. Essa compreensão prévia confere sentido ao processo educativo e condiciona o engajamento do sujeito na aprendizagem.

Os dados empíricos indicam que os estudantes da EJA não se engajam na aprendizagem de maneira automática ou por mera imposição institucional, mas a partir da compreensão concreta da utilidade do conhecimento em suas vidas. O fato de a maioria retornar à escola com o objetivo de concluir estudos interrompidos ou ampliar suas oportunidades de inserção no mundo do trabalho evidencia que o processo de aprendizagem é orientado por finalidades práticas e imediatas. Tal constatação reforça o princípio andragógico segundo o qual o adulto precisa atribuir sentido ao que aprende, em contraposição ao modelo pedagógico tradicional, no qual o conhecimento, muitas vezes, é apresentado de forma descontextualizada e desvinculada da realidade do educando.

A segunda dimensão, referente ao autoconceito, parte do reconhecimento de que o adulto se percebe como sujeito responsável por suas próprias decisões e trajetórias. Esse aspecto se evidencia de forma consistente nos dados analisados: ao retornarem à escola por iniciativa própria, mesmo diante de limitações como o cansaço físico e a escassez de tempo, os estudantes revelam elevado grau de autonomia e compromisso com sua formação. Tal evidência reforça a compreensão de que o educando adulto deve ser reconhecido como agente ativo do processo educativo, o que implica uma mudança no papel do educador, que deixa de atuar de maneira impositiva e passa a criar condições para o desenvolvimento de uma aprendizagem autodirigida, baseada no protagonismo do sujeito.

A experiência, terceira dimensão apontada por Knowles e analisada por Barros (2018), assume papel central no contexto investigado. Os estudantes da EJA trazem consigo vivências acumuladas no trabalho, na família e na vida social, que influenciam diretamente sua forma de aprender. Ignorar esse repertório significa desconsiderar uma das principais fontes de aprendizagem do adulto. Nesse sentido, a valorização da experiência não é apenas uma estratégia didática, mas um princípio estruturante da prática educativa.

A prontidão para aprender, proposta no modelo andragógico de Knowles, conforme analisa Barros (2018), revela-se diretamente vinculada às condições concretas de vida dos educandos. Os dados mostram que a aprendizagem ocorre quando o conteúdo se relaciona com necessidades reais, como inserção no mercado de trabalho ou melhoria das condições de vida. Diferentemente da lógica escolar tradicional, que define previamente o que deve ser aprendido, a aprendizagem adulta é condicionada pelo contexto e pelas demandas do sujeito (Barros, 2018).

No que se refere à orientação da aprendizagem, observa-se que os estudantes da EJA não buscam apenas conteúdos abstratos, mas conhecimentos aplicáveis à sua realidade. Esse dado reforça a necessidade de superar práticas fragmentadas e descontextualizadas, substituindo-as por abordagens centradas na resolução de problemas e na construção de saberes significativos (Barros, 2018).

Por fim, a motivação interna aparece como elemento decisivo. Ao retornarem à escola, os estudantes demonstram que o impulso para aprender não decorre de imposições externas, mas de objetivos pessoais e projetos de vida. Esse aspecto é evidenciado nas expectativas de melhoria de renda, continuidade dos estudos e realização pessoal, confirmando que a motivação adulta está profundamente ligada à transformação da própria realidade (Barros, 2018).

Cascardo, Santos e Viana (2024), ainda reforçam que a andragogia se apresenta como um conjunto de orientações capazes de superar modelos educacionais ainda centrados na transmissão de conteúdos. Ao promover a participação ativa do educando e ao reconhecer sua trajetória como parte do processo educativo, essa abordagem contribui para o fortalecimento do vínculo com a escola e para a construção de aprendizagens mais significativas.

Barros (2018), contudo, destaca que, enquanto a andragogia tende a compreender o educando adulto a partir de sua individualidade e de seus processos internos de aprendizagem, a abordagem freireana insere esse sujeito em uma rede de determinações sociais mais ampla, reconhecendo que aprender envolve também compreender o mundo e posicionar-se diante dele. Assim, longe de serem excludentes, essas perspectivas podem ser vistas como complementares: a andragogia contribui para a compreensão dos processos individuais de aprendizagem, enquanto a pedagogia reforça a necessidade de situar o educando no contexto social, político e histórico que molda sua experiência educativa.

Paulo Freire (1996) compreende a educação como prática social e instrumento de emancipação. Para o autor, o processo educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando suas experiências e promovendo a conscientização crítica. Nesse sentido, os dados analisados revelam que a EJA se configura como espaço de reconstrução de trajetórias e de ressignificação da própria existência.

Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire rompe com a lógica tradicional de ensino ao afirmar que a aprendizagem não ocorre de forma isolada ou unilateral, mas se constrói na relação entre sujeitos e na interação com o mundo. Ao defender que “ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós homens aprendemos através do mundo” (Freire, 1987, p.

79), o autor evidencia que o conhecimento é resultado de um processo coletivo, situado e mediado pela realidade vivida.

Essa compreensão é aprofundada em “Pedagogia da Autonomia”, na qual Freire (1996, p. 27) ressalta que ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas implica criar condições para que o conhecimento seja produzido e construído pelo próprio educando. Nessa perspectiva, o ato de ensinar desloca-se de uma prática impositiva para uma ação que estimula a participação, a reflexão e a autonomia do sujeito.

É nesse contexto que a ideia de diálogo ganha centralidade no pensamento freireano, ultrapassando qualquer compreensão meramente técnica ou metodológica. Para o autor, o diálogo constitui uma dimensão essencial da existência humana, sendo definido como um encontro no qual reflexão e ação se articulam na relação dos sujeitos com o mundo (Freire, 1987, p. 79). Assim, o diálogo não pode ser reduzido à simples transmissão de ideias, tampouco a uma troca superficial de informações, mas deve ser compreendido como um processo de construção compartilhada de sentido, no qual os sujeitos se reconhecem como participantes ativos na produção do conhecimento.

Nesse sentido, a educação deixa de ser um processo vertical e passa a assumir caráter participativo e emancipador, no qual o aluno é reconhecido como sujeito ativo da aprendizagem, o que dialoga diretamente com os pressupostos da andragogia e com as demandas da Educação de Jovens e Adultos.

Ao contrário, trata-se de um movimento de construção compartilhada, no qual os sujeitos se reconhecem como participantes ativos no processo de compreensão e transformação da realidade. Assim, o ato de educar deixa de ser vertical e impositivo para se tornar um exercício de escuta, interação e produção conjunta de sentido. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a participação do educando, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, em que o diálogo se revela não apenas como estratégia, mas como condição para uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Dessa forma, a análise conjunta dos dados empíricos e do referencial teórico evidencia que a andragogia não deve ser compreendida como mera alternativa metodológica, mas como uma exigência decorrente do próprio perfil dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Ao alinhar-se às características desse público, marcado por experiências, necessidades concretas e forte motivação interna, a andragogia se consolida como um instrumento fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, eficazes e socialmente comprometidas, reafirmando o papel da educação como espaço de reconstrução de trajetórias e ampliação de oportunidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do CEJA Dona Estrela confirma, de maneira consistente, os pressupostos teóricos da aprendizagem adulta, especialmente aqueles sistematizados por Malcolm Knowles. Trata-se de sujeitos que retornam à escola motivados por necessidades concretas, carregando experiências acumuladas e enfrentando desafios cotidianos que impactam diretamente sua permanência e desempenho escolar.

Os dados empíricos revelam um cenário marcado por vulnerabilidade socioeconômica, trajetórias escolares interrompidas e forte busca por transformação de vida, o que reforça a compreensão de que a EJA não se limita à certificação escolar, mas se configura como espaço de reconstrução de trajetórias e ampliação de oportunidades. Nesse sentido, a aprendizagem assume caráter funcional, sendo orientada pela utilidade prática do conhecimento e pela sua aplicação na realidade dos educandos.

A partir da análise das dimensões da andragogia, conforme interpretadas por Barros (2018), foi possível identificar que elementos como a necessidade de saber, o autoconceito, a valorização da experiência, a prontidão para aprender, a orientação para a resolução de problemas e a motivação interna estão claramente presentes no perfil dos estudantes investigados. Esses aspectos evidenciam que práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos mostram-se insuficientes, sendo necessária a adoção de abordagens mais flexíveis, participativas e contextualizadas.

Ao mesmo tempo, o diálogo com a perspectiva de Paulo Freire permite ampliar essa análise, ao situar o processo educativo em uma dimensão social, política e histórica. Nesse sentido, a educação não se restringe à aquisição de conhecimentos, mas se constitui como prática de emancipação, capaz de promover a conscientização crítica e a transformação da realidade dos sujeitos.

Dessa forma, conclui-se que a andragogia, articulada a uma perspectiva crítica da educação, apresenta-se como um referencial fundamental para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos. Ao reconhecer as especificidades do público atendido e valorizar sua experiência, autonomia e contexto de vida, essa abordagem contribui para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, significativas e socialmente comprometidas, reafirmando o papel da EJA como instrumento de promoção da cidadania e da justiça social.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e173244, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 7 jan. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 7 jan. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 12.048/2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=12048&ano=2024&ato=223UTR61ENZpWTdac>. Acesso em: 20 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>. Acesso em: 7 jan. 2026.
- CASCARDO, Benedito Fernando Honório; DOS SANTOS, Douglas Rodrigo Cursino; VIANA, André Luis Pullig. Andragogia e educação popular: concepções, políticas e práticas. **Cognitionis Scientific Journal**, v. 7, n. 2, p. e519-e519, 2024.
- CEJA PROFESSORA OFÉLIA PORTELA MOITA. **Dados institucionais e perfil discente no ano de 2025**. Tianguá-CE, 2025. Levantamento interno.
- DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge: Adult Education, 1980.
- KNOWLES, M. S. **The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development** (6th ed.), 2005.
- OLIVEIRA, Liliane Aparecida; SERRAZES, Karina Elizabeth. Uma abordagem da andragogia freiriana na modalidade EAD. **Educação a distância**, v. 2, n. 1, p. 29-45, 2012.

# A LINGUÍSTICA TEXTUAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

*Francion Maciel Rocha<sup>1</sup>*

*Gessivânia Peres Gomes<sup>2</sup>*

*Francisco Ricardo Miranda Pinto<sup>3</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É notável a importância de trabalhar os textos em sala de aula, sua finalidade não se restringe a uma atividade escolar, mas em uma ação que é capaz de transformar a realidade. O estudo textual passou por diversas fases, percebeu-se que era estudado de forma descontextualizada através de mecanismos repetitivos que acabaram se tornando desestimulantes para o leitor sem nenhuma ação benéfica.

Neste trabalho, pretende-se mostrar a contribuição da Linguística Textual, juntamente com a importância dos textos presentes nos livros didáticos. Reconhecendo, com algumas observações sucintas, a relevância dos textos com sua capacidade de aprimorar e adquirir conhecimentos por meio de uma perspectiva crítica.

A Linguística Textual surgiu para aprimorar os estudos, tornando o texto como centro de análise. Os estudos recentes revelam que o texto é um mecanismo em constante produção de significados e de fundamental importância no ensino de língua materna. Enfatizando suas reais necessidades. Além disso, foi priorizado o conhecimento de mundo que o leitor possui, permitindo-o a identificação de informações mais rápidas e de modo eficaz.

Este trabalho está organizado em três seções. A primeira intitulada como surgimento, fases e avanços da Linguística Textual discute o percurso da ciência com suas respectivas fases, revelando a sua importância até chegar ao contexto atual.

---

1 Secretaria de Educação de Sobral (SME), Sobral (CE), Brasil; francion\_maciel@hotmail.com.

2 Colégio Ipuense (CI), Ipu (CE), Brasil; gessivaniagomes@gmail.com.

3 Universidade Federal do Catalão (UFCAT), Catalão (GO), Brasil; ricardomiranda195@gmail.com.

O fator pertinente em trabalhar textos em sala de aula consiste na importância em repassar que a leitura e as atividades propostas no âmbito educacional revelam que o leitor não tenha somente um domínio sintático sobre o texto, mas uma possibilidade de domínio sobre a língua nas diversas situações do cotidiano, usando-a como instrumento de transformação para as relações sociais. Para o profissional da área, é de suma relevância compreender o processo textual, juntamente com sua subjetividade para que haja o domínio das técnicas pedagógicas promova uma melhor aprendizagem.

## **SURGIMENTO, FASES E AVANÇOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Considerando que a linguagem é uma forma de interação, há uma necessidade de entender as diferentes formas de uso em um determinado contexto e o funcionamento da língua em diversas situações de uso, porém os estudos realizados eram analisados em recorte por meio de palavras soltas ou unidades isoladas. Devido à descoberta da importância do texto, houve a necessidade de ramificar os estudos linguísticos direcionando-os a novos objetivos de estudo para que haja uma construção de sentidos ao texto, em razão da complexidade e os elementos existentes dentro do texto que são de fundamental importância.

A linguística textual surgiu na década de 1960 na Alemanha. O termo foi empregado pelo alemão Harald Weinrich que buscou ir além dos estudos de frases, tomando o texto como análise central. As palavras e as frases eram estudadas como partes do texto, tornando-se elementos descontextualizados. Com isso, a Linguística Textual busca analisar as unidades maiores (textos) desvinculando-se de estudos por sentenças frasais que acabam perdendo a função, tornando-se descontextualizadas. Reforçando a ideia de que as análises das frases tornam-se insuficientes não relacionando com as demais frases presentes no texto, Marcuschi (2008, p. 73) afirma:

A LT parte de premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos.

A Linguística Textual, ao passar dos anos, sofreu transformações que contribuíram para ampliar e aprofundar os estudos dos fenômenos existentes dentro de um texto, Koch (2017) descreve em três momentos os estudos realizados da teoria frasal para teoria textual. As três fases foram de suma importância para que o texto tornasse o objeto central de estudo.

Na primeira fase, a análise transfrástica buscou relacionar a frase com as demais sentenças no texto, ou seja, um conectivo, por exemplo, era responsável por estabelecer uma conexão para a frase construindo um sentido para o texto.

Porém, analisar uma frase se tornaria solitária e desconexa do texto, isso acarretou insatisfações devido à lacuna existente na frase. Um dos estudos realizados era em torno dos conectivos como construção de coerência no texto, ao observar a ausência do conectivo percebeu-se que a frase possuía sentido devido à subjetividade do leitor em entender a sentença.

Vale ressaltar que os estudos nesse período não estavam voltados para o fenômeno da coesão e coerência, por exemplo, podendo ser explicado o fato de que os estudos eram ligados à gramática gerativista que não abrangia os elementos linguísticos presentes no texto, tornando o texto um sistema finito de regras.

Ao observar os seguintes exemplos de enunciados, percebe-se que o falante constrói um significado para a frase, para isso precisou o falante criar uma relação mental, estabelecendo um sentido global.

Exemplo 1: Maria chegou tarde no aeroporto, conseguiu viajar.

Exemplo 2: Não fui ao teatro: estava doente.

As conexões das frases foram atingidas mesmo com a ausência dos conectivos, pois o falante estabeleceu uma conexão mentalmente entre as frases e isso fez com que os estudos fossem além dos limites das frases buscando entender novos fenômenos. Koch (2017, p.19) afirma que: “O texto é resultado, portanto, de um múltiplo referenciamento, daí a definição de texto como uma sucessão de unidades linguísticas construída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta.”

Pode-se perceber que o leitor construiu um sentido para a sequência das frases. O conhecimento intuitivo do falante levou a necessidade de elaborar o segundo momento da linguística textual que ficou conhecida como gramática textual com o objetivo de explicar os fenômenos existentes no texto que a gramática dos enunciados não conseguia explicar, buscando respostas para os fenômenos existente nas análises transfrásticas. A partir dessa fase, compreende-se que o texto tornou-se o objeto de análise para o estudo, porém, as regras para o estudo eram limitadas e internalizadas pelo falante. Koch e Fávero (2012, p. 13), afirmam que:

Embora se deva reconhecer que, nesse primeiro momento, deu-se um passo à frente, ao se superarem os limites da frase, e que preparou, de certa forma, o terreno para uma gramática textual, não se pode dizer, porém, que se tenha chegado a um tratamento autônomo do texto, nem que se tenha construído um modelo teórico capaz de garantir um tratamento homogêneo dos fenômenos pesquisados.

Koch (2017) afirma que o texto não pode ser definido apenas em sequência de cadeias significativas, cada falante tem o conhecimento prévio do que seja um

texto, a capacidade de compreender e produzi-lo, sabendo distinguir um texto coerente ou frases desordenadas, denominando como competência textual que são justamente essas habilidades que cada falante possui.

Cada falante possui a competência de identificar um texto como bom ou ruim, permitindo produzir ideias para a produção de um texto (capacidade formativa), a capacidade de interligar a outros textos, produzir um texto a partir de um tema ou modificar parágrafos, resumir as ideias contidas no texto (capacidade transformativa) e a competência de identificar os tipos de textos (competência qualitativa).

Koch (2004, p. 05 *apud* Pinto 2013, p. 17) conclui que “A gramática textual tinha como finalidade definir os princípios que constituem o texto, identificar seus limites e diferenciar os vários tipos de textos.” Porém, surgiram questionamentos nessa fase que dificultaram limitar o que tornava uma aglomeração de palavras em texto, os limites existentes no texto e o surgimento de novos tipos de textos que não estariam previstos nas regras gramaticais. A compreensão do que seria um texto com suas respectivas regras não foi mais contemplada, a homogeneização em descrever a competência textual do falante deixou de ser uma necessidade para o estudo, com isso, surgiu à necessidade de elaborar uma teoria do texto buscando investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão do texto em uso, conforme afirma Bentes e Mussalim (2001, p. 07).

Desse modo, os elementos externos (conhecimento enciclopédico) contribuem para a interação entre o homem e a linguagem é de grande relevância para a construção do sentido do texto. Marcuschi (2008, p. 76) conclui que:

O trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva de uma linguística textual, teria de se ocupar com algo mais do que ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa formação de sequências linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualização na vida diária.

A partir do terceiro momento, buscou-se enfatizar o contexto pragmático, “As condições externas de produção, a recepção e interpretação dos textos.” (Bentes e Mussalim 2001, p.7) Assim, conforme as autoras, os fatores externos seriam a condição para o estudo do texto ao contexto, buscando analisar o seu funcionamento, a produção, interpretação, analisando o seu processo.

Percebe-se que os estudos pragmáticos levaram o texto à sua complexidade, em que não considera o texto como um produto acabado e sim analisa as suas dimensões e os diversos conteúdos contidos que levam os estudos a entender a sua construção.

Com isso, compreende-se que seu planejamento exige do falante um conhecimento linguístico e enciclopédico. A comunicação é alcançada por meio

de um texto bem elaborado no qual o leitor entenda as ideias contidas e os propósitos existentes no texto.

Ao adentrar na elaboração do texto os eventos comunicativos serão desencadeados por meio de uma sequência linear de ideias para que os propósitos sejam alcançados. Assim, entende-se o novo momento da linguística textual e percebe-se que a ação de construir exige uma ordem cognitiva na qual o falante utiliza operações mentais, utilizando o conhecimento adquirido que estava armazenado, colocando-os na ativa para que as ideias sejam organizadas de forma linear.

Koch (2017, p. 22) reforçando a ideia explica que “O texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas.” Assim, a construção do texto passa pelo processo sócio interativo no qual os conteúdos presentes no texto não devem ser enunciados. De qualquer forma, vai exigir uma harmonia entre as sentenças para que a compreensão seja alcançada.

Essa interação presente nos textos nota-se a coerência, um fator que não é apenas característica de um texto harmônico, mas um elemento que é responsável pelo processamento do texto. Koch e Travaglia (2008, p. 21) define coerência como:

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.

A evolução da teoria do texto ou linguística de texto, como é conhecida também, os estudiosos perceberam que os fatores para a construção de uma sequência linguística coerente dependem de fatores como: linguísticos, discursivo, cognitivos, culturais e interacionais. Dessa forma, quando é realizada a leitura de um texto constrói um sentido interligando as áreas de sentido.

A coesão, por sua vez, é responsável por elementos que se interligam por princípios sintáticos que contribuem dando sentido ao texto. Koch (2017, p. 45) designa a coesão como:

A forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interliga, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente.

Percebe-se que os elementos coesivos contribuem para a coerência textual, levando em conta que a coerência está ligada à construção da significação ao texto e a coesão desempenha a função de permitir uma sequência lógica entre palavras, frases e parágrafos, formando os elementos estruturais do texto. Com isso, compreende-se que os estudos textuais têm por base a coerência e a coesão.

O processo de construção do texto leva o falante a aprender o funcionamento da língua e suas diversas formas de representação e funcionamento, mostrando que a língua possui uma atividade social que é demonstrada em diversas formas pelo falante.

Com isso, percebe-se que existem fenômenos dentro de um texto que não podem ser estudados somente em um enunciado, o texto vai além de um fragmento o qual não importa o número de frases que são estudadas isoladamente, mas mostrar a subjetividade do elemento em questão que o torna indispensável para as relações humanas.

Os estudos atuais revelam que houve grande transformação na forma em que o texto era analisado, os estudos das frases não foram suficientes para os estudos linguísticos. O texto tem sua importância nos elementos que o constituem, o qual sempre será observado o seu contexto pragmático, englobando as condições externas (produção, recepção e interpretação).

Constata-se que o texto é observado no seu contexto infinitivo de comunicação, tornando um produto inacabado devido uma atividade em construção, no qual abrange o funcionamento da língua e como ela se manifesta nessa prática no uso da linguagem. Assim, Koch (2017, p. 166) revela que:

Os textos são condições de possibilidade de se tomar o conhecimento explícito, de segmentá-lo, diferenciá-lo, pormenorizá-lo, de inseri-lo em novos contextos, permitir sua reativação, de testá-lo, avaliá-lo, corrigi-lo, reestruturá-lo, tirar novas conclusões a partir daquilo que já é compartilhado e de representar linguisticamente, de forma nova, novas relações situacionais e sociais.

Percebe-se que houve um aperfeiçoamento em mostrar as múltiplas facetas que o texto possui, assim, a construção de sentido e a atividade interativa que ele tem contribuí para que haja uma unidade comunicativa, tendo como base para os estudos a coesão e coerência indo além de uma análise sintática e semântica.

A Linguística Textual busca entender o funcionamento da linguagem dentro de um texto, visando-o na sua complexidade e organização, observando suas condições no contexto social para a construção do sentido. Nessa percepção, percebe-se que o texto é uma atividade linguística que há um processo de interação, sendo uma ação conjunta, tornando-se uma unidade linguística e comunicativa.

## **LINGUÍSTICA TEXTUAL E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Sabe-se que a leitura é indispensável na formação do aluno e possui extrema importância para desenvolver no leitor a capacidade crítica. Porém, vale ressaltar que a competência leitora é desenvolvida em sala de aula em diversas práticas de leituras, com finalidade de desenvolver habilidades para que

o leitor possua proficiência à leitura e seja capaz de produzir textos com boa argumentação. Para isso, é importante o leitor ter contato constantemente com os textos que o professor trabalhará no ambiente escolar.

Para analisar melhor o texto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Doravante PCN) revelam que “O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese.” (Brasil, 1997, p. 19). Percebe-se que a linguística textual nos livros didáticos através dos textos possui como finalidade capacitar o leitor, para que o sujeito seja competente em utilizar a linguagem como instrumento de ação e reflexão.

Assim, o texto torna-se uma unidade de comunicação no qual o leitor será capaz de criar o percurso da construção de sentido. Com os avanços obtidos na linguística textual percebe-se que o texto é de fundamental importância no processo de aprendizagem do aluno, pois analisado fora de seu contexto (estudos isolados entre palavras ou frases) não cria competência na produção de sentido ao texto.

Os aspectos formais do texto fazem parte da análise, porém, não são suficientes para a construção interativa e nem para as competências que irão ser desenvolvidas pelo falante. Partindo do ponto em que o texto é um produto inacabado, o texto deve ser analisado pelo processo de construção de sentido juntamente com seus aspectos linguísticos e contextuais que devem ser enfatizados e recuperados na leitura.

O texto possui recursos que são capazes de ampliar a compreensão da linguagem juntamente com o domínio da interpretação e a pretensão da escola é fazer com que o aluno desenvolva as habilidades para que haja uma compreensão dos textos apresentados em sala. Marcuschi (2008, p. 242) propõe que:

A sugestão é que se tome o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, tal como proposto por Beaugrande (1997, 10). Portanto, se a língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido bem como na organização e condução das informações.

Cada sujeito interage com a linguagem textual de modo singular, baseado que cada um possui conhecimento de mundo e linguístico diferentes, portanto, o leitor a cada texto lido cria condições para que os seus conhecimentos prévios e linguísticos possam preencher e construir novos sentidos.

O texto deve propiciar ao leitor um momento de interação, para que a linguagem seja compreendida e transformadora para o contexto social. A ênfase dada ao texto não deve representar uma obrigação curricular, mas sim mostrar

ao aluno que o texto é uma manifestação social que está vinculada ao seu funcionamento e a consideração que deve ter aos fatores externos.

Pode-se perceber que o livro didático é mediador para que o texto seja instrumento de compreensão no âmbito escolar e doméstico, o contato que o aluno possui fica restrito a esse instrumento que na maioria das vezes não contribuem para o desenvolvimento educacional do aluno. Nesse sentido, a Linguística Textual teve sua grande contribuição, principalmente na ampliação do conceito de texto. Os PCN (Brasil, 1997, p. 23) relatam o problema apresentado nos livros didáticos:

Analisando os textos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, novamente aparece a confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discursos e a capacidade de ler sozinho e escrever de próprio punho. Ao aluno são oferecidos textos curtos, de poucas frases, simplificados, às vezes até o limite da indigência.

É importante que haja uma variedade de textos e gêneros para que o aluno desenvolva atitudes de reflexão e criem sentidos a partir das leituras apresentadas, que as leituras não se tornem mecânicas com o intuito de criar uma aversão à leitura.

Partindo desse enfoque, devem ser apresentadas aos alunos as possibilidades que o texto pode ser exposto, partindo de oficinas de leituras e produções textuais refletindo as marcas do processo de condição de produção no qual irá participar do diálogo em diferentes situações comunicativas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem nortear o ensino da Língua Portuguesa trazendo os aspectos da Linguística textual para a sala de aula.

Para isso, faz-se necessário uma prática efetiva que envolva o processo de ensino e aprendizagem para que o leitor amplie o domínio em diversas situações do uso da linguagem, proporcionando o desenvolvimento das habilidades comunicativas na relação texto/contexto para que saiba reconhecer a função dos conteúdos trabalhados no texto, deixando de lado a maneira errônea de trabalhar em sala de aula o texto como aspectos meramente linguísticos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Linguística Textual é ainda nova em relação a outros ramos da Linguística, porém nota-se a sua importância ao passar dos anos, os resultados que foram obtidos ganharam espaços de inovações que visam o crescimento do leitor em sua formação plena. Os livros didáticos mostram a contribuição dessa área de estudo.

Nessa perspectiva, ganha destaque o foco principal que é analisar o texto não somente em suas estruturas linguísticas em sistema fechado e com sentido acabado, mas a sua concepção que é capaz de interagir com o meio, havendo

uma troca de conhecimentos sociais e desenvolvendo no leitor a sua capacidade crítica, criando uma habilidade comunicativa.

Com isso, percebe-se que os textos juntamente com as atividades propostas não eram bem explorados, atualmente, percebeu que os textos são vistos como fonte de ações comunicativas e unidade de ensino, tornando instrumento de fundamental importância para o ensino, transformando através do conhecimento adquirido as relações sociais.

Portanto, nota-se que há um esforço de reflexão ao trabalhar adequadamente um texto em sala de aula, mostrando os processos relativos ao texto. E ao fim da pesquisa, é notório perceber que os estudos textuais contemplam o objetivo principal da educação que é a formação do cidadão. Fazendo com que o profissional da área reflita ao trabalhar o texto com os leitores, dando ênfase para que a função textual não se torne apenas curricular.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 13.09.17.
- BENTES, Anna Christina. MUSSALIN, Fernanda. **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. 8ª edição. São Paulo. Cortez, 2001.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual.** 2ª edição. São Paulo. Contexto, 2017.
- KOCH, Ingedore Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 17ª edição. São Paulo. Contexto, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça. FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística Textual:** Introdução. 10ª edição. São Paulo. Cortez, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de gêneros e compreensão.** 1ª edição. São Paulo. Parábola, 2008.
- PINTO, Anna Paula Peres. **A importância da Linguística textual para a revisão de textos.** Brasília. 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/235/8194/1/51102598.pdf>. Acesso em: 08.09.2017.

# A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFÂNTIL: OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

*Andréia Ribeiro<sup>1</sup>*

*Luciane Duarte da Silva<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A educação antirracista no Brasil representa um esforço contínuo e vital para a superação das barreiras históricas que têm marginalizado as crianças negras. A implementação de políticas educacionais que reconhecem e valorizam a diversidade étnico-racial, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é um passo significativo para a construção de um ambiente escolar inclusivo. Essas políticas são fundamentais para garantir que o currículo escolar reflita a pluralidade cultural do país e promova o respeito e a valorização das diferenças. A luta contra o racismo no ambiente educacional é um desafio que requer o comprometimento de toda a sociedade, incluindo educadores, alunos, famílias e formuladores de políticas.

A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. A revisão e reformulação das políticas educacionais com foco na igualdade de acesso e oportunidades são essenciais para dismantelar as barreiras do racismo e da exclusão social. Celebrar a diversidade e fomentar o respeito mútuo no ambiente educacional contribui para que todas as crianças, independentemente de sua cor ou origem, possam se ver como protagonistas de suas histórias e arquitetas de seus destinos.

A abordagem das questões étnico-raciais desde a educação infantil é crucial para a construção de uma sociedade mais inclusiva. A educação infantil

---

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia - Universidade Paulista Unip. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE - Universidade Metodista de São Paulo - UMESP. E-mail: andreia75rb@gmail.com.

2 Doutora em Educação - Extensão Universitária. Coordenadora de Extensão dos cursos EAD na Universidade Metodista de São Paulo. Professora Orientadora do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE - Universidade Metodista de São Paulo. E-mail: luduarte.2709@gmail.com.

oferece uma oportunidade única para semear valores de respeito e igualdade, o que pode ter um impacto profundo e duradouro na sociedade. Ao ouvir e valorizar as vozes das crianças, damos um passo importante rumo a um futuro em que a pluralidade cultural é a base para a convivência harmoniosa e o progresso coletivo. Atividades lúdicas que ensinam sobre a história e cultura afro-brasileira promovem o respeito e a inclusão, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. É vital que os educadores estejam capacitados para implementar práticas pedagógicas antirracistas, assegurando que a educação celebre a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos.

Ao incorporar no currículo escolar conteúdos que celebram as contribuições dos afrodescendentes e promovem a diversidade racial, não apenas educamos, mas também formamos cidadãos conscientes e empáticos. É essencial que os materiais didáticos e as práticas pedagógicas contemplem essa diversidade, permitindo que todos os alunos se vejam representados e valorizados. Além disso, criar espaços seguros para diálogos abertos sobre racismo e discriminação é fundamental para que os alunos possam expressar suas experiências e aprender a respeitar as diferenças.

## **DESENVOLVIMENTO: CRIANÇAS NEGRAS NO BRASIL**

Há muito tempo, a infância negra no Brasil é ignorada em seu contexto sócio-histórico e educacional. Do ponto de vista sócio-histórico, há uma série de processos de invisibilização que começaram com a colonização. Milhares de crianças foram escravizadas em nosso país, mas nossa história ainda tem pouco conhecimento sobre isso. Uma quantidade relativamente pequena de literatura aborda o tema da escravização das crianças negras no Brasil. A história delas e os processos sócio-históricos de formação do país que as submeteram a essas condições são pouco discutidos ou enfrentados pelos poderes constituídos. Além disso, as crianças também foram escravizadas. No entanto, essas histórias sobre a infância brasileira não mencionam isso de maneira significativa devido à importância dessa força de trabalho infantil durante o período de escravização dos negros. Embora fosse mais comum nas plantações, também era frequente que crianças negras escravizadas, especialmente as meninas, trabalhassem em serviços domésticos

No espaço doméstico, meninos, e, sobretudo meninas, desempenhavam toda sorte de tarefas: servir a mesa, varrer, costurar, recolher cinzas do fogão, carregar água, limpar urinóis, banhar senhores e seus filhos, ajudá-los a se vestir, espantar as moscas que os atormentavam, embalá-los no vaivém das redes, tudo aquilo que, enfim, que seus braços de força, ainda modesta, pudessem suportar – e, não raro, até mais do que isso. (Schwarz p. 170).

As condições difíceis de vida dessa população infantil negra estão se repetindo agora. Nas ruas das grandes cidades, é comum encontrar famílias negras lutando para sobreviver. As crianças negras também estão incluídas nessa dinâmica, profundamente inseridas nesses contextos e de forma extremamente precária, tendo visto o agravamento das condições objetivas de vida da população negra, especialmente pós-pandemia de COVID-19, que devastou a população mundial e potencializou as expressões do racismo, causando um empobrecimento ainda maior nas populações mais vulneráveis, como as negras e as comunidades indígenas da classe trabalhadora.

Os pobres completavam o quarto ano e recebiam o diploma. As crianças ricas prosseguiam os estudos. Os pobres não tinham possibilidades de estudar nem o curso ginásial. E quantos meninos pobres choravam porque queriam estudar! E quantos meninos ricos choravam porque não queriam estudar. Carolina Maria de Jesus (1914-1977).

Na segunda metade do século XVII, durante o período colonial escravista, o direito à educação das crianças negras no Brasil foi violado. Em particular, o Decreto nº 1.331 de 1854, que instituiu o ensino obrigatório, estabeleceu que os escravos “não serão admitidos, nem poderão frequentar a escola: os meninos que padecem de moléstias contagiosas, os que não tiverem sido vacinados, os escravos”

Vemos que a situação das crianças negras no período da escravidão era muito difícil, e na maioria das vezes não tinham acesso à instrução. A educação estava restrita ao aprendizado das tarefas demandadas pelos senhores. Desde que nasciam eram carregadas pelas mães para o trabalho. (Santana, 2006, p. 34).

Uma das principais garantias da Constituição Federal de 1988 é o direito à educação, um dos direitos fundamentais, elencado ao lado da cultura, do esporte e do lazer, entre outros. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reconhece esses direitos, mas não especifica que essa educação seja dirigida às crianças negras. A criança e o adolescente têm direito à educação com o objetivo de alcançar seu pleno desenvolvimento pessoal, preparando-os para o exercício da cidadania e para o trabalho (ECA, artigo 53). A ideia central desse artigo é o direito à educação, cultura, esportes e lazer. Mas como esses direitos podem ser alcançados sem garantir o mais essencial de todos, a alimentação, quando existem crianças em todo o Brasil que morrem de fome? Sabe-se que muitas crianças pobres, a maioria delas negras, vão à escola apenas para comer, devido às condições de extrema pobreza a que estão expostas.

Quando se trata da educação das crianças negras no Brasil, é necessário levar em consideração as circunstâncias sociais, históricas e econômicas nas

quais as famílias negras e, em geral, pobres estão inseridas. Uma criança que teve sua força de trabalho explorada, se é que podemos chamar assim, não terá as mesmas oportunidades de desenvolver plenamente suas habilidades que uma criança branca. Isso porque, mesmo que seja ilegal, o trabalho infantil para a própria subsistência ainda é uma realidade. O trabalho forçado, a extrema pobreza e as condições de moradia precárias são alguns dos fatores que prejudicam significativamente o desenvolvimento escolar das crianças negras. Essas condições também levam as crianças negras a deixar de ir à escola. Nossas pesquisas e estudos não podem ignorar essas crianças negras como um grupo racial com suas características e particularidades.

Os estudos estão atentos à origem social da população que consegue frequentar a escola, que se evade ou a ela não tem acesso, omitindo-se em considerar que as oportunidades de acesso e permanência na escola também não são as mesmas para os diferentes grupos raciais, como vêm demonstrando as pesquisas. (Pinto, 1992, p. 41).

Essa relação intrínseca entre trabalho e escola na vida das crianças negras ainda pode ser vista no cotidiano delas no mundo contemporâneo. Uma vida diária marcada pela exploração da força de trabalho infantil e pela falta ou inadequação de educação para esse grupo populacional, que ainda é prejudicado pelas políticas públicas educacionais e sociais. Um cotidiano atravessado pelas necessidades básicas, como a alimentação, para sustentar a própria vida e a de seus familiares, e também marcado pela superexploração comum da sociedade capitalista em que estamos todos inseridos.

A relação entre raça e educação, considerando a importância dessa articulação para a construção de uma escola plural que atenda às mais diversas expressões culturais e históricas da nossa sociedade, como as populações negras e indígenas, infelizmente ainda é negligenciada pelos intelectuais e pesquisadores que se debruçam sobre essas questões. Portanto, a relação entre raça e educação é:

Tema esquecido pelos educadores e pesquisadores que, frequentemente, tendem a priorizar as diferenças de classe ao dimensionar os fatores que dificultam tanto o acesso como a permanência da população no sistema educacional. (Pinto 1992, p. 41).

Ao considerar a educação no Brasil sob a perspectiva da infância negra, é necessário levar em conta várias violações que começaram no período colonial, quando crianças negras eram legalmente proibidas de frequentar as escolas. Diante dessa situação, qual seria a perspectiva para um sistema educacional que leve em consideração uma população já tão prejudicada por um processo histórico em que a vida de uma pessoa vale mais do que a de outra? Nesse

contexto em que suas referências positivas são deliberadamente ignoradas em detrimento de um padrão educacional e cultural que toma o branco como referência universal, a diversificação de conteúdos e a valorização das diferenças dos diversos povos que compõem nossa sociedade podem ser a solução.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL**

A infância deve ser o ponto central na reinvenção das relações, pois permite que as crianças vivam como cidadãos plenos. Assim, essa reinvenção sugere uma mudança no olhar social, combatendo a discriminação, a negligência, o descompromisso e a invisibilidade das minorias sociais marginalizadas, além de promover a afirmação de uma postura crítica em relação aos padrões excludentes e violentos da sociedade. Pensar na infância remete inevitavelmente às ideias contemporâneas que classificam os indivíduos dessa faixa etária como uma categoria social.

Ao analisar as experiências da infância, percebe-se que elas estão ligadas às classes sociais, ao espaço e ao tempo em que foram vividas, bem como às transformações sociais, culturais, econômicas e políticas que ocorrem ao longo do tempo. Essa análise é necessária para compreender a importância da contextualização da infância e de suas relações sociais em seus diversos aspectos, espaços e tempos.

Assim, a criança é vista pelo adulto como um ser presente no mundo, porque, como afirma Sarmiento (2005, p. 365), “as crianças são competentes e têm capacidade de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias”.

As crianças são sujeitos que fazem, participam e interferem na cultura; são sujeitos que afetam e são afetados pela sociedade. São protagonistas, sujeitos de direitos, com voz e vez, definidas pela garantia de fala e escuta na construção do conhecimento de forma ativa, participativa e competente. Portanto, considerá-las como sujeitos de direitos que vivem, atuam e pensam na sociedade faz sentido para refletir sobre como o meio cultural, as experiências educativas e os espaços de convivência contribuem para a formação e afirmação desse agente social e histórico, orientado por “direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente” (Brasil, 2013).

A educação das crianças pequenas ocorre no processo de socialização da cultura da vida, no qual constroem, mantêm e transformam saberes, conhecimentos e valores (Brasil, 2013, p. 13).

A ampliação do repertório de experiências culturais e subjetivas em equipamentos com acesso a vários acervos e artefatos históricos, da interação com

os pares e com o mundo, e da possibilidade de outras formas de aprendizagem, como nos diz Leite (2005):

[...] é no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído e reconstruído cotidianamente. O acesso aos bens culturais é meio de sensibilização social que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e alteridade. (LEITE, 2005, p. 23).

As reflexões relacionadas a este movimento ampliam conhecimentos, territórios, histórias, sensibilidades e estéticas. Como resultado, abrem-se novos horizontes, alcançando outras maneiras de conhecer e entender a si mesmo e aos outros, ampliando a rede de experiências. Assim, a educação infantil deve considerar um currículo não colonizador, amplo, inclusivo e crítico, que leve em conta as diversidades culturais e étnico-raciais existentes.

## **A DIVERSIDADE COMO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Para entender a educação como princípio, direito social e cidadania, presume-se que todos são sujeitos e que suas histórias, culturas e ancestrais devem ser estudados de forma positiva, sem hierarquização ou subalternização. O que qualifica um Estado Democrático de Direito é a realização do direito fundamental de todas as pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos, a receber educação.

O caminho que começou com a Constituição de 1988 levou a padrões resultantes da aprovação de várias leis que consideram os interesses de diversos grupos sociais. Algumas dessas leis incluem a Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história da África, e a Lei 11.645, que institui o ensino sobre os indígenas, entre outras. Houve muitas disputas entre os atores, como ilustra Silva (2012):

Nas últimas décadas, em novos cenários políticos, os movimentos sociais, com diferentes atores, conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades. Identidades foram afirmadas e diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, o que exigiu discussões, formulações e fiscalizações de políticas públicas que respondam às demandas de direitos sociais específicos. (Silva, 2012, p. 214).

O respeito pela sociodiversidade requer uma melhor compreensão de que ela é composta por uma variedade de sujeitos, com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças e valores que impregnam os ambientes por onde transitam e as relações que estabelecem com o mundo, com suas particularidades e semelhanças. O desenvolvimento e a implementação

de propostas de pedagogia da diversidade são um desafio diante do direito à educação. A implementação de ações mais coletivas que atendam às necessidades dos sujeitos é uma forma de alcançar esse objetivo.

Com esse propósito, é importante considerar o seguinte disposto na versão original da Lei 10.639/03, posteriormente modificada pela Lei 11.645/08:

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008).

O objetivo do artigo 26 da Lei 10.639/03 em relação à cultura negra é reposicionar o negro e as relações raciais no campo da educação. Isso requer a incorporação de conteúdos, a revisão de posturas e práticas pedagógicas, materiais e métodos, conceitos e paradigmas. Além disso, o projeto de lei visa mudar a maneira como as escolas abordam as relações raciais no cotidiano, marcado pela reprodução da discriminação e pelo silenciamento diante do racismo, e transversalizar a discussão em várias disciplinas. As relações de poder em todos os âmbitos da construção e regulação das práticas educativas estão diretamente ligadas a essa pauta robusta, variada e complexa. A compreensão, o reconhecimento e o respeito pela diversidade e pelas identidades múltiplas requerem que as sociedades reconsidere seus princípios essenciais, suas ações e suas perspectivas sobre a diversidade racial, para que possam repensar seu próprio comportamento diante do racismo. Infelizmente, o racismo ainda está presente nas relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares de nossos cidadãos. Isso se deve aos valores eurocêntricos e à estrutura social de nosso país, que o considera estruturante e estrutural. O racismo não é uma doença social nem um desarranjo institucional; mas sim um complexo imaginário social generalizante sobre os negros, forjado e retroalimentado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. A fim de superar o racismo nesse contexto, toda a população brasileira, incluindo as crianças, precisa de uma perspectiva social e cultural diferente, bem como de reinventar as epistemologias.

As relações étnico-raciais e suas epistemologias precisam ser discutidas e ampliadas em todo o país, considerando a realidade atual e os retrocessos dos últimos anos em todos os setores, especialmente na educação. As trajetórias dos sujeitos diversos devem continuar a ganhar relevância e ser desenvolvidas em práticas que incluam, entre outras coisas, experiências de desconstrução para reaprender de forma sociável, considerando a multiplicidade de formas de ser, viver, agir, pensar e construir conhecimento.

## **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

O movimento negro e os movimentos sociais organizados lutaram arduamente para garantir uma constituição democrática na década de 1970. Como estratégia, organizaram reuniões regulares em nível estadual e nacional para criar uma agenda que combatesse o racismo e as desigualdades raciais.

Naquela época, a educação era essencial para esse enfrentamento, pois servia como componente fundamental do movimento negro e era um valor que moldava sua ação desde as primeiras organizações. Para o desenvolvimento de um sistema educacional que respeitasse a diversidade étnica, era necessário incorporar esse movimento na política educacional para garantir que o tema das relações étnico-raciais fosse incluído no currículo escolar.

Dessa forma, no final da década de 1970, a ênfase na questão educacional dada pelo movimento negro situou-se na denúncia do ideal de branqueamento implícito veiculado nos livros didáticos e nas escolas, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque que a história dá ao negro, ao seu modo de ser, às suas habilidades, da tendência em enfatizar a sua docilidade, esquecendo-se de todo o movimento de resistência, e, ainda, da omissão dos interesses subjacentes à Abolição (Pinto, 1993, p. 26).

Até o momento, os estudos mostraram que a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva criou o termo “Educação para as Relações Étnico-Raciais” e o denominou como uma estratégia que tem seu foco no currículo e nas interações estabelecidas na escola. Ela desnaturalizou as relações entre negros, brancos e indígenas e colocou-os no âmbito dos conteúdos de aprendizagem que devem ser ensinados na escola.

Como resultado do movimento negro organizado, a professora Petronilha se uniu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE). Ela também foi relatora da comissão responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP nº 3/2004, que regulamentou a Lei 10.639/2003. A educação para as relações étnico-raciais é definida por três ações principais: reconhecer e valorizar a cultura, a identidade e a história dos negros brasileiros (Dcnerer, 2004, p. 13).

## **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

A educação antirracista é necessária, mas insuficiente para reverter os efeitos do racismo estrutural, como exclusão socioeducacional, trabalho infantil e violação de direitos, que opera nas relações sociais e marginaliza os mais pobres, privando-os de condições básicas de dignidade.

Pensar a educação antirracista significa reverter a perspectiva sócio-histórica: situar o negro como sujeito, não como objeto, reconhecendo que os povos negros sequestrados e escravizados resistiram ativamente, ao contrário do

que certa historiografia brasileira sugere, e se organizaram de múltiplas formas diante das atrocidades do regime escravista. Significa também apresentar às crianças e jovens as contribuições de um povo que, apesar da escravidão, resiste até hoje contra preconceito e discriminação para preservar sua história, cultura, religião e demais expressões, um povo que alicerçou as bases do país.

Ensinar sobre a história africana e afro-brasileira é falar para esses jovens sobre uma existência. É fundamental desde cedo tratar sobre a contribuição negra, sobre a cultura e a literatura. Esses jovens passam a ter referências, sentem-se partes da escola e inseridos naquela realidade. (DANAE, s.d., on-line).

A educação antirracista deve ser permanente na comunidade escolar, não apenas uma disciplina avulsa. Manifestações de racismo, frequentes entre alunos, não devem ser silenciadas, mas tomadas pela escola como oportunidade de reflexão sobre o ocorrido, suas circunstâncias e causas, além da formação colonial-escravista do país e seus efeitos nas atitudes dos estudantes.

A educação antirracista também deve ser um componente constante das relações entre alunos negros e não negros. É um equívoco tratá-la como responsabilidade exclusiva dos negros: todos, negros e brancos, devem enfrentar o racismo na escola. É tarefa de toda a sociedade, em suas instituições e representações, distribuindo a educação de modo a respeitar as diferenças e singularidades de quem a compõe.

Toda criança e todo o adolescente têm direito a uma educação de qualidade e inclusiva, baseada no reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos diversos povos que ajudaram a formar nossa sociedade multiétnica e multirracial. Nesse sentido, todos os setores do Estado e da sociedade, assim como cada cidadão e cidadã, são agentes indispensáveis na tarefa de assegurar a inclusão equânime de todos os grupos sociais nos processos de desenvolvimento do país. Isso só será possível por meio da universalização de uma educação antidiscriminatória e de qualidade. (Oliva, Barros e Sthal, 2013, p. 6).

É nosso dever, individual e coletivo, participar e nos organizar na luta antirracista, nas escolas e na sociedade. Não podemos nos calar diante do racismo, em qualquer grau ou lugar. A luta antirracista deve ser, antes de uma bandeira, um posicionamento político e ideológico que nos mobilize sempre que identificarmos racismo nas instituições que frequentamos. Como inimigo persistente, o racismo exige combate contínuo. Nossa obrigação é erradicá-lo, especialmente nas escolas, onde se formam subjetividades. Não fazê-lo significa reproduzir valores coloniais e conservadores que hierarquizam a sociedade entre ricos e pobres, brancos e negros. Para romper com todas as formas de repressão e opressão, precisamos superar essa divisão.

## ESPAÇOS FORMATIVOS

A escola forma ou desconstrói representações sobre raça e discriminação racial, impactando diretamente a construção subjetiva e intersubjetiva das crianças, sua percepção de si, do mundo e da comunidade. A construção das subjetividades de crianças brancas e negras decorre de mecanismos de diferenciação no espaço escolar, afetando hierarquias de humanidades, lugares sociais e trajetórias desde a infância. Ao analisar desigualdades de desempenho, acesso e permanência, subjetividade e afetividade nas relações escolares são elementos centrais. O silêncio sobre raça prejudica o autoconceito das crianças negras, cristalizando preconceitos e falsas percepções de si.

O currículo escolar integra experiências infantis a repertórios culturais valorizados socialmente, ligados à construção do autoconceito na primeira infância (0-3 anos), em que o repertório se baseia em brincadeiras e interações, conforme as diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2010). A Lei nº 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, instituindo política pública afirmativa e reparatória. Persistem obstáculos à implementação desse projeto, que envolve formação docente, materiais didáticos e estratégias educacionais específicas. Em 2004, somaram-se as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE), e em 2006, as Orientações e Ações para o tema. Apesar desses avanços e do aumento de pesquisas e práticas racialmente engajadas, a formação de professores na educação básica ainda carece de componentes curriculares dedicados ao tema, e as obrigações do Estado não foram priorizadas em termos de política educacional específica.

Esse debate pode subsidiar estratégias de ação, materiais de formação e planos de implementação de leis antirracistas na educação básica e superior. É fundamental, portanto, formar educadores da educação infantil para combater a discriminação racial entre crianças e na comunidade escolar.

## CONCLUSÃO

A educação para as relações étnico-raciais na educação infantil é um tema de extrema relevância, especialmente quando analisado sob a ótica dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Este trabalho buscou evidenciar os desafios de uma educação antirracista desde os primeiros anos de vida escolar, destacando a importância de um currículo inclusivo e crítico que valorize a diversidade cultural e étnico-racial.

Ao longo do desenvolvimento, foi possível observar que a história das crianças negras no Brasil é marcada por processos de invisibilização e exclusão, que se refletem nas práticas educacionais contemporâneas. A análise das políticas públicas e das diretrizes curriculares revelou avanços significativos,

como a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta inúmeros obstáculos.

A educação antirracista deve ser entendida como um processo contínuo e coletivo que envolve toda a sociedade, reconhecendo e valorizando as sabedorias de sobrevivência e as práticas de resistência desenvolvidas pelas comunidades negras. É fundamental que educadores, gestores, famílias e a comunidade em geral se engajem na luta contra o racismo, promovendo um ambiente escolar que respeite e valorize as diferenças. A formação de professores é um ponto crucial nesse processo, pois são eles os responsáveis por mediar as relações étnico-raciais no cotidiano escolar e por implementar práticas pedagógicas que promovam a equidade e a justiça social.

Por fim, este trabalho reforça a necessidade de uma educação interdisciplinar, que emerge como uma prática pedagógica vital. Essa prática não apenas enriquece o currículo, mas também fortalece a identidade e a cidadania das crianças e valoriza a história e a cultura dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem nossa sociedade. Dessa forma, será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, que contribua para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Magali da Silva. Prefácio. *In*: EURICO, Márcia Campos.

**Racismo na Infância**. São Paulo: Cortez, 2020. p. 9-13.

BENTO, Maria A. S. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – Ceert, 2012, p. 98-117.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. *In: Pedagogia ao Pé da Letra*, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/rcnei-referencial-curricular-para-educacao-infantil/>>. Acesso em: 6 de outubro de 2023.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DANAE, Mighian. O que é educação antirracista. *In: Criança Livre de Trabalho Infantil*. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/o-que-e-educacao-antirracista/>. Acesso em: 15 out. 2023.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.

GOMES, Nilma Lino. **Desigualdades e diversidade na educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v.33, n. 120, 2012, p. 687-693. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/50>>. Acesso em: 12 de agosto de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. O desafio da diversidade. *In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 256 p.

JESUS, Carolina Maria de. (1914-1977). **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LEITE, Maria Isabel. Museus de Arte: espaços de educação e cultura. *In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Museu, Educação e Cultura: encontro de crianças e professores com a arte*. Campinas: Papirus, 2005. p. 19-54.

OLIVA, Aloizio Mercadante de; BARROS, Luiza Helena de; STAHL, Gary. Apresentação. *In*: CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola/** Denise Carreira, SOUZA, Ana Lúcia Silva. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

PINTO, Regina Pahim. Raça e Educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 2018. 7ª ed., 4ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2018. 444 p.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Etnico-Raciais**. Brasília: Secad, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para uma Pedagogia do Conflito”. *In*: SILVA, L. H. da *et al.* **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p. 15-33.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 361-378.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. Cap. 4. p. 107-136.

SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio (org.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 513 p.

SILVA JÚNIOR, Hédio; TEIXEIRA, Daniel (org.). **Discriminação racial é sinônimo de maus tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), 2016. 119 p.

SILVÉRIO, Valter R.; SOUZA, Karina A. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico racial. ABRAMOWICZ, Anete. & GOMES, Nilma Lino. **Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

# CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Ismael Moraes de Oliveira<sup>1</sup>*

*Francisco Fernandes de Araújo<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A educação, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem se configurado como um espaço fundamental para a formação integral dos sujeitos, articulando conhecimentos técnicos, científicos e humanos. Nesse cenário, o papel do professor ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, assumindo uma dimensão formativa que envolve compromisso social, reflexão crítica e mediação pedagógica. Nesse sentido, a identidade docente emerge como um elemento central para compreender as práticas educativas e os processos formativos, sendo construída ao longo da trajetória profissional e pessoal dos indivíduos. Conforme destacam Pinheiro e Quirino (2022), a constituição da identidade docente na EPT ocorre em meio a desafios específicos, relacionados tanto às exigências do mundo do trabalho quanto às demandas educacionais contemporâneas.

A construção da identidade docente não se dá de forma isolada ou imediata, mas resulta de um processo contínuo, influenciado por experiências vividas, contextos sociais e práticas pedagógicas. Nesse sentido, as narrativas de si e os percursos autobiográficos ganham relevância como instrumentos de análise e compreensão desse processo formativo. Barros e Maknamara (2026) destacam que a identidade docente na EPT é constituída a partir das subjetivações e das experiências vividas, sendo constantemente ressignificada ao longo da prática profissional. Assim, compreender a trajetória de vida do professor torna-se essencial para analisar sua atuação e suas concepções de ensino.

---

1 Especialista em Gestão Com Ênfase em Coordenação e Supervisão Escolar e Alfabetização e Letramento. Prefeitura Municipal de Ibiapina, CE. E-mail: ismaelsociologo@gmail.com.

2 Especialista em Docência em Letras e Práticas Pedagógicas e Literatura Brasileira. E-mail: fernandoueva@gmail.com.

A relevância deste estudo está, portanto, na necessidade de compreender como se constitui a identidade docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente a partir das experiências vividas ao longo da trajetória formativa. A análise dessas experiências permite identificar elementos que influenciam a prática pedagógica e contribuem para o desenvolvimento profissional. Costa e Coelho (2023) evidenciam que a identidade docente nos Institutos Federais é marcada por múltiplos saberes e experiências, construídos tanto na formação inicial quanto na prática cotidiana, o que reforça a importância de estudos que articulem teoria e vivência.

Dessa forma, a problematização que orienta esta pesquisa consiste em compreender de que maneira as experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional contribuem para a construção da identidade docente. Tal questão se justifica pela necessidade de refletir sobre os processos formativos que vão além dos espaços formais de ensino, considerando as vivências como elementos constitutivos da prática pedagógica. Freire e Gama (2025) destacam que as características identitárias dos professores estão diretamente relacionadas ao contexto escolar e às experiências vividas, evidenciando a importância de compreender esses elementos na formação docente.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na relevância da abordagem (auto)biográfica como ferramenta de análise da formação docente, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Ao possibilitar a reflexão sobre a própria trajetória, essa abordagem contribui para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e crítica. Barros e Cláudio (2024) ressaltam que o método (auto)biográfico permite compreender os processos formativos a partir das experiências vividas, valorizando a dimensão subjetiva da formação e sua relação com a prática docente.

Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a trajetória de vida e formação docente, analisando como as experiências vividas contribuíram para a construção da identidade profissional no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Para alcançar esse objetivo, estabelecem-se como objetivos específicos: relatar a trajetória pessoal, acadêmica e profissional; identificar experiências significativas que influenciaram a formação docente; e compreender os impactos dessas vivências na prática pedagógica. Lopes e Moraes (2025) destacam que a formação docente na contemporaneidade exige a articulação entre teoria e prática, sendo a reflexão sobre a trajetória um elemento essencial nesse processo.

Por fim, compreende-se que a identidade docente é construída na intersecção entre saberes, experiências e práticas, sendo constantemente ressignificada ao longo da atuação profissional. Nesse sentido, a análise da trajetória de vida, aliada

à reflexão teórica, possibilita uma compreensão mais ampla da docência e de seus desafios no contexto atual. Paixão (2026) enfatiza que os saberes docentes são constituídos na prática e na reflexão sobre ela, evidenciando que a profissionalidade docente se constrói de forma dinâmica e contínua, o que reforça a importância de estudos que articulem experiência e teoria.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, fundamentado no método (auto)biográfico, tendo como foco a construção da identidade docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A escolha dessa abordagem ocorreu por possibilitar a compreensão das experiências vividas ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional, considerando a narrativa como instrumento de formação, reflexão e produção de conhecimento. Conforme as orientações metodológicas do memorial de formação, a pesquisa qualitativa permitiu analisar sentidos, experiências e processos identitários que não poderiam ser reduzidos apenas a dados objetivos ou quantitativos.

O estudo fundamentou-se no método (auto)biográfico, compreendido como uma perspectiva que utiliza as narrativas de vida como fonte de investigação e formação. Nesse contexto, o memorial de formação constituiu-se como principal fonte da pesquisa, possibilitando revisitar experiências significativas relacionadas à trajetória escolar, acadêmica e profissional. A escrita autobiográfica permitiu reorganizar memórias, refletir sobre acontecimentos marcantes e compreender como essas vivências contribuíram para a constituição da identidade docente. Assim, a narrativa foi compreendida não apenas como relato pessoal, mas como instrumento de interpretação e construção de sentidos sobre a própria formação.

O cenário investigado envolveu os diferentes contextos educacionais e sociais que fizeram parte da trajetória do pesquisador, especialmente as experiências vivenciadas na escola pública e posteriormente na atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, o estudo considerou não apenas os espaços institucionais, mas também as relações sociais, familiares e escolares que influenciaram o processo formativo. Conforme destacado nas orientações metodológicas, o cenário investigado na pesquisa autobiográfica ultrapassa a dimensão física, envolvendo também aspectos históricos, simbólicos e relacionais.

As fontes utilizadas na pesquisa foram constituídas por recordações pessoais, memórias escolares, experiências profissionais e imagens-referência relacionadas à trajetória de vida do pesquisador. Entre essas fontes, destacam-se lembranças marcantes da infância, experiências escolares significativas

e registros fotográficos que contribuíram para o processo narrativo. Essas recordações foram utilizadas como elementos de reflexão e ressignificação das experiências vividas, auxiliando na compreensão dos processos formativos e identitários presentes na constituição docente.

Como suporte teórico da investigação, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre identidade docente, formação de professores e Educação Profissional e Tecnológica, utilizando produções publicadas entre os anos de 2020 e 2026. A busca ocorreu nas bases Google Acadêmico, SciELO, PubMed e bibliotecas virtuais, por meio da seleção de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos acadêmicos relacionados ao tema. A revisão bibliográfica não se constituiu como método principal da pesquisa, mas como fundamentação teórica para sustentar as análises e reflexões desenvolvidas ao longo do estudo.

A análise das narrativas ocorreu de forma interpretativa e reflexiva, buscando identificar experiências significativas relacionadas à construção da identidade docente. Foram realizados procedimentos de leitura compreensiva das narrativas, identificação de núcleos de sentido e organização de categorias temáticas relacionadas à trajetória formativa, prática pedagógica e experiências escolares. Esse percurso analítico possibilitou estabelecer relações entre as vivências narradas e os referenciais teóricos estudados, permitindo compreender como as experiências contribuíram para a constituição da profissionalidade docente.

Além disso, a pesquisa considerou os aspectos éticos relacionados à escrita autobiográfica, especialmente no que se refere à preservação da identidade de terceiros mencionados nas narrativas. Dessa forma, buscou-se realizar uma escrita reflexiva e responsável, respeitando os princípios éticos da pesquisa acadêmica e compreendendo que as experiências relatadas envolvem dimensões pessoais, sociais e institucionais.

## **TRAJETÓRIA DE VIDA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: INFÂNCIA, CONTEXTO FAMILIAR E PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA**

A compreensão da trajetória de vida como elemento constitutivo da formação docente exige reconhecer que as experiências vividas na infância e no contexto familiar exercem profunda influência sobre a construção da identidade profissional. Nesse sentido, revisitar memórias e experiências torna-se um exercício de reflexão acerca dos caminhos percorridos e dos significados atribuídos à educação ao longo da vida. Conforme destacam Barros e Maknamara (2026), a identidade docente constitui-se a partir das experiências vividas e das narrativas construídas pelos sujeitos em seus diferentes contextos sociais e históricos. Assim, ao retomar minha infância e meus primeiros contatos com a

escola, percebi como essas vivências contribuíram para moldar minha forma de compreender a educação e o papel do professor.

Nasci na cidade do Rio de Janeiro, mas ainda na infância, aos dois anos de idade, mudei-me com minha família para o estado do Ceará. Foi nesse novo contexto que desenvolvi toda a minha formação humana e educacional, construindo as primeiras referências sobre convivência, aprendizagem e pertencimento social. Minha infância foi marcada por uma realidade de limitações financeiras, cenário comum a muitas famílias brasileiras inseridas em contextos de vulnerabilidade social. Apesar das dificuldades, foi nesse ambiente que aprendi valores relacionados à perseverança, ao respeito e à importância da educação como possibilidade de transformação social.

Minha trajetória escolar ocorreu integralmente em instituições públicas de ensino, espaços que, embora atravessados por desigualdades e limitações estruturais, representaram importantes ambientes de socialização, aprendizagem e construção de perspectivas de futuro. A escola pública, para além de sua função pedagógica, assumiu em minha vida um papel simbólico de esperança e possibilidade de mudança. Conforme afirmam Almeida e Machado (2024), as identidades pessoais e profissionais são continuamente influenciadas pelos contextos sociais, culturais e econômicos nos quais os sujeitos estão inseridos, sendo construídas ao longo das experiências vividas e das relações estabelecidas no cotidiano. Nesse sentido, compreendo que minha relação com a escola foi profundamente atravessada pelas condições sociais vivenciadas durante a infância.

As dificuldades financeiras enfrentadas por minha família influenciavam diretamente meu cotidiano escolar. Muitas vezes, o acesso a materiais, oportunidades e experiências educacionais era limitado pelas condições econômicas. Ainda assim, a escola representava um espaço no qual era possível sonhar e imaginar outras possibilidades de vida. Desde cedo, percebia que o conhecimento possuía um valor que ultrapassava os conteúdos ensinados em sala de aula, funcionando como instrumento de dignidade, pertencimento e reconhecimento social. Nesse contexto, comecei a desenvolver uma relação afetiva com o ambiente escolar, enxergando naquele espaço uma oportunidade concreta de transformação.

Durante esse período, também precisei contribuir com a renda familiar por meio da venda de picolés. Embora essa experiência estivesse associada às dificuldades econômicas vivenciadas, ela também contribuiu significativamente para minha formação humana. A convivência cotidiana com diferentes pessoas, a responsabilidade assumida ainda na infância e o esforço para ajudar minha família fizeram com que eu desenvolvesse, desde cedo, uma percepção mais ampla sobre as desigualdades sociais existentes. Essas experiências fortaleceram

em mim sentimentos de responsabilidade, resistência e desejo de superação, aspectos que mais tarde influenciaram diretamente minha prática docente.

Ao refletir sobre minha infância, compreendo que as experiências vividas nesse período ultrapassam o campo das lembranças individuais, articulando-se às condições históricas e sociais que marcam a trajetória de muitos estudantes da escola pública brasileira. Nesse sentido, a memória torna-se elemento fundamental para compreender os processos formativos que constituem a identidade docente. Conforme destacam Costa, Silva e Almeida (2024), a formação profissional do professor é construída na relação entre experiências, saberes e práxis pedagógica, sendo constantemente influenciada pelas vivências acumuladas ao longo da trajetória de vida. Assim, percebo que minha infância e minhas primeiras experiências escolares não apenas marcaram minha história pessoal, mas também constituíram os primeiros fundamentos da minha formação enquanto sujeito e futuro professor.

## **EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E CONSTRUÇÃO DO DESEJO DE SER PROFESSOR**

Ao longo da minha trajetória escolar, vivenciei diferentes experiências que contribuíram significativamente para minha formação humana e para a construção da minha percepção sobre a educação. Entretanto, dentre todas essas vivências, uma delas marcou profundamente minha história e transformou minha maneira de compreender o papel do professor. Durante os anos do ensino fundamental, enfrentava dificuldades relacionadas não apenas às limitações financeiras da minha família, mas também à ausência de acompanhamento mais próximo no contexto escolar. Essas dificuldades refletiam diretamente no meu desempenho e na forma como eu me relacionava com os estudos.

Foi nesse contexto que uma professora percebeu minhas dificuldades e decidiu realizar uma visita à minha residência para conversar com meus pais sobre a importância do acompanhamento escolar. Embora, à época, eu ainda não compreendesse completamente o significado daquela atitude, hoje reconheço que aquele momento representou uma ruptura importante na minha forma de enxergar a educação. A ação daquela professora ultrapassou os limites tradicionais da sala de aula, demonstrando sensibilidade, compromisso e preocupação com minha formação enquanto estudante e sujeito social.

Mesmo que aquela visita não tenha provocado mudanças significativas na realidade familiar vivenciada naquele momento, os impactos emocionais e subjetivos dessa experiência foram profundos. Pela primeira vez, senti que alguém acreditava em meu potencial e reconhecia minhas dificuldades para além do desempenho escolar. Essa experiência despertou em mim uma nova percepção

sobre a educação e sobre a função social do professor. Conforme afirmam Santos e Matos (2025), o docente na Educação Profissional e Tecnológica deve assumir uma postura mediadora e humanizada, comprometida não apenas com a transmissão de conteúdos, mas também com a formação integral dos estudantes. Ainda que eu não conhecesse esses conceitos naquele período, foi exatamente isso que percebi na atitude daquela professora.

A partir dessa experiência, comecei a compreender a educação como possibilidade concreta de transformação de vida. Passei a perceber que o professor possui capacidade de impactar trajetórias, influenciar escolhas e fortalecer sonhos. O que antes era apenas uma relação comum com a escola passou a adquirir um novo significado. Aos poucos, surgiu em mim o desejo de seguir o mesmo caminho daquela professora, tornando-me também alguém capaz de contribuir positivamente para a vida de outras pessoas por meio da educação.

Esse processo marcou o início da construção da minha identidade docente. Conforme destacam Belíssimo e Nardi (2024), a identidade profissional docente é desenvolvida gradualmente a partir das experiências vividas, das relações estabelecidas e das reflexões construídas ao longo da trajetória formativa. Nesse sentido, percebo que meu desejo de ser professor não surgiu apenas da admiração pela profissão, mas principalmente das experiências afetivas e humanas vivenciadas no ambiente escolar.

Ao longo do tempo, essa experiência foi ressignificada e passou a orientar minhas escolhas acadêmicas e profissionais. O professor deixou de ser visto apenas como alguém responsável por ensinar conteúdos e passou a representar, para mim, uma figura de acolhimento, incentivo e transformação social. Foi a partir desse momento que comecei a construir uma compreensão mais humana da docência, fundamentada na empatia, no compromisso social e no reconhecimento das realidades vividas pelos estudantes.

## **A FOTOGRAFIA DA BANDEIRA COMO IMAGEM-REFERÊNCIA**

Entre as diversas memórias que marcaram minha trajetória escolar, uma das mais significativas refere-se à tradicional fotografia em frente à bandeira, prática comum entre estudantes das décadas passadas e que simbolizava importantes momentos da vida escolar. Embora aparentemente simples, essa fotografia tornou-se, para mim, uma imagem carregada de significados afetivos, sociais e formativos. Conforme destaca Bachelard (2006), as imagens/lembranças possuem força simbólica e subjetiva, sendo capazes de resgatar emoções, experiências e sentidos que permanecem vivos na memória dos sujeitos.

Naquele período, as condições financeiras da minha família dificultavam o acesso a muitos registros e experiências consideradas comuns para outras crianças.

Ainda assim, eu desejava profundamente participar daquele momento e ter minha fotografia registrada junto aos demais colegas. Lembro-me de que, naquela época, ajudava financeiramente minha família vendendo picolés, atividade que fazia parte da realidade cotidiana vivenciada por mim durante a infância. Mesmo diante das dificuldades, existia em mim uma esperança silenciosa de que aquela fotografia representasse algo importante para meu futuro.

Recordo-me da emoção ao conversar com minha mãe sobre o desejo de tirar aquela fotografia. Mesmo diante das limitações financeiras, ela me incentivou e afirmou que tudo daria certo. Aquele gesto simples carregava não apenas apoio afetivo, mas também esperança e confiança na educação como possibilidade de mudança de vida. Hoje, ao revisitar essa memória, compreendo que aquela fotografia representava muito mais do que um registro escolar: simbolizava pertencimento, reconhecimento e o início de uma trajetória marcada por sonhos e superações.

Conforme Josso (2004), as recordações-referências constituem experiências significativas que permanecem na memória dos sujeitos e contribuem para a compreensão de seus processos formativos. Nesse sentido, a fotografia da bandeira tornou-se uma recordação-referência em minha trajetória, pois representa um dos primeiros momentos em que percebi a educação como espaço de construção de identidade e esperança. Aquela imagem passou a simbolizar não apenas uma etapa escolar concluída, mas também a possibilidade de construir novos caminhos por meio do conhecimento.

Meses depois, quando finalmente recebi a fotografia, lembro-me da emoção intensa ao segurá-la nas mãos. Permaneci observando aquela imagem em silêncio, sem compreender completamente o motivo de tamanha felicidade. Hoje, ao refletir sobre esse momento, percebo que aquela fotografia representava o início simbólico de uma trajetória profundamente marcada pela relação com a escola e pela valorização da educação. Mais do que uma lembrança da infância, aquela imagem tornou-se símbolo de resistência, sonho e transformação.

Ao longo dos anos, essa memória passou a adquirir novos sentidos em minha formação docente. A fotografia da bandeira deixou de ser apenas um registro afetivo para transformar-se em elemento formativo da minha identidade profissional. Ela representa a criança que encontrou na escola um espaço de esperança e que, posteriormente, decidiu tornar-se professor para contribuir também com a transformação da vida de outros estudantes. Dessa forma, compreendo que memória, experiência e formação constituem elementos inseparáveis na construção da identidade docente, especialmente quando articulados às experiências vividas na escola pública e aos significados atribuídos à educação ao longo da trajetória de vida.

## **CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL**

A discussão acerca da formação docente e da identidade profissional tem ocupado lugar central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente o exercício da docência. A identidade docente não pode ser compreendida como algo fixo, pronto ou exclusivamente relacionado à formação acadêmica, mas como um processo contínuo de construção que envolve experiências pessoais, profissionais, históricas e sociais. Nesse sentido, Barros e Maknamara (2026) destacam que a identidade docente é constituída a partir das narrativas de si, das subjetivações e das experiências vividas ao longo da trajetória formativa e profissional, sendo constantemente ressignificada no exercício da prática pedagógica. A compreensão dessa dinâmica torna-se fundamental para analisar os processos formativos que atravessam a docência, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Ao abordar o conceito de identidade docente, torna-se necessário compreender que ele ultrapassa a dimensão puramente profissional, envolvendo aspectos subjetivos, sociais e culturais que influenciam a maneira como o professor se percebe e é percebido socialmente. A identidade profissional docente é construída na relação entre o sujeito e os diferentes contextos nos quais está inserido, sendo influenciada pelas experiências escolares, familiares, acadêmicas e profissionais. Almeida e Machado (2024) afirmam que as identidades pessoais e profissionais são continuamente modificadas pelas relações estabelecidas ao longo da vida, sofrendo influências da cultura, da política, da economia e das formações vivenciadas pelos indivíduos. Assim, a docência passa a ser compreendida como um processo identitário em permanente transformação, atravessado pelas relações sociais e pelas experiências construídas ao longo do tempo.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os estudos de António Nóvoa, ao defender que a identidade docente não é adquirida de maneira instantânea, mas construída gradualmente por meio da experiência e da reflexão sobre a prática. Para Nóvoa (1992), a formação do professor não ocorre apenas nos espaços formais de ensino, mas principalmente nas experiências vividas e nas relações estabelecidas durante a trajetória profissional. Nesse sentido, a identidade docente deixa de ser compreendida apenas como resultado da formação inicial e passa a envolver múltiplas dimensões da vida do sujeito. Essa compreensão amplia o entendimento sobre a docência, reconhecendo que os processos formativos extrapolam os limites institucionais e incluem as experiências cotidianas, as memórias e as práticas desenvolvidas pelos professores.

A formação docente, nesse contexto, assume papel fundamental na constituição da identidade profissional, especialmente por possibilitar a articulação entre conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica. Costa, Silva e Almeida (2024) ressaltam que a identidade profissional do docente é construída na relação entre teoria e prática, sendo a práxis pedagógica elemento central nesse processo. Para os autores, a formação inicial e continuada permite ao professor desenvolver uma compreensão mais crítica sobre sua atuação, favorecendo a construção de saberes que orientam sua prática pedagógica. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Paulo Freire, ao compreender a prática educativa como ação transformadora fundamentada na reflexão crítica da realidade. Freire (1996) afirma que ensinar exige consciência política, compromisso social e capacidade de reflexão sobre a prática, elementos que se tornam fundamentais na constituição da profissionalidade docente.

Entretanto, embora exista consenso entre os autores acerca da importância da formação na construção da identidade docente, diferentes perspectivas teóricas apresentam compreensões distintas sobre quais elementos exercem maior influência nesse processo. Alguns estudos enfatizam a centralidade da formação acadêmica e institucional, enquanto outros destacam as experiências vividas e os saberes construídos na prática cotidiana. Nesse debate, Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes não se limitam aos conhecimentos científicos adquiridos na universidade, mas incluem também os saberes experienciais produzidos no exercício da profissão. Segundo o autor, os professores constroem conhecimentos a partir das situações concretas vivenciadas em sala de aula, das relações estabelecidas com os estudantes e das experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional.

Essa valorização dos saberes experienciais também aparece nas discussões de Paixão (2026), ao destacar que a profissionalidade docente é constituída por meio da prática cotidiana e da reflexão crítica sobre ela. Para o autor, os saberes docentes são produzidos na relação entre ação e reflexão, sendo constantemente reelaborados diante dos desafios presentes no cotidiano escolar. Tal perspectiva rompe com a ideia de que a formação docente se resume à apropriação de conteúdos teóricos, reconhecendo a prática como espaço legítimo de produção de conhecimento. Nesse sentido, o professor deixa de ser visto apenas como transmissor de conteúdos e passa a ser compreendido como sujeito reflexivo, capaz de produzir saberes a partir de sua experiência profissional.

Ao discutir os saberes experienciais, torna-se importante considerar que eles não se desenvolvem isoladamente, mas são atravessados pelas condições sociais, culturais e institucionais nas quais o professor está inserido. Belíssimo e Nardi (2024) destacam que a identidade profissional docente é moldada pelas

experiências vividas ao longo da trajetória formativa, pelas relações estabelecidas no contexto escolar e pelas múltiplas interações construídas durante o exercício da docência. Segundo os autores, as experiências acumuladas ao longo da vida contribuem para a construção de imaginários, percepções e formas de compreender a profissão docente. Essa perspectiva evidencia que a formação da identidade profissional não ocorre de maneira linear, mas por meio de processos complexos e contínuos de ressignificação das experiências vividas.

Além das experiências individuais, a identidade docente também sofre influência das transformações sociais e das mudanças ocorridas no contexto educacional contemporâneo. Alves e Ferreira (2018) afirmam que os desafios enfrentados pelos professores na atualidade estão diretamente relacionados às transformações sociais, econômicas e culturais impostas pela sociedade contemporânea, interferindo continuamente na construção da identidade profissional docente. As mudanças nas relações de trabalho, a ampliação das demandas educacionais e o avanço das tecnologias têm provocado novos desafios para a docência, exigindo constante adaptação e reconstrução das práticas pedagógicas. Nesse cenário, a identidade docente torna-se cada vez mais marcada pela necessidade de flexibilidade, atualização permanente e desenvolvimento de novas competências profissionais.

No contexto das transformações tecnológicas, a atuação docente passou a exigir novas habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais e às mudanças nas formas de ensinar e aprender. Embora as tecnologias ampliem possibilidades pedagógicas, também provocam tensões e desafios na constituição da identidade profissional do professor. Gomes *et al.*, (2024) destacam que a formação docente e a construção da identidade profissional são atravessadas por elementos subjetivos, culturais e sociais que influenciam diretamente a prática pedagógica. Os autores argumentam que os discursos contemporâneos sobre educação frequentemente impõem modelos e padrões profissionais que impactam a percepção que os professores possuem sobre si mesmos e sobre sua atuação. Assim, a identidade docente passa a ser constantemente tensionada pelas exigências sociais, institucionais e tecnológicas presentes na contemporaneidade.

Essas discussões aproximam-se das contribuições de Pimenta (1999), ao compreender o professor como sujeito reflexivo que constrói sua identidade profissional por meio da reflexão crítica sobre sua prática. Para a autora, a docência exige mais do que domínio técnico ou transmissão de conteúdos; exige capacidade de interpretar a realidade, compreender os contextos sociais e construir práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana. Essa perspectiva dialoga diretamente com a noção freireana de educação como prática de liberdade, ao reconhecer o professor como agente de transformação social e não apenas como executor de técnicas pedagógicas.

Ao relacionar essas discussões com a problemática deste estudo, compreende-se que a construção da identidade docente está profundamente vinculada às experiências vividas ao longo da trajetória pessoal, escolar e profissional. As memórias, os contextos sociais e as relações estabelecidas durante a formação tornam-se elementos centrais na constituição da profissionalidade docente. No caso desta pesquisa, a trajetória vivenciada na escola pública, as dificuldades enfrentadas na infância e as experiências marcantes com professores contribuíram significativamente para a construção da percepção sobre educação e docência. Assim, compreender a identidade profissional docente exige reconhecer que ela se constitui na articulação entre formação, experiência, memória e prática social, sendo continuamente ressignificada ao longo da trajetória de vida e atuação profissional.

## **A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem ocupado papel estratégico no cenário educacional brasileiro, especialmente por articular formação técnica, científica e humana em um mesmo processo educativo. Diferentemente de perspectivas tradicionais voltadas exclusivamente para a preparação de mão de obra, a EPT contemporânea passou a incorporar discussões relacionadas à formação integral dos sujeitos, considerando aspectos sociais, culturais e críticos no desenvolvimento educacional. Nesse contexto, a prática docente assume centralidade, uma vez que o professor torna-se responsável não apenas pela mediação de conhecimentos técnicos, mas também pela formação humana e cidadã dos estudantes. Pinheiro e Quirino (2022) destacam que a identidade docente na Educação Profissional e Tecnológica é construída em meio aos desafios históricos e sociais presentes no contexto brasileiro, exigindo do professor uma atuação crítica e comprometida com processos formativos emancipatórios.

Ao compreender os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, torna-se necessário reconhecer que essa modalidade de ensino ultrapassa a lógica instrumental voltada exclusivamente ao mercado de trabalho. A EPT busca promover uma formação que articule trabalho, ciência, cultura e cidadania, possibilitando ao estudante desenvolver não apenas competências técnicas, mas também consciência crítica acerca da realidade social na qual está inserido. Nesse sentido, Lopes e Moraes (2025) afirmam que a docência na EPT exige mediações pedagógicas capazes de integrar formação técnica e formação humana, considerando as demandas contemporâneas da educação e do mundo do trabalho. Essa perspectiva aproxima-se das concepções freirianas de educação,

ao defender uma prática pedagógica comprometida com a humanização e a transformação social.

A atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica envolve múltiplas dimensões que extrapolam a transmissão de conteúdos específicos. O professor passa a exercer funções relacionadas à mediação de conflitos, orientação profissional, incentivo à autonomia e desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Santos e Matos (2025) destacam que o papel do docente na EPT está diretamente relacionado à formação integral do aluno, exigindo práticas pedagógicas inovadoras, reflexivas e humanizadas. Para os autores, o professor deve assumir postura mediadora, capaz de articular saberes técnicos e humanos em uma prática educativa voltada para a emancipação dos sujeitos. Essa compreensão amplia o conceito de docência e reforça a importância da atuação pedagógica comprometida com a realidade social dos estudantes.

Entretanto, embora a proposta da formação integral esteja presente nos discursos educacionais contemporâneos, sua concretização na prática pedagógica enfrenta inúmeros desafios. Muitas vezes, as instituições educacionais permanecem fortemente influenciadas por modelos tradicionais de ensino, centrados na fragmentação do conhecimento e na valorização exclusiva da formação técnica. Nesse cenário, o professor frequentemente se vê diante da necessidade de conciliar exigências institucionais, demandas curriculares e desafios sociais presentes no cotidiano escolar. Lima e Cunha (2024) argumentam que o trabalho docente na Educação Profissional envolve uma atividade complexa, marcada por múltiplas dimensões sociais, pedagógicas e institucionais que influenciam diretamente a prática educativa. Essa complexidade evidencia que o exercício da docência na EPT não ocorre de maneira neutra, mas atravessado por tensões, desafios e contradições presentes no contexto educacional contemporâneo.

Além das exigências pedagógicas e institucionais, a prática docente na contemporaneidade passou a ser impactada de maneira significativa pelas transformações tecnológicas e digitais. O avanço das tecnologias da informação e comunicação modificou as formas de ensinar, aprender e se relacionar com o conhecimento, exigindo dos professores novas competências e habilidades profissionais. Paz *et al.*, (2023) destacam que as competências digitais passaram a integrar a constituição da identidade profissional docente, influenciando diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Segundo as autoras, o contexto contemporâneo exige do professor capacidade de adaptação, domínio tecnológico e reflexão crítica sobre o uso das ferramentas digitais nos processos educativos.

As transformações tecnológicas tornaram-se ainda mais intensas diante da expansão da inteligência artificial e das mudanças recentes nos cenários

educacionais globais. Mello et al. (2024) afirmam que a educação na era da inteligência artificial impõe novos desafios à docência, especialmente no que se refere à necessidade de reinvenção das práticas pedagógicas e redefinição do papel do professor. Para os autores, embora as tecnologias ampliem possibilidades de ensino e aprendizagem, elas também provocam tensões relacionadas à formação docente, à mediação pedagógica e à preservação das dimensões humanas da educação. Nesse contexto, o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de informações e passa a desempenhar papel ainda mais relevante como mediador, orientador e facilitador dos processos educativos.

Ao discutir a prática docente na EPT, torna-se importante considerar também a influência exercida pelo contexto escolar na constituição da identidade profissional do professor. As experiências vividas no ambiente educacional, as relações estabelecidas com estudantes e colegas, bem como as condições institucionais e sociais, interferem diretamente na maneira como o docente constrói sua prática pedagógica. Freire e Gama (2025) destacam que as características identitárias dos professores estão fortemente relacionadas ao contexto escolar em que atuam, sendo constantemente influenciadas pelas experiências cotidianas vivenciadas na escola. Essa perspectiva evidencia que a prática docente não pode ser compreendida isoladamente, mas articulada às condições sociais e institucionais que atravessam o trabalho educativo.

Nesse cenário, a prática pedagógica humanizada assume papel fundamental na construção de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos. Inspirado pelas contribuições de Paulo Freire, compreende-se que ensinar não significa apenas transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a produção crítica do saber. A docência, nesse sentido, exige sensibilidade, diálogo e compromisso com a realidade dos estudantes. A prática humanizada torna-se especialmente relevante na Educação Profissional e Tecnológica, considerando que muitos estudantes chegam às instituições carregando experiências marcadas por desigualdades sociais, vulnerabilidades e exclusões semelhantes às vivenciadas em minha própria trajetória escolar.

As discussões sobre a prática docente na EPT aproximam-se diretamente da problemática deste estudo, especialmente ao considerar que minha atuação profissional atual ocorre no mesmo espaço institucional onde construí parte significativa da minha trajetória formativa. A experiência de atuar como professor na instituição em que anteriormente fui estudante possibilitou um olhar mais sensível sobre as realidades vivenciadas pelos alunos, sobretudo aqueles provenientes de contextos sociais semelhantes ao meu. As experiências acumuladas ao longo da minha formação pessoal e profissional passaram a influenciar diretamente minha prática pedagógica, fortalecendo uma atuação

docente fundamentada não apenas nos conhecimentos técnicos, mas também na empatia, no diálogo e no reconhecimento da educação como instrumento de transformação social.

Dessa forma, compreende-se que a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica envolve muito mais do que domínio de conteúdos específicos ou aplicação de metodologias pedagógicas. Ela exige capacidade de articulação entre formação técnica e humana, reflexão crítica sobre a realidade social e compromisso ético com os processos formativos dos estudantes. Nesse contexto, a identidade docente é continuamente construída e ressignificada a partir das experiências vividas no cotidiano escolar, das transformações sociais e das relações estabelecidas no exercício da profissão. Assim, a atuação docente na EPT passa a ser compreendida como prática social complexa, marcada pela mediação de saberes, pela formação humana integral e pelo compromisso com a transformação da realidade educacional e social.

## **A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÓPRIA TRAJETÓRIA**

A compreensão da trajetória de vida como elemento constitutivo da identidade docente tornou-se uma das principais perspectivas das pesquisas autobiográficas no campo educacional contemporâneo. Nesse contexto, memória, narrativa e experiência passaram a ser compreendidas não apenas como relatos pessoais, mas como instrumentos legítimos de formação, reflexão e produção de conhecimento sobre a docência. O método autobiográfico possibilita ao sujeito revisitar experiências, reinterpretar acontecimentos e compreender os processos formativos que atravessaram sua trajetória pessoal e profissional. Barros e Cláudio (2024) destacam que a abordagem (auto)biográfica permite compreender a formação docente a partir das experiências vividas e narradas pelos sujeitos, transformando a memória em elemento central de reflexão sobre os percursos formativos. Assim, ao revisitar minha própria história, compreendo que as experiências escolares vividas durante a infância e adolescência não permaneceram apenas como lembranças individuais, mas tornaram-se fundamentos importantes da minha constituição enquanto professor.

A narrativa autobiográfica, nesse sentido, ultrapassa o caráter descritivo das memórias pessoais e assume dimensão formativa e identitária. Ao reconstruir a própria trajetória, o sujeito passa a reinterpretar acontecimentos passados à luz das experiências presentes, atribuindo novos sentidos às vivências anteriormente experimentadas. Barros e Maknamara (2026) afirmam que as narrativas de si contribuem para os processos de subjetivação e construção da identidade docente, permitindo que o professor compreenda sua trajetória como parte constitutiva da profissionalidade. Essa perspectiva evidencia que a identidade docente não se

limita à formação acadêmica ou ao exercício profissional, mas envolve também os significados atribuídos às experiências vividas ao longo da vida.

Ao longo deste memorial, tornou-se possível perceber que muitas experiências inicialmente compreendidas apenas como dificuldades pessoais passaram a adquirir novos sentidos no processo de formação docente. As vivências relacionadas à infância em contexto de vulnerabilidade social, as dificuldades enfrentadas na escola pública e as experiências marcantes com determinados professores passaram a ser reinterpretadas como elementos fundamentais da minha formação humana e profissional. Nesse movimento de revisitação da trajetória, as memórias deixaram de ocupar apenas um lugar afetivo e passaram a constituir fontes de compreensão sobre os caminhos que conduziram à escolha da docência como profissão.

Essa ressignificação da trajetória está diretamente relacionada à compreensão da identidade como construção histórica e social. Almeida e Machado (2024) destacam que as identidades pessoais e profissionais são continuamente influenciadas pelas experiências vividas e pelas relações estabelecidas ao longo da vida, sofrendo transformações constantes diante dos contextos sociais, culturais e institucionais. Assim, a identidade docente não pode ser entendida como algo fixo ou estático, mas como processo em permanente construção. No caso desta pesquisa, a trajetória de ex-aluno da escola pública que posteriormente retorna ao mesmo espaço institucional como professor representa um movimento profundamente marcado por processos de reconstrução identitária, pertencimento e ressignificação das experiências vividas.

Ao discutir a relação entre memória e identidade docente, torna-se importante compreender que as instituições escolares também exercem papel fundamental nos processos formativos. Costa e Coelho (2023) afirmam que os espaços institucionais da Educação Profissional e Tecnológica participam diretamente da constituição das identidades docentes, influenciando práticas, saberes e percepções construídas ao longo da trajetória profissional. Nesse sentido, a instituição escolar deixa de ser apenas um espaço físico de ensino e passa a constituir-se como espaço simbólico de formação, pertencimento e construção identitária. O retorno à mesma instituição em que estudei, agora ocupando o lugar de professor, provocou uma profunda ressignificação das experiências anteriormente vividas naquele espaço.

A experiência de retornar como docente ao ambiente em que anteriormente fui aluno produziu sentimentos contraditórios e, ao mesmo tempo, profundamente significativos. Caminhar pelos mesmos corredores, ocupar salas semelhantes e conviver com estudantes que compartilham realidades próximas às que vivi durante minha formação despertou memórias afetivas relacionadas à minha própria trajetória escolar. Essa experiência intensificou minha percepção

sobre o papel social da educação e fortaleceu o sentimento de pertencimento institucional. O espaço que anteriormente representava sonhos, desafios e possibilidades passou a representar também responsabilidade, compromisso e continuidade formativa.

Entretanto, embora o retorno ao espaço formativo tenha produzido sentimentos de pertencimento e realização profissional, ele também evidenciou tensões e desafios relacionados à prática docente contemporânea. A instituição, assim como a sociedade, passou por transformações significativas ao longo do tempo, exigindo novas competências, adaptações pedagógicas e reorganizações das práticas educativas. Belíssimo e Nardi (2024) destacam que a identidade profissional docente transforma-se continuamente ao longo da trajetória, sendo influenciada pelas experiências formativas, pelas relações sociais e pelas mudanças ocorridas nos contextos educacionais. Dessa forma, o retorno ao mesmo espaço institucional não significou reviver exatamente as mesmas experiências, mas reinterpretá-las à luz das novas demandas, responsabilidades e desafios presentes na docência atual.

Além disso, a ressignificação da própria trajetória permitiu compreender de maneira mais profunda a influência exercida pelos professores que marcaram minha formação escolar. A lembrança da professora que visitou minha casa durante a infância permanece como uma das experiências mais significativas da minha trajetória formativa, especialmente por representar um modelo de prática pedagógica humanizada e comprometida com a realidade dos estudantes. Ao atuar hoje como professor, percebo que muitas das minhas escolhas pedagógicas, formas de relação com os estudantes e concepções sobre educação são influenciadas por experiências vividas enquanto aluno. Nesse sentido, a inspiração docente construída na infância continua presente em minha atuação profissional, demonstrando como as memórias escolares permanecem influenciando os processos identitários ao longo do tempo.

As pesquisas autobiográficas frequentemente recebem críticas relacionadas ao caráter subjetivo das narrativas e à dificuldade de estabelecer critérios objetivos de análise das experiências vividas. Alguns autores apontam que a memória é seletiva, fragmentada e influenciada pelas interpretações construídas no presente, o que pode produzir narrativas marcadas por esquecimentos, ressignificações e reconstruções simbólicas. Entretanto, Barros e Cláudio (2024) argumentam que justamente essa dimensão subjetiva constitui uma das maiores potencialidades da abordagem autobiográfica, pois permite compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às próprias experiências. Assim, a narrativa autobiográfica não busca reconstruir fielmente os fatos vividos, mas compreender os significados produzidos a partir deles.

Ao relacionar essas discussões com a problemática deste estudo, compreende-se que a construção da identidade docente está profundamente vinculada às experiências escolares, às memórias formativas e aos processos de ressignificação da trajetória pessoal e profissional. O retorno à mesma instituição em que anteriormente fui aluno representou não apenas uma conquista profissional, mas também um movimento simbólico de reconstrução identitária. As experiências vividas naquele espaço passaram a adquirir novos significados, permitindo compreender que a formação docente não ocorre apenas na universidade ou nos espaços formais de formação, mas também nas memórias, relações e experiências acumuladas ao longo da vida.

Nesse processo, a autobiografia tornou-se instrumento de reflexão sobre minha própria constituição enquanto professor, possibilitando compreender como as experiências de infância, as dificuldades sociais, os vínculos afetivos com a escola pública e as inspirações construídas durante a trajetória escolar continuam presentes em minha prática docente atual. Dessa forma, memória, identidade e formação revelaram-se elementos inseparáveis na construção da profissionalidade docente, evidenciando que a docência se constitui não apenas por meio dos conhecimentos técnicos e acadêmicos, mas também pelas experiências humanas, sociais e afetivas vividas ao longo da trajetória de vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa possibilitou refletir sobre a construção da identidade docente a partir da trajetória pessoal, escolar e profissional vivenciada no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Ao longo do trabalho, buscou-se compreender como as experiências acumuladas durante a infância, a formação escolar e a atuação profissional contribuíram para a constituição da profissionalidade docente, evidenciando que a docência não se constrói apenas por meio da formação acadêmica, mas também pelas vivências, memórias e relações estabelecidas ao longo da vida. Nesse sentido, o memorial permitiu revisitar experiências significativas e reinterpretar acontecimentos que, embora inicialmente compreendidos apenas como momentos pessoais, revelaram-se fundamentais na formação da identidade profissional.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que a identidade docente é construída de maneira contínua, dinâmica e profundamente influenciada pelas experiências sociais e escolares vivenciadas pelo sujeito. As dificuldades enfrentadas durante a infância, a vivência na escola pública, o contexto de vulnerabilidade social e os vínculos estabelecidos com professores marcaram profundamente minha percepção sobre educação e docência. A pesquisa evidenciou que experiências aparentemente simples,

como o acolhimento de uma professora, o incentivo recebido em momentos de dificuldade e o pertencimento ao ambiente escolar, exerceram papel decisivo na construção do desejo de tornar-me professor e na maneira como compreendo hoje minha atuação profissional.

Ao retomar os objetivos propostos inicialmente, compreende-se que eles foram alcançados de maneira satisfatória. Foi possível refletir sobre minha trajetória de vida e formação docente, identificar experiências significativas relacionadas à construção da identidade profissional e compreender como essas vivências influenciaram minha prática pedagógica atual. O processo de escrita autobiográfica permitiu não apenas narrar acontecimentos passados, mas analisá-los criticamente, percebendo as relações existentes entre memória, formação e atuação profissional. Além disso, a articulação entre as experiências vividas e o referencial teórico contribuiu para ampliar a compreensão acerca da docência como prática social, humana e formativa.

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa demonstraram que a formação docente vai além da apropriação de conteúdos científicos e metodológicos, envolvendo também processos subjetivos, afetivos e sociais. A trajetória escolar vivida em instituições públicas revelou-se elemento central na constituição da minha identidade profissional, especialmente por possibilitar experiências que despertaram sentimentos de pertencimento, esperança e valorização da educação. O retorno à mesma instituição onde anteriormente fui estudante representou um processo significativo de ressignificação da própria trajetória, fortalecendo a percepção da educação como instrumento de transformação individual e coletiva.

Inicialmente, partia-se da hipótese de que as experiências vivenciadas ao longo da trajetória escolar e pessoal haviam exercido influência direta na construção da identidade docente. Ao longo da pesquisa, essa compreensão foi confirmada e aprofundada, especialmente ao perceber que muitas das práticas, valores e concepções presentes em minha atuação profissional possuem relação direta com experiências vividas ainda na infância e adolescência. A pesquisa demonstrou que a memória escolar permanece influenciando a prática pedagógica mesmo após anos de formação e atuação profissional, evidenciando que a docência é atravessada por experiências acumuladas ao longo de toda a vida.

Entretanto, o desenvolvimento deste estudo também apresentou algumas limitações e dificuldades. A principal delas esteve relacionada ao caráter subjetivo da abordagem autobiográfica, uma vez que revisitar memórias pessoais exigiu constante exercício de reflexão e interpretação das experiências vividas. Em alguns momentos, tornou-se desafiador transformar experiências afetivas e lembranças pessoais em análise acadêmica, especialmente pela proximidade emocional existente com os acontecimentos narrados. Além disso, a própria

memória apresenta limites relacionados ao tempo, às interpretações construídas ao longo da vida e aos significados atribuídos às experiências no presente.

Apesar dessas limitações, a pesquisa contribuiu significativamente para minha compreensão sobre a docência e sobre os processos formativos que constituem a identidade profissional. O memorial possibilitou perceber que a formação docente não ocorre apenas em espaços formais de ensino, mas também nas experiências cotidianas, nas relações humanas e nos contextos sociais que atravessam a trajetória de vida dos sujeitos. Compreendi que minha atuação profissional está profundamente relacionada às experiências vividas enquanto estudante da escola pública, às dificuldades enfrentadas na infância e às inspirações construídas a partir de professores que marcaram minha formação.

Além disso, este estudo reforçou a compreensão da educação como instrumento de transformação social. A escola pública, que durante minha infância representou esperança e possibilidade de mudança de vida, hoje também representa espaço de atuação profissional e compromisso social. Essa trajetória evidencia que a educação possui capacidade de transformar realidades, ampliar horizontes e construir novas perspectivas de futuro. Ao retornar como professor ao mesmo espaço em que fui aluno, percebo que minha prática docente carrega não apenas conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também experiências humanas que influenciam diretamente minha relação com os estudantes e minha maneira de compreender o ensino.

Por fim, esta pesquisa não encerra as reflexões sobre minha trajetória e identidade docente, mas abre possibilidades para novos questionamentos e aprofundamentos futuros acerca da formação de professores, das narrativas autobiográficas e dos processos identitários presentes na Educação Profissional e Tecnológica. A escrita deste memorial permitiu compreender que revisitar a própria história também é um ato formativo, capaz de produzir novos sentidos sobre a docência e fortalecer o compromisso com uma educação mais humana, crítica e transformadora.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nilvânia Cardoso; MACHADO, Liliane Campos. A constituição da identidade profissional e os impactos para a profissão docente em percursos de formação para os professores dos anos iniciais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 17, n. 2, p. 31-47, jul./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.24024/23585188v17n2a2024p031047>.

ALVES, Helena Gomes; FERREIRA, Aline Alves da Silva. A construção da identidade profissional docente e os desafios contemporâneos: uma revisão bibliográfica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

BARROS, Josias Silvano de; CLAUDIO, R. C. O método (auto)biográfico na pesquisa com professores da educação profissional e tecnológica: contribuições teóricas e metodológicas. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, Juazeiro do Norte, v. 12, n. 2, p. 4042-4056, 2024. DOI: <https://doi.org/10.16891/2317-434X.v12.e2.a2024.pp4042-4056>. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/2000>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BARROS, Josias Silvano de; MAKNAMARA, Marlécio. Identidade docente na educação profissional e tecnológica: narrativas de si e subjetivações. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 11, n. 1, 2026. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v11.e15570>. Disponível em: <https://scielo.br>. Acesso em: 17 abr. 2026.

BELÍSSIMO, Jéssica dos Reis; NARDI, Roberto. Um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento da identidade profissional docente na formação inicial. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 260-279, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2024v29n2p260>.

COSTA, Fernanda Rodrigues Alves; COELHO, Geide Rosa. Identidade docente de professores dos institutos federais: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e13826, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.13826>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13826>. Acesso em: 16 abr. 2026.

COSTA, Sara Lutéria Ribeiro Pereira; SILVA, Vanessa Martins da; ALMEIDA, Karla Vitoriano e Silva. Produção de saberes: formação docente e construção da identidade profissional. **Revista Com Censo**, v. 9, p. e24061, 2024.

FREIRE, Mirela Leão; GAMA, Maria Eliza Rosa. Características identitárias de professores dos anos finais do ensino fundamental relacionadas ao contexto escolar. **Revista ARECÊ**, v. 7, n. 11, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n11-065>.

GOMES, Edilson Barroso et al. Formação docente: identidade profissional do professor de ciências na escola. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 3, p. 1-8, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv22n3-010>.

LIMA, Natália Valadares; CUNHA, Daisy Moreira. Traçando o sistema de atividade de trabalho docente na educação profissional: dimensões de análise. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469840018>.

LOPES, Jonalvo Absair; MORAES, Dinorá de Fátima Gonçalves. Formação e identidade docente na educação profissional e tecnológica: desafios e mediações pedagógicas no século XXI. **Cadernos da FUCAMP**, v. 47, 2025.

MELLO, Rafael Ferreira *et al.* **Education in the age of generative AI: context and recent developments**. Recife: CESAR Innovation Center, 2024. Disponível em: <https://arxiv.org>. Acesso em: 17 abr. 2026.

PAIXÃO, J. L. Saberes docentes e prática pedagógica: análise teórico-reflexiva sobre a constituição da profissionalidade docente. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 30, p. 1-28, 2026. ISSN 2965-6672.

PAZ, Daiane Padula *et al.* **Identidade profissional e competências digitais: concretizações na prática docente**. Campina Grande: Editora Realize, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 17 abr. 2026.

PINHEIRO, Antonia; QUIRINO, Raquel. A construção da identidade docente na educação profissional e tecnológica de nível médio: desafios e perspectivas no contexto brasileiro. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SITRE, 9., 2022. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2022.

SANTOS, Soraia Stabak Ribas Ferrari dos; MATOS, Eloiza Aparecida Silva Avila de. O papel do docente na Educação Profissional: saberes, práticas inovadoras e desafios na formação integral do aluno. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 3, n. 25, p. e15829, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2025.15829>.

# ENTRE A PRECARIZAÇÃO E A RESISTÊNCIA: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O IMPACTO DAS REFORMAS EMPRESARIAIS NA ESCOLA PÚBLICA

*Nayara Garcia de Barros<sup>1</sup>*

*Cesar Augusto do Prado Moraes<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem ganhado força um movimento de reconfiguração das políticas educacionais, orientado pelo ideário neoliberal e concretizado nas chamadas reformas empresariais da educação, que vêm transformando as funções atribuídas à escola pública no contexto brasileiro e em diversas partes do mundo. Fundamentadas em princípios como eficiência, meritocracia, competitividade e responsabilização, essas reformas impõem à escola uma lógica gerencial e mercadológica, que esvazia sua função social crítica e a transforma em instrumento de reprodução das desigualdades (Freitas, 2014, p. 1091).

Na escola pública, tais políticas se materializam por meio de mecanismos como avaliações padronizadas de larga escala, ranqueamento de escolas, bonificação meritocrática para docentes, terceirização da gestão e padronização curricular, entre outros. Embora apresentadas como medidas para garantir a “qualidade” da educação, essas práticas reforçam a fragmentação da categoria docente, a exclusão escolar camuflada e a culpabilização dos professores e gestores pelos baixos resultados, ignorando as desigualdades históricas e estruturais que caracterizam a educação brasileira (Freitas, 2014, p. 1089).

Diante desse cenário, entender como os professores vivenciam, interpretam e resistem às reformas empresariais torna-se essencial para resgatar sentidos críticos da prática docente e da escola pública. Para isso, este capítulo se inscreve no campo da pesquisa narrativa, que compreende o conhecimento como situado, relacional e construído a partir das experiências de vida dos sujeitos.

---

1 Mestranda - Universidade Metodista de São Paulo. Bolsista Capes. E-mail: nay.its10@gmail.com.

2 Doutor em Educação – Universidade Federal do Piauí. E-mail: cesarmatbori@hotmail.com.

Este capítulo tem como objetivo analisar as experiências narradas por mestrandos em educação, na disciplina de fundamentos históricos e epistemológicos da educação no PPGE da UMESP, sobre os impactos das reformas empresariais na escola pública, compreendendo essas narrativas como espaços de constituição de sentidos e de resistência. Parte-se da hipótese de que as histórias docentes desvelam não apenas as contradições dessas políticas, mas também práticas diárias de resistência ética e pedagógica que reafirmam a escola pública como ambiente de emancipação social.

A análise das narrativas dos mestrandos sobre as reformas empresariais na escola pública apoia-se em dois eixos teóricos complementares: a crítica às políticas empresariais aplicadas à educação pública e a epistemologia da pesquisa narrativa como abordagem adequada para compreender e dar sentido às experiências docentes.

A pesquisa narrativa não é apenas um método, mas uma forma de compreender a experiência humana em suas dimensões temporais, pessoais e situacionais. Conforme destacam Clandinin e Connelly (2015, p. 77):

Na pesquisa narrativa, as pessoas são vistas como a corporificação de histórias vividas. Mesmo quando os pesquisadores narrativos estudam narrativas institucionais, como as histórias da escola, as pessoas são encaradas como vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais. (Clandinin e Connelly, 2015, p. 77).

Esse entendimento reforça que a narrativa resgata a dimensão integrada da experiência — preservando a continuidade temporal, as interações sociais e a materialidade dos lugares —, elementos fundamentais para a proposta neste estudo.

## **REFORMAS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E A CRÍTICA À PADRONIZAÇÃO EXCLUDENTE, RANQUEAMENTO E SUBORDINAÇÃO**

Miguel Arroyo amplia a crítica às reformas educacionais ao situar as tensões da docência em um plano mais profundo, que ultrapassa as disputas por eficiência e controle. Para o autor, os impasses que atravessam o trabalho docente não podem ser compreendidos apenas como dificuldades técnicas, mas como expressões de um conflito de projetos societários, epistemológicos e civilizatórios:

As questões do momento, as tensões entre cultura mercantil e cultura humanista são mais de fundo e a procura de uma concepção mais global do mundo, da sociedade e dos próprios conhecimentos científicos e tecnológicos é mais de fundo. E as inseguranças de nossa docência são mais embaixo. Situam-se em um debate aberto e coletivo sobre a finalidade da educação e sobre projetos de sociedade. E também em um debate aberto sobre a teoria do conhecimento que os currículos incorporaram bastante ingenuamente da ciência moderna. (Arroyo, 2013, p. 213).

Essa reflexão se articula diretamente à crítica feita por Freitas (2014), Fiori e Oliveira (2024) ao denunciar que a escola, ao adotar currículos e avaliações tecnicamente formatados, perde sua capacidade de promover uma formação crítica e integral. Ao contrário de uma educação bancária, que reforça a lógica da performance e da padronização, Arroyo propõe um reposicionamento epistemológico da docência como prática social situada, marcada por escolhas éticas e compromissos políticos. As narrativas dos mestrandos, neste estudo, ecoam esse chamado à resistência e à revalorização do humano na prática educativa.

As chamadas reformas empresariais da educação, discutidas por Luiz Carlos de Freitas (2014, p. 1106), representam uma ofensiva do ideário neoliberal sobre a escola pública brasileira, com a intenção explícita de subordinar a organização pedagógica às demandas do mercado. Fundamentadas em princípios de eficiência, responsabilização e competitividade, essas reformas impõem à escola uma lógica gerencial, com forte ênfase em avaliações padronizadas, ranqueamento de instituições e bonificação meritocrática para docentes.

Segundo Freitas (2014, p. 1108), esse modelo atua em duas frentes dialéticas do processo pedagógico: por um lado, padroniza objetivos e intensifica a cobrança de resultados mensuráveis, e por outro, rebaixa conteúdos e esvazia a dimensão crítica do ensino, mantendo as camadas populares sob controle social. Reforçam a função ideológica da escola, promovendo apenas a transmissão de um conhecimento mínimo para os setores socialmente vulneráveis — suficiente para qualificá-los parcialmente ao mercado de trabalho — mas sem abrir mão do controle cultural e político. Esse modelo atualiza a chamada pedagogia tecnicista, já denunciada por Saviani (1983), que desloca o centro do processo pedagógico para a organização racional dos meios e procedimentos, relegando professores e alunos à condição de meros executores de um plano concebido por especialistas, sob a promessa de eficiência e produtividade. Como explica o autor:

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (Saviani, 1983, p. 56).

Essa concepção gerencialista, originada na pedagogia tecnicista, sustenta a atual lógica empresarial das reformas, que intensifica a fragmentação da categoria docente, a exclusão disfarçada de inclusão e a despolitização do trabalho pedagógico, ao transformar a escola pública em espaço de mera execução de políticas externas, orientadas pelo mercado e pela lógica produtivista.

Além disso, aponta que essa nova onda de reformas empresariais não é apenas pedagógica, mas também social: ela busca “adaptar” a escola à nova realidade produtiva sem questionar as desigualdades estruturais que impactam a escola pública, transferindo a responsabilidade pelo chamado “fracasso escolar” para professores e gestores locais. Como observa Freitas (2014, p. 1102):

Corre-se o risco de rotular e estigmatizar crianças e jovens por não se saírem bem nos testes socioemocionais, culpabilizando-os pelo fracasso, abstraindo fatores contextuais, sejam suas condições de escolarização, seja seu capital econômico, social. [...] (Freitas, 2014, p.1102).

Assim, ao mesmo tempo que propagandeia o “direito de aprender” como acesso ao básico, continua legitimando a desigualdade de resultados como questão individual e meritocrática. As reformas empresariais, conforme Freitas (2014, p. 1102), ampliam a função subordinadora da escola para os grupos historicamente marginalizados e esvaziam sua dimensão crítica e emancipadora.

## **A NARRATIVA COMO RESISTÊNCIA: ATO POLÍTICO-CULTURAL**

Para além de sua dimensão epistemológica, a narrativa também carrega implicações éticas e políticas, conforme argumentam Borrego e Azevedo (2025). Os autores ressaltam que a narração de experiências docentes em realidades marcadas por desigualdades estruturais e opressões sistemáticas configura-se como uma prática política de resistência cultural, capaz de evidenciar tensões, contradições e possibilidades no campo educacional. As narrativas produzidas pelos sujeitos são permeadas por disputas ideológicas, dinâmicas de poder e concepções distintas de sociedade. Através desse processo narrativo, os sujeitos enfrentam criticamente os mecanismos de colonização ideológica impostos pelas reformas hegemônicas.

A narrativa, assim, torna-se ferramenta para iluminar as disputas entre o projeto empresarial, que busca adaptar a escola às necessidades do capital, e o projeto emancipador, que reivindica uma escola pública, democrática e formadora de sujeitos críticos (Freitas, 2014, p. 1105).

Ao implantar essas abordagens teóricas, este estudo propõe compreender as experiências docentes como narrativas situadas no embate entre duas concepções de escola: uma voltada à adaptação social e técnica e outra comprometida com a transformação social e emancipatória.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os relatos dos mestrados evidenciam como a lógica empresarial e padronizadora das políticas de avaliação impacta diretamente o fazer docente,

esvaziando de sentido a prática pedagógica e promovendo um ambiente de pressão, vigilância e insegurança. Os participantes relataram sentir-se tolhidos em sua autonomia e forçados a adaptar suas ações à lógica da eficácia e da produtividade, mesmo que isso implique negligenciar os contextos reais de seus alunos.

Esse processo está intrinsecamente ligado à crítica desenvolvida por Fiori e Oliveira (2024), ao denunciar que a padronização curricular e avaliativa não é apenas uma questão técnica, mas uma escolha política que silencia saberes e subjetividades não hegemônicas. Segundo as autoras:

A negação da legitimidade de conhecimentos e modos de estar no mundo não hegemônicos, silenciados, portanto, na maior parte dos currículos e das avaliações acaba por resultar em um grande desperdício de potencial humano, já que é a avaliação da aprendizagem que condiciona a prática educativa, e é agravada pela política de avaliações de larga escala, que promove, simultaneamente, uma homogeneização curricular e a produção de instrumentos de avaliação padronizados e esvaziados de sentido. (Fiori e Oliveira, 2024, p. 9).

A partir das falas dos mestrandos e da crítica teórica, constata-se que a política de avaliação, ao se pretender neutra e universal, impõe uma homogeneização forçada às escolas públicas, que tende a desconsiderar a diversidade das infâncias, das realidades locais e das estratégias pedagógicas construídas coletivamente. Em vez de promover a qualidade, tais políticas frequentemente aprofundam as desigualdades, ao submeter todos os sujeitos a um mesmo modelo de “aluno ideal” e “professor eficiente”, ignorando os contextos que conformam o cotidiano escolar.

Analisadas à luz do espaço tridimensional da experiência narrativa (Clandinin e Connelly, 2015), essas histórias desvelam contradições, resistências e sentidos atribuídos às práticas docentes diante das pressões gerenciais e meritocráticas.

## **TEMPORALIDADE: PRECARIZAÇÃO HISTÓRICA E ESPERANÇAS PARA O FUTURO**

A dimensão da temporalidade destaca como os mestrandos compreendem suas experiências a partir da continuidade entre passado, presente e expectativas futuras (Clandinin e Connelly, 2015, p. 85). As memórias da precarização estrutural da escola pública aparecem fortemente nos relatos, como expressa o Mestrando 1:

Dados recentes revelam um cenário alarmante da infraestrutura escolar no país: em um universo de cerca de 1.800 escolas estaduais analisadas, mais da metade — 51% — não possui rede de esgoto, e muitas sequer contam com acesso à água potável. (Mestrando 1, 2025).

O depoimento do Mestrando 1 escancara a contradição central das reformas empresariais descrita por Freitas (2014, p. 1099): as políticas de responsabilização culpabilizam professores e gestores pelos baixos índices de desempenho, mas ignoram as desigualdades estruturais que configuram historicamente a escola pública. Ao evocar memórias de precarização das condições escolares, o relato também ilustra a dimensão da temporalidade da experiência, em que passado e presente se entrelaçam para questionar a justiça das metas impostas. Para Freitas (2014, p. 1091), essa lógica transfere “a responsabilidade pelos resultados para aqueles que menos têm condições de alterar a estrutura social que gera as desigualdades”.

Ao considerarmos o relato do Mestrando 1, percebemos em nossa própria trajetória de formação a insuficiência de uma compreensão puramente teórica da precarização. Antes de mergulharmos nessas narrativas, nossa compreensão da precarização da escola pública era predominantemente teórica, ligada a dados e relatórios. Contudo, ao ouvir o Mestrando 1 e outros relatos semelhantes, fomos compelidos a enfrentar a brutalidade da realidade material que persiste no tempo. Essa dimensão temporal, onde o passado de carências estruturais se projeta no presente, nos fez questionar ainda mais profundamente a validade e a ética de qualquer política de responsabilização que ignore as bases estruturais. A exigência de “qualidade” em ambientes desprovidos de saneamento básico, por exemplo, revelou-se, em nossa percepção, não apenas uma contradição lógica, mas uma profunda injustiça que exige um posicionamento mais incisivo sobre a prioridade da infraestrutura e dignidade sobre métricas vazias. Essa constatação reconfigurou nossa esperança na escola pública, antes talvez mais idealizada, para um contorno de luta e pragmatismo, reconhecendo que a emancipação passa, antes de tudo, pela garantia de condições básicas de existência e trabalho.

Como apontam Borrego e Azevedo (2025), as narrativas docentes não apenas registram fatos, mas também expressam indignação e expectativas políticas de transformação. Outros participantes ressaltaram como essas experiências passadas alimentam a desconfiança em relação às métricas padronizadas atuais, mas também sustentam a expectativa de transformação: que a escola pública recupere sua função social crítica, voltada à formação cidadã.

## **INTERAÇÃO SOCIAL: COMPETIÇÃO DOCENTE E ÉTICA DA SOLIDARIEDADE**

A dimensão da interação, que envolve as relações pessoais e sociais, revela as tensões entre a cultura de competição promovida pelas reformas empresariais e as práticas de solidariedade construídas no chão da escola. O Mestrando 2 relatou:

Todos os professores que fazem o projeto de alfabetização dentro de sala de aula vão receber, além do salário normal, uma gratificação. E os volantes e os outros professores que não fazem parte desse grupo vão ficar de fora. A gestão está criando uma forma de segregar os profissionais da educação aqui em São Bernardo. (Mestrando 2, 2025).

Essas políticas meritocráticas fragmentam a categoria docente, instaurando uma lógica de rivalidade entre professores — materializada em gratificações diferenciadas e na exclusão de estudantes com baixo desempenho para inflar os resultados escolares. Essas práticas de ranqueamento e responsabilização, criticadas por Freitas (2014, p. 1091) como formas de controle ideológico e disciplinamento social, expõem a perversidade do modelo empresarial aplicado à educação e reforça a análise sobre a fragmentação da categoria docente como estratégia de despolitização da escola. Essa experiência se insere na dimensão da interação social proposta por Clandinin e Connelly (2015), pois mostra como as políticas externas afetam as relações no interior da escola, transformando a cultura institucional e gerando isolamento e rivalidade.

O Mestrando 3 denunciou como a lógica do Ideb afeta diretamente os estudantes: “tiraram vários alunos com deficiência das provas para melhorar o índice no Ideb” (Mestrando 3, 2025). A denúncia feita pelo Mestrando 3 confirma a crítica de Freitas (2014) à função ideológica das avaliações externas. Em vez de promover inclusão e qualidade real, essas políticas servem para disciplinar a escola às metas numéricas e mascarar desigualdades sociais. As avaliações censitárias, nesse contexto, reforçam a função subordinadora da escola, fortalecendo o controle ideológico sobre toda a estrutura educacional que forma milhões de jovens, ajustando-os a um padrão cultural “básico” de instrução (Arroyo, 2009 apud Freitas, 2014, p. 1089).

Refletindo sobre a fala do Mestrando 2, percebemos a fragilidade da coesão profissional que políticas de bonificação individualizada podem gerar. Acompanhando os relatos sobre a interação social, como o do Mestrando 2 sobre a segregação por gratificações e o do Mestrando 3 sobre a exclusão de alunos para “melhorar” índices, nossa percepção sobre o impacto das políticas meritocráticas se aprofundou. Antes, poderíamos entender a meritocracia como um mecanismo falho de incentivo; porém, os depoimentos nos revelam sua face mais perversa: a da corrosão da solidariedade e da ética no cotidiano escolar. A dor dos docentes em ver seus colegas ou seus alunos marginalizados por um sistema que deveria promover a inclusão transformou nossa visão, consolidando a convicção de que a verdadeira “qualidade” educacional não pode ser construída sobre a competitividade interna ou a exclusão.

Essa narrativa explicita como as práticas pedagógicas são instrumentalizadas para produzir bons indicadores em detrimento da justiça

educacional, confirmando que os mecanismos de ranqueamento reforçam desigualdades em vez de superá-las. Por outro lado, o Mestrando 4 reforçou que a resistência passa por escolhas éticas: “como ele fala nesse ter essa resistência e trazer outras formas, né? De qualificar a escola, trazendo, fazendo esses contrapontos” (Mestrando 4, 2025), destacando a importância de escolhas ético-políticas na docência, optando por defender os mais vulneráveis mesmo sob risco de sanções institucionais, reafirmando a centralidade do humano na escola pública. Essa declaração evidencia o que Borrego e Azevedo (2025) identificam como potência de narrativa crítica, ou seja, um ato político de recusa à naturalização da exclusão e de afirmação da ética docente.

Essa perspectiva dialoga também com Freitas (2014), para quem resistir à lógica empresarial implica devolver à escola sua função social crítica e humanizadora. Na abordagem de Clandinin e Connelly (2015), trata-se de uma escolha ética situada, enraizada na experiência vivida e nas relações com os sujeitos da comunidade escolar.

## **SITUAÇÃO: A ESCOLA COMO LUGAR DE OPRESSÃO E POSSIBILIDADE**

A dimensão da situação — o espaço físico e simbólico da experiência — também emergiu com força nas narrativas. As escolas localizadas em comunidades pobres são descritas como lugares marcados pela desigualdade e violência simbólica, mas também como espaços de acolhimento e possibilidade. O Mestrando 8 afirmou: “A escola é um espaço de esperança para as famílias da comunidade, mas para nós, professores, é um desafio diário lutar contra a lógica que transforma tudo em número, mesmo num contexto de tanta vulnerabilidade” (Mestrando 8, 2025). Essa ambivalência reforça a análise de Freitas (2014, p. 1106) sobre a função contraditória da escola pública: enquanto cumpre um papel subordinado, também abre brechas para a crítica e a emancipação.

O relato do Mestrando 5 explicita, de forma contundente, os efeitos da crescente inserção da lógica empresarial na educação pública brasileira:

Então as escolas são estaduais, começando pela capital e depois enraizando pelas outras pelas regiões mais próximas. A ideia do Projeto Somar é privatizar; é simplesmente passar o controle administrativo das escolas para empresas privadas; no caso também a contratação dos professores vai passar para as empresas privadas. É uma iniciativa que o sindicato de professores de Minas tem lutado para que não saia do papel, mas já tem alguns projetos funcionando. (Mestrando 5, 2025).

A implementação do Projeto Somar, que transfere a gestão das escolas públicas para organizações privadas por meio de parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSCs), constitui um exemplo paradigmático das chamadas

reformas empresariais da educação. Essas reformas, como argumenta Freitas (2014, p. 1097), são parte de um projeto neoliberal mais amplo, que redefine a escola pública como uma instituição submetida à lógica do desempenho, da mensuração e da produtividade, esvaziando seu compromisso com a formação crítica e emancipadora dos sujeitos.

Para Freitas (2014, p. 1088), a privatização da gestão educacional representa mais do que uma reorganização administrativa — trata-se da imposição de um modelo ideológico que subordina os processos pedagógicos às demandas do mercado. O depoimento do Mestrando 5, ao afirmar que os docentes se tornam reféns de metas absurdas, evidencia o impacto dessa lógica sobre o trabalho docente, marcado pela intensificação, perda de autonomia e fragilização das relações pedagógicas. Nesse contexto, a análise de Freitas (2014, p. 1089) é elucidativa ao apontar que a lógica empresarial impõe a ampliação do acesso a um currículo mínimo, que atenda às demandas de qualificação do mercado, mas mantenha sob controle o processo cultural das camadas populares. Assim, a escola deixa de ser um espaço de construção coletiva do conhecimento para se tornar uma engrenagem técnica voltada à preparação mínima para o trabalho, reforçando desigualdades históricas.

O processo de precarização das condições de trabalho docente no âmbito do Projeto Somar também é amplamente documentado por Rodrigues e Souza (2023), que analisam criticamente o cenário e afirmam:

Esse cenário se apresenta como terreno fértil para a precarização e a intensificação do trabalho docente, marcada por um processo de desvalorização social, política e econômica da profissão que acometeu o professor das escolas públicas pesquisadas. (Rodrigues & Souza, 2023, p. 17).

Essa constatação reforça que a adoção de modelos de gestão escolar baseados na terceirização e em métricas de produtividade não apenas fragiliza os vínculos profissionais e pedagógicos nas escolas, mas também compromete o direito à educação pública como bem comum, socialmente referenciado e comprometido com a transformação das desigualdades.

O Mestrando 6 complementou: “Como diretores? Eles foram remanejados. Isso é um absurdo. Não dá nem tempo da pessoa justificar os motivos ou apresentar. Outros foram desligados e esses professores, que se tornaram diretores, estão mal vistos na comunidade” (Mestrando 6, 2025). O relato do Mestrando 6 explicita os efeitos subjetivos da lógica gerencialista das reformas empresariais, ao transformar a gestão escolar em um mecanismo de opressão, sustentado pelo medo e pela culpabilização. Freitas (2014) argumenta que esse modelo visa instaurar um regime de responsabilização vertical, no qual diretores e professores são substituídos quando os resultados não atendem às expectativas externas — desconsiderando as condições concretas e estruturais em que atuam. Como afirma

o autor, a meritocracia gerencial naturaliza as desigualdades ao individualizar responsabilidades:

Os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais.[...] (Freitas, 2014, p. 1099).

Ao analisarmos as palavras do Mestrando 5, percebemos em nossa própria vivência acadêmica a urgência de defender a educação como um direito social, e não como um produto. Foi a contundência desses exemplos específicos, como a descrição do Projeto Somar pelo Mestrando 5 e a vivência de remanejamento de diretores relatada pelo Mestrando 6, que realmente reconfigurou nossa perspectiva sobre a dimensão da “situação”. A privatização da gestão e a cultura do medo, antes conceitos teóricos, manifestaram-se como realidades palpáveis, gerando um profundo incômodo.

Essa dinâmica também evidencia a dimensão da interação social descrita por Clandinin e Connelly (2015), na medida em que o clima de medo imposto pelo sistema altera profundamente as relações entre os sujeitos da escola, comprometendo a confiança e a cooperação entre gestores, docentes e comunidade. Ao enfatizar que “já vi acontecer várias vezes”, o participante demonstra como essa prática disciplinadora se normaliza no cotidiano escolar, corroendo o potencial democrático e solidário da gestão escolar e reforçando a função subordinadora da escola pública.

O Mestrando 7 observou que essa lógica não se restringe ao setor público: “aquela questão de você colocar onde os alunos foram aprovados na fachada do colégio todo início de ano para atrair matrícula, porque a questão é, basicamente, nós precisamos atrair maior quantidade de alunos e nós queremos ganhar mais” (Mestrando 7, 2025). Essa observação aponta que mesmo nas escolas privadas, as métricas empresariais acabam sendo utilizadas como marketing, desvirtuando a função pedagógica para atender interesses comerciais. Esse relato amplia a crítica ao mostrar que a lógica neoliberal não é exclusiva da rede pública, mas contamina todo o sistema educacional. Ao reduzir a escola a um produto vendável, a qualidade é distorcida em função de interesses comerciais, transformando a educação em mercadoria ajustada às necessidades do mercado (Freitas, 2014, p. 1092).

As narrativas dos mestrandos revelam mais do que relatos factuais: elas operam como instrumentos de resignificação das próprias trajetórias, projeção de perspectivas e afirmação de si enquanto sujeitos ativos no processo educativo.

Como argumentam Clandinin e Connelly (2015), a narrativa ultrapassa a condição de simples método de pesquisa para constituir-se em um processo ontológico de compreensão de vidas vividas, cuja significação só emerge quando essas vidas são narradas.

De forma articulada, os resultados indicam que a escola pública contemporânea é um campo de disputa entre projetos antagônicos: de um lado, um projeto empresarial que busca o controle gerencial e a adaptação técnica da educação às demandas do mercado; de outro, um projeto pedagógico-crítico, que resiste a essa lógica e insiste em afirmar a escola como um espaço de formação humana e emancipação social. As experiências narradas pelos mestrandos reiteram que a resistência não se dá apenas em grandes gestos, mas se constrói cotidianamente, nas escolhas éticas individuais, nas pequenas práticas solidárias e na denúncia permanente dos mecanismos que perpetuam a exclusão.

## CONCLUSÃO

As narrativas apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam que a escola pública brasileira se encontra no centro de uma intensa disputa de concepções educacionais: de um lado, a consolidação de políticas de viés empresarial, orientadas por princípios neoliberais e pela instrumentalização da educação para fins produtivistas; de outro, as práticas de enfrentamento protagonizadas por educadores que concebem a escola como um espaço de desenvolvimento integral do sujeito, pautado pela criticidade, pela autonomia e pelo compromisso com a transformação social.

As experiências narradas pelos mestrandos evidenciam como essas reformas se manifestam concretamente nas escolas, naturalizando desigualdades, precarizando condições de trabalho, culpabilizando docentes e gestores, e esvaziando a autonomia pedagógica. Os relatos também ilustram como a imposição de metas, avaliações padronizadas e bonificações fragmenta a categoria docente e reforça a exclusão social, mascarada sob a aparência de inclusão e eficiência.

Ao mesmo tempo, as narrativas apontam para a potência do testemunho docente como ato político. Nas pequenas práticas cotidianas, escolhas éticas e gestos solidários, os professores reafirmam a escola pública como espaço de resistência e crítica social. Nesse sentido, a narrativa, além de metodologia, revela-se um modo de compreender e ressignificar experiências e de denunciar a colonização ideológica promovida pelas reformas empresariais.

Conclui-se que a defesa de uma escola pública democrática e socialmente comprometida exige mais do que a denúncia das reformas empresariais — requer o engajamento ativo na formulação de uma proposta pedagógica

contra-hegemônica, orientada pela justiça social e pela formação crítica dos sujeitos. Isso demanda o fortalecimento da autonomia dos profissionais da educação, a valorização de práticas pedagógicas fundamentadas na reflexão crítica e o reconhecimento da educação como um direito coletivo e inegociável. Como afirma Freitas (2014, p.1107), cabe aos educadores posicionarem-se frente a essa disputa, assumindo o compromisso ético-político de resistir à lógica da mensuração e de construir, em seu lugar, uma pedagogia voltada à emancipação humana, “bem como o respeito à diversidade cultural e não a padronização da cultura escolar” (Freitas, 2014, p.1107).

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: Imagens e Autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BORREGO, Cristhiane Lopes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. Narrativas na pesquisa educacional: uma abordagem epistemológica. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, v. 2, n. 3, p. 135-164, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.53897/RevESCC.2025.3.05>. Acesso em 19 jul. 2025.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- FIORI, Claudia Ferreira Mendes de Farias; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Avaliação escolar: o erro precisa levar ao fracasso? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 125, p. e0244878, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204878>. Acesso em 25 jul. 2025.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 19 jul. 2025.
- RODRIGUES, Lara Cristina Evaristo; SOUZA, Vilma Aparecida de. Projeto Somar e a privatização da gestão da educação pública no estado de Minas Gerais, Brasil. **PARADIGMA**, Maracay, v. 44, n. 5, p. 204–228, 2023. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.204-228.id1502. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1502>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- VILELA, Elaine Gomes; BORREGO, Cristhiane Lopes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. Pesquisa narrativa: Uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 12, p. 75-84, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n12.8129>. Acesso em 19 jul. 2025.

# ALFABETIZAR BRINCANDO: O PAPEL DA LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

*Santana Miranda Fontenele<sup>1</sup>*

*Antonia Edimila Duarte de Moraes<sup>2</sup>*

*Rayane Martins Vieira<sup>3</sup>*

*Maria Cristiana Ferreira de Souza<sup>4</sup>*

*Maria Rayane Souza Carneiro<sup>5</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de alfabetização na Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sendo imprescindível que práticas pedagógicas significativas sejam incorporadas ao cotidiano escolar. Nesse contexto, o uso do lúdico apresenta-se como uma estratégia potente, capaz de favorecer a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa.

Diante disso, este trabalho aborda a importância da ludicidade no processo de alfabetização na Educação Infantil. Embora muito se discuta sobre o tema, ainda há lacunas quanto à compreensão dos benefícios concretos das práticas lúdicas no desenvolvimento da leitura e da escrita.

O presente estudo surge, portanto, a partir da necessidade de compreender quais são as contribuições do lúdico para a alfabetização, especialmente por meio de estratégias como o faz de conta e a contação de histórias. Como objetivo geral, busca-se evidenciar a importância da ludicidade no processo de alfabetização. Como objetivos específicos, pretende-se analisar os benefícios das práticas lúdicas e destacar o papel das brincadeiras simbólicas no desenvolvimento infantil.

---

1 Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Sobral-CE, Brasil; fontenele.miranda.fisica@gmail.com.

2 Universidade Federal do Ceará (UFC), Sobral-CE, Brasil; millamorais6@gmail.com.

3 Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia (FATEC), Coreau-CE, Brasil; rayanem542@gmail.com.

4 Centro Universitário INTA (UNINTA), Coreau-CE, Brasil; crisgolcoreau@gmail.com.

5 Faculdade Excelência (FAEX), Santana do Acaraú –CE, Brasil; mariarayanesouza2017@gmail.com.

Espera-se contribuir para a reflexão de educadores e famílias acerca da relevância do brincar no processo de alfabetização, incentivando práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada na análise de livros, artigos científicos e outros materiais relevantes. Segundo Lakatos e Marconi, “a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]” (2005, p. 183). O artigo está estruturado em considerações iniciais, desenvolvimento e reflexões finais, seguidos das referências.

## **DESENVOLVIMENTO**

A alfabetização na Educação Infantil não se limita à aprendizagem mecânica de letras e sons, mas envolve um processo amplo de construção de significados, no qual o brincar ocupa lugar central. O lúdico possibilita à criança explorar o mundo, desenvolver habilidades cognitivas e construir conhecimentos de forma ativa.

Nesse sentido, o brincar é uma atividade essencial, pois “o brincar é, portanto, universal e possui um papel insubstituível no processo de constituição da criança [...]” (Pasquali, 2007, p. 53). No contexto da alfabetização, jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da atenção e da memória.

Por meio das atividades lúdicas, a criança interage com o mundo, constrói significados e desenvolve habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, o brincar não é apenas um momento de lazer, mas uma estratégia intencional que favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, tornando o processo de alfabetização mais significativo, natural e efetivo. Ignorar o potencial pedagógico do brincar é desconsiderar uma das formas mais genuínas de aprendizagem infantil, já que é brincando que a criança experimenta, cria, imagina e aprende.

Muitas vezes, as crianças exploram o ambiente de maneira limitada pelo adulto, como, por exemplo, quando a professora disponibiliza vários brinquedos, mas pede que as meninas brinquem de boneca e os meninos de carrinho, reforçando estereótipos de gênero que restringem as possibilidades de experimentação e descoberta. Essa postura acaba por reduzir a autonomia infantil e impedir que a criança escolha livremente aquilo que desperta seu interesse, comprometendo a construção de aprendizagens mais significativas. Ao direcionar rigidamente as brincadeiras, o adulto deixa de reconhecer o brincar como um espaço de expressão, criatividade e desenvolvimento integral, no qual a criança pode transitar entre diferentes papéis, explorar habilidades diversas e construir sua identidade de forma mais livre e crítica.

Os jogos na vida da criança são de fundamental importância, pois quando brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade (Carvalho, 1992, p.14).

Através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, a criança desenvolve sentimentos de liberdade e autonomia. Ao explorar o ambiente de maneira livre, a criança constrói conhecimentos, experimenta possibilidades e desenvolve sua criatividade, ao mesmo tempo em que fortalece sentimentos de autonomia e autoconfiança. Nesse processo, o brincar não se limita ao entretenimento, mas se configura como uma prática essencial para a descoberta, contribuindo diretamente para a formação integral da criança e para a construção de aprendizagens no contexto educacional.

Nesse sentido, compreende-se que o brincar livre, ao favorecer a autonomia, a criatividade e a construção de conhecimentos, também abre caminho para a compreensão do jogo como recurso intencional no contexto educativo. Ao mesmo tempo em que a criança aprende explorando e descobrindo, essas experiências podem ser potencializadas quando organizadas pedagogicamente, articulando ludicidade e aprendizagem, sendo assim o jogo pode ser entendido como um instrumento pedagógico significativo, ampliando o entendimento do brincar para além da espontaneidade e evidenciando seu papel no desenvolvimento corporal, psíquico e social, sendo assim, o jogo pode ser compreendido como um instrumento pedagógico significativo, que amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento corporal, psíquico e social.

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (Kishimoto, 1996, p. 26).

O jogo configura-se como um instrumento pedagógico de grande relevância no contexto educacional, uma vez que favorece o desenvolvimento integral da criança. Por meio das atividades lúdicas, são estimuladas não apenas as habilidades corporais, como coordenação motora e percepção espacial, mas também aspectos psíquicos, como a imaginação, a concentração e a resolução de problemas. Além disso, ao interagir com outras crianças durante os jogos, são desenvolvidas competências sociais importantes, como cooperação, respeito às regras e convivência em grupo. Dessa forma, o jogo ultrapassa a dimensão do simples entretenimento, assumindo um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem.

O brincar não é necessariamente um meio para aprender algo externo a ele, mas uma forma de aprendizagem situada. Nessa perspectiva, o brincar deixa de ser visto apenas como um recurso didático utilizado para ensinar conteúdos previamente definidos e passa a ser entendido como uma experiência em si mesma formadora.

Durante a brincadeira, a criança não apenas reproduz conhecimentos, mas interpreta, ressignifica e cria novas formas de compreender o mundo, articulando ação, imaginação e interação social. Assim, o aprendizado ocorre de maneira integrada ao contexto da própria atividade lúdica, sem depender necessariamente de objetivos externos impostos pelo adulto. Essa concepção reforça a importância de valorizar o brincar como prática legítima de aprendizagem, na qual a criança é protagonista do seu próprio desenvolvimento.

As práticas lúdicas, quando integradas ao processo de alfabetização, tornam a aprendizagem mais significativa, pois aproximam os conteúdos da realidade e do interesse da criança. Ao utilizar jogos e brincadeiras, o professor cria um ambiente mais dinâmico e envolvente, favorecendo a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento de forma prazerosa. As atividades lúdicas configuram-se como importantes recursos pedagógicos, pois facilitam a aprendizagem e favorecem a assimilação dos conteúdos de forma mais eficaz.

Nesse contexto, ao compreender o brincar como prática essencial e o jogo como instrumento pedagógico significativo, amplia-se o olhar para outras manifestações da ludicidade no ambiente educativo, dentre elas a contação de histórias. Assim como as brincadeiras simbólicas, a narrativa oral constitui uma experiência rica em significados, permitindo que a criança explore a imaginação, desenvolve a linguagem e constroi sentidos sobre o mundo. A contação de histórias, portanto, insere-se como uma estratégia lúdica potente no processo de alfabetização, ao integrar emoção, fantasia e aprendizagem de forma dinâmica e envolvente.

A convivência cotidiana com a turma possibilita ao educador conhecer as particularidades, interesses e necessidades das crianças, aspecto fundamental para a seleção de histórias significativas. Não se trata apenas de narrar qualquer história, mas de escolher narrativas que despertem o interesse e a curiosidade dos pequenos, promovendo identificação e envolvimento. Além disso, a postura do professor é determinante nesse processo, uma vez que seu entusiasmo e encantamento ao narrar influenciam diretamente a atenção e a participação das crianças.

Para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (Bettelheim 2009, p.11).

Não há contraindicação para narração de histórias, estas podem ser contadas para bebês até pessoas da terceira idade, para aqueles as histórias são de extrema importância, principalmente quando se usa recursos visuais atrativos, pois ajuda a desenvolver os sentidos e também a imaginação dos pequenos, vale salientar que o educador deve estar atento também ao selecionar as histórias analisando seu conteúdo, se este ajudará na formação ou se transmitirá preconceitos. A contação de histórias é indicada para todas as idades, mas exige escolha criteriosa, pois nem todo texto educa e pode reforçar preconceitos e valores inadequados, “[...] não é indicado dar qualquer leitura a uma criança, mesmo porque muitas histórias podem passar preconceitos, falsos valores e mentiras, perdendo-se assim, o seu encantamento e a oportunidade de formar bons leitores” (Garcia, 2015, p.4).

Acredita-se que ler histórias para os alunos é uma prática que ocupa um significativo espaço no processo pedagógico, porém, contar histórias vem a ser outra técnica, e nos remete aquela figura ancestral, que ao redor do fogo, ou ao pé da cama, contava histórias para quem quisesse ouvir, narrava contos do seu povo, aquilo que havia sido gravado na memória através da oralidade.

A contação de histórias é uma forma interessante de propagação de saberes e um poderoso estímulo à imaginação. Por auxiliar no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças, se destaca como uma importante aliada da educação infantil.

Nas salas de educação infantil é comum observar contação de histórias, e a inserção de brincadeiras, entre outras situações que buscam o desenvolvimento das crianças, pois brincando é que as crianças participam e conhecem o mundo e suas características (Brandão; Rosa, 2011).

São inúmeros os benefícios da contação de histórias na educação infantil, tais como: transmissão cultural, associação de vivências, incentivo à leitura, apropriação de diferentes linguagens e estímulo à expressão, para isso, a escola deve disponibilizar um ambiente aconchegante e tranquilo.

São atribuições do pedagogo selecionar uma história interessante e de acordo com a faixa etária das crianças, providenciar os materiais de apoio, sejam eles fantoches, palitoches, avental de histórias, guarda-chuvas, caixas de histórias, etc... e o professor nunca pode esquecer de usar o corpo humano como principal recurso, pois com ele é possível fazer gestos, sons, mímicas, e incorporar os personagens, utilizando fantasias de fácil confecção, importante salientar que as fantasias podem ser utilizadas pelas crianças e estas podem recontar a história com o auxílio do titular dos colegas. “Os recursos para contar histórias são bastante amplos, porém existem profissionais que não utilizam e aproveitam estes, e acabam utilizando sempre as mesmas técnicas ou nem utilizando-as; muitas vezes, acabam somente lendo as histórias para os educandos (Busatto 2003, p.10).

Dessa forma, a contação de histórias consolida-se como uma prática pedagógica que vai além do entretenimento, configurando-se como um importante recurso no desenvolvimento integral infantil. Ao proporcionar momentos de prazer, interação e encantamento, essa prática favorece a construção de vínculos, o desenvolvimento da linguagem oral e o despertar para a leitura. Aliada às demais práticas lúdicas, a narrativa oral contribui significativamente para o processo de alfabetização, ao permitir que a criança participe ativamente da construção do conhecimento, seja ouvindo, imaginando ou recontando histórias, fortalecendo, assim, seu papel como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Diante disso, compreende-se que a contação de histórias, assim como outras práticas lúdicas, integra um conjunto de estratégias pedagógicas que potencializam a aprendizagem na Educação Infantil. Ao lado das narrativas, atividades recreativas, jogos e brincadeiras também assumem papel fundamental na construção do conhecimento, pois favorecem a participação ativa da criança e tornam o processo educativo mais significativo. Nesse sentido, o recreativo não se configura apenas como um momento de descontração, mas como uma ferramenta pedagógica intencional, que contribui para a assimilação de conteúdos e para o desenvolvimento integral. Tal perspectiva encontra respaldo nas orientações legais da educação infantil, em específico no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de as crianças, desde muito cedo, poderem se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. (Brasil, 1998, v. 2, p. 22).

O documento citado acima mostra o brincar como eixo estruturante das práticas educativas, reforçando a importância de ambientes que promovam experiências lúdicas, criativas e formativas

O recreativo é um excelente recurso para o conhecimento, pois facilita a aprendizagem, nesse sentido é necessário que a criança assimile o conteúdo, para que se tenha uma aprendizagem eficaz.

A atividade lúdica tem como principal característica produzir diversão, e essa atividade vem repleta de brincadeiras, favorecendo conhecimentos de forma prazerosa no ambiente escolar. Logo, o lúdico proporciona desenvolvimento nas crianças de forma positiva desenvolvendo criatividade nas crianças. Na escola, o ambiente lúdico chama a criança para a imaginação, então nesta etapa cabe ao professor e aos pais oportunizar brincadeiras e jogos que instiguem conhecimentos (Silva, 2013, p.7).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a ludicidade não é apenas um complemento no processo de alfabetização, mas um caminho essencial para que a aprendizagem aconteça de forma significativa na Educação Infantil. Brincar, jogar, imaginar e ouvir histórias são experiências que fazem parte da natureza da criança e, quando valorizadas no contexto escolar, contribuem diretamente para o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, a alfabetização deixa de ser um processo mecânico e passa a ser vivida de forma leve, prazerosa e cheia de sentido.

Percebe-se que, por meio das práticas lúdicas, a criança aprende enquanto se envolve, participa, experimenta e se expressa. O brincar permite que ela construa conhecimentos de maneira ativa, desenvolva sua linguagem, amplie sua imaginação e fortaleça suas relações com o outro e com o mundo. A contação de histórias, em especial, mostrou-se uma ferramenta rica e encantadora, capaz de despertar emoções, estimular a curiosidade e aproximar a criança do universo da leitura de forma natural.

Diante disso, torna-se fundamental o papel do educador como mediador desse processo. É ele quem organiza o ambiente, seleciona as propostas e dá sentido às experiências vividas pelas crianças. Mais do que aplicar atividades, o professor precisa estar sensível, atento e envolvido, reconhecendo o valor do brincar como parte essencial do aprender. Assim, ao integrar a ludicidade à prática pedagógica, contribui para uma educação mais acolhedora, dinâmica e significativa.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para fortalecer um olhar mais sensível sobre a infância, valorizando o brincar como direito e como possibilidade real de aprendizagem. Investir em práticas lúdicas é, acima de tudo, respeitar a criança em sua essência, permitindo que ela aprenda com alegria, liberdade e protagonismo.

## REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.
- BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na educação infantil**. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, v. 02. 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar- pequenos segredos da narrativa.**

Petrópolis: vozes, 2003

CARVALHO, A.M.C. *Et al.* (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.** Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GARCIA, Sílvia Craveiro Gusmão. **Leitura e contação de histórias: um exercício imaginário.** São Paulo: UNIRP, 2010. Disponível em: [www.alb.com.br/cole-3642.pdf](http://www.alb.com.br/cole-3642.pdf). Acesso em: 29 abr. 2025

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

PASQUALI, L. **Educação e ludicidade: tecendo argumentos complexos a respeito do brincar.** [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: [https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=A+ludicidade+construindo+a+aprendizagem+de+crian%C3%A7as+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+ludicidade+construindo+a+aprendizagem+de+crian%C3%A7as+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&btnG=). Acesso em: 28 abr. 2026.

SILVA, A. M. **A ludicidade construindo a aprendizagem de crianças na educação infantil.** [S.l.: s.n.], 2013.

# A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM IBIAPINA-CE: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

*Kátia Maria de Aguiar Freire<sup>1</sup>*

*Gerviz Fernandes de Lima Damasceno<sup>2</sup>*

*Francisco Cleano Lima Melo<sup>3</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ampliação da Educação Integral tem ocupado lugar de destaque nas discussões educacionais contemporâneas, sobretudo diante da necessidade de promover uma formação mais humana, inclusiva e alinhada às demandas sociais atuais. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Ibiapina (SEMEI) aderiu ao Programa Escola em Tempo Integral (ETI), instituído pela Lei nº 14.640/2023, com o objetivo de fortalecer a qualidade da educação pública municipal por meio da ampliação da jornada escolar e da garantia de experiências formativas mais significativas para os estudantes.

O programa prevê apoio financeiro e técnico às redes de ensino, priorizando a ampliação de matrículas em tempo integral, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Além do suporte orçamentário, a proposta contempla ações de assistência técnica voltadas à implementação de escolas em tempo integral, à reorganização curricular na perspectiva da educação integral, ao aprimoramento da gestão dos recursos educacionais e à diversificação de práticas e materiais pedagógicos. Essas ações dialogam diretamente com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014–2024), que busca ampliar a oferta da educação em tempo integral na educação básica.

---

1 Secretaria Municipal de Educação (SME), Ibiapina (CE), Brasil; e-mail: [katiagreire@fied.edu.br](mailto:katiagreire@fied.edu.br).

2 Secretaria Municipal de Educação (SME), Ibiapina (CE), Brasil; e-mail: [gervizfernandes@gmail.com](mailto:gervizfernandes@gmail.com).

3 Secretaria Municipal de Educação (SME), Ibiapina (CE), Brasil; e-mail: [cleannomello@gmail.com](mailto:cleannomello@gmail.com).

Considerando as especificidades culturais, sociais e educacionais presentes na rede municipal de ensino, o município de Ibiapina vem estruturando sua Política Municipal de Educação Integral, articulando esforços entre gestão pública, profissionais da educação e comunidade escolar. Nesse cenário, a escola assume papel fundamental como espaço de formação integral, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais por meio da ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas.

A proposta pedagógica da Educação Integral fundamenta-se em uma perspectiva interdisciplinar e integradora, buscando articular diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento em favor de uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, procura-se assegurar aos estudantes o direito de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, princípios amplamente defendidos por organismos internacionais como a UNESCO. Assim, a educação deixa de estar restrita apenas ao ensino de conteúdos acadêmicos e passa a contemplar experiências formativas voltadas à autonomia, à cidadania, ao pensamento crítico e à participação social.

Para alcançar esses objetivos, torna-se essencial o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, projetos interdisciplinares e ações educativas que favoreçam a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis. Nessa perspectiva, a Educação Integral busca garantir não apenas o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas também condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento humano ao longo de toda a trajetória escolar. Esses princípios encontram respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), no Plano Nacional de Educação (2014–2024) e no Plano Municipal de Educação de Ibiapina (2015–2025), documentos que orientam as políticas e práticas educacionais voltadas à construção de uma educação pública de qualidade, democrática e transformadora para os estudantes ibiapinenses.

A Educação em Tempo Integral pretende formar cidadãos plenos em todas as suas dimensões, com a finalidade de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, espaços escolares e oportunidades de aprendizado.

## **CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL**

A Educação é uma prática social que visa ao desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências. A educação, portanto, não se restringe à escola. A educação é um direito de todos e visa ao pleno desenvolvimento humano por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Jean Piaget (2006) afirma que “educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente”. Logo, a escola deve ser capaz de conciliar e utilizar, tanto as tendências próprias que a fase infantil apresenta quanto à atividade espontânea que é inerente ao desenvolvimento mental para auxiliar as crianças a desenvolverem seu potencial, sem que se crie, com isso, um sistema de exclusão ou de seleção. O currículo da escola deve proporcionar em igual escala as condições para que todos se desenvolvam como cidadãos em potencial.

De acordo com a LDB, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” A educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, pois para ela, “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Nesse sentido, a BNCC reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

A Educação Integral em sua concepção deve garantir o desenvolvimento do sujeito nas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, como parte indissociável do processo de aprendizagem e de uma formação comprometida com o exercício da cidadania, com o objetivo de melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes por meio da mobilização e integração em diferentes espaços, tempos educativos, interações sociais e diversificação de oportunidades educativas e experiências. A dimensão intelectual refere-se a todo o processo de apropriação das linguagens, dos conhecimentos da matemática, da lógica, da tecnologia, da análise crítica, da “leitura do mundo” e da capacidade de acessar e produzir conhecimento.

A dimensão física refere-se a um entendimento que supera o padrão psicobiológico do corpo. Sendo assim, para além do autocuidado, da atenção à saúde e da prática de atividades físicas, também compreende o corpo no

contexto multicultural. A dimensão emocional e afetiva relaciona-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança, da capacidade de interação e do sentimento de pertencimento. O trabalho pedagógico com Educação Integral busca romper a lógica do individualismo e da competitividade sem solidariedade. A dimensão social relaciona-se à atuação na sociedade e com as regras e as leis já preestabelecidas, em que somos impelidos a instaurar relações sociais, criar saberes, valores e modelos de comportamento para que assim possamos nos relacionar e viver nessa sociedade. A dimensão cultural diz respeito à diversidade das expressões simbólicas, incluindo as artes, as letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, costumes, crenças, ritos tradicionais e as experimentações contemporâneas, que formam as subjetividades e as identidades de um indivíduo, um grupo ou uma sociedade.

A Educação Integral é uma proposta contemporânea, inclusiva, sustentável e fundamental para a superação das desigualdades. Na condição de concepção, sustenta-se por quatro princípios: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade (Weffort, Andrade, Costa, 2019). Promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades sociais. É inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas. É contemporânea porque tem como foco a formação de indivíduos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmo e com o mundo e, ainda, se alinha à noção de sustentabilidade porque se compromete com os processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com uma integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica (Weffort, Andrade, Costa, p. 17-18).

A concepção de Educação Integral pressupõe o pleno desenvolvimento das pessoas nas diferentes etapas da vida, a centralidade do sujeito nas propostas educativas e a convicção de que a aprendizagem é fruto das relações do sujeito com tudo que o cerca: o meio, o outro, os objetos de seu conhecimento. A Educação Integral é, desta forma, uma concepção de educação comprometida com a construção de conhecimentos com sentido e significado por meio de aprendizagens que sejam relevantes, acessíveis, pertinentes e transformadoras para os estudantes. Faz-se necessário distinguir o conceito de Educação Integral e de Tempo Integral.

## **PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO, PROPOSTA PEDAGÓGICA, REGIMENTO ESCOLAR E CALENDÁRIO ESCOLAR**

A escola que oferta Educação Integral em Tempo Integral deve ter os elementos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Proposta Pedagógica Curricular (PPC) elaborados e/ou revisados a fim de contemplar esta oferta de acordo com a legislação vigente, seguindo as normas contidas nos atos instrucionais demandados sob a orientação e supervisão da Secretaria Municipal de Educação. O Projeto Político-Pedagógico (PPP), devem contemplar:

- Explicitar o regime de funcionamento com a organização do tempo ampliado, incluindo os intervalos e horário de almoço;
- Apresentar os fundamentos pedagógicos e/ou justificativa para ampliar o tempo escolar dos estudantes, de acordo com a oferta;
- Apresentar os objetivos e resultados esperados com a ampliação de jornada escolar;
- Apontar os critérios de organização da escola, especificando seu regime escolar, matrícula, calendário escolar, organização das turmas/agrupamentos de estudantes, processo de avaliação da proposta pedagógica e do desempenho dos estudantes com respectivas formas de registros, conselho de classe, estudos de recuperação, controle da frequência, classificação, progressões, aceleração de estudos, avanço, transferência, aproveitamento de estudos e adaptação, reclassificação e conteúdos a serem desenvolvidos nos componentes da Base Comum Curricular, da Parte Diversificada e da Atividades de ampliação de jornada escolar;
- Concepção de Educação Integral.

A Proposta Pedagógica Curricular fundamenta e sistematiza a organização dos conhecimentos do currículo, sendo a Matriz Curricular sua expressão de forma sintética, considerando suas características e especificidades no processo de elaboração. O Regimento Escolar trata-se de um documento normatizador, que compreende a organização didática, pedagógica, administrativa e disciplinar, com o propósito de assegurar as finalidades e o bom desempenho da instituição de ensino. O Regimento Escolar também deverá ser alterado e adequado quando da oferta de educação integral em tempo integral em turno único e/ou das atividades de Ampliação de Jornada Escolar - contraturno. O Calendário Escolar utilizado pela Educação Integral seguirá a mesma proposição das escolas com oferta de turno parcial, com proposição de dias de estudos e formação continuada, período de férias, feriados, recessos conselhos de classe, semana de avaliação e de recuperação, totalizando no mínimo 200 dias letivos.

## ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Para efetivar nas escolas uma educação integral é preciso que o currículo também seja integrado, que seja praticado por todos os atores educativos da comunidade escolar, sejam eles gestores, professores e profissionais que atuem na escola diretamente com os professores e os alunos, desde que este currículo seja amplamente discutido e construído com a participação de todos. Desta forma, estamos rompendo com uma estrutura fragmentada, organizando uma proposta pedagógica na perspectiva do currículo integrado, construindo uma nova postura e adotando uma abordagem integradora que traga os estudantes para o centro do processo de formação e que conecte a sua experiência escolar à experiência social.

A nova organização curricular da Educação Integral da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é composta pelas Áreas do Conhecimento e pelos Campos Integradores, possibilitando a identificação e o desenvolvimento dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e das Habilidades de cada etapa de ensino, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular Referencial do Ceará. Dessa forma, ela estabelece um currículo com mais sentido aos estudantes da Educação Infantil, do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, por meio de atividades que visam a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento das competências da Base Nacional Comum Curricular, apresentadas a seguir:

**Figura 1: Competências da Base Nacional Comum Curricular.**



Fonte: BNCC, 2018.

A implementação de um currículo integrado objetiva, portanto, viabilizar a associação entre a formação básica e outros conteúdos e experiências, garantindo aos estudantes a melhoria da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, e o desenvolvimento de habilidades que ampliem o letramento em Língua Portuguesa e em Matemática. A Educação Integral, aplicável tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental, tem como meta o desenvolvimento holístico do indivíduo, englobando suas dimensões cultural, emocional, física, intelectual e social. Trata-se de uma abordagem educacional que busca a formação de indivíduos autônomos, críticos e responsáveis, estimulando a interação e cooperação entre todos os membros da comunidade escolar. As escolas e turmas pretendidas pelo Ensino Integral põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação.

Os princípios educativos servem como elementos norteadores fundamentais para a construção e implementação de um projeto escolar. Eles orientam as práticas pedagógicas, garantem que o ensino seja inclusivo, integrado e focado na formação integral dos estudantes.

Essencialmente, os princípios educativos ajudam a alinhar todas as atividades e práticas escolares com a missão de proporcionar uma educação de qualidade, equitativa e transformadora. Isso resulta em um projeto escolar que não só prepara os estudantes academicamente, mas também capacita a serem cidadãos críticos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a justiça social.

Diante de tais pressupostos e sob a ótica da educação integral, por meio do currículo vislumbra-se contemplar todas as potencialidades e dimensões formativas ao considerar os aspectos intelectuais, afetivos, corporais, éticos e simbólicos dos sujeitos em constituição. Nesse sentido, as teorias do currículo dedicam-se a responder quais conhecimentos devem ser ensinados em consonância às expectativas desses sujeitos numa determinada sociedade. Nesse sentido, o currículo é estabelecido partindo do entendimento de que a formação integral do aluno deve ocorrer a partir de uma base nacional comum e estar estreitamente articulada com a parte diversificada que compreende as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, que permeiam os tempos e espaços curriculares.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Sabemos do potencial de todos os profissionais da educação e da responsabilidade em desenvolver um trabalho exequível e responsável para

cada comunidade que está inserida nas escolas da rede pública de Ibiapina. Reconhecemos que o sucesso da Educação Integral depende do compromisso coletivo, do engajamento contínuo e da troca de experiências entre os diferentes atores envolvidos nesse processo. Para isso, é imprescindível que haja um esforço conjunto, com apoio constante da Superintendência e da equipe pedagógica da Secretaria de Educação, garantindo a articulação e o fortalecimento das ações em todas as escolas, promovendo uma cultura de colaboração, inovação e aprimoramento contínuo.

Para dar continuidade a esse processo, é fundamental que as ações sejam acompanhadas e avaliadas regularmente, ajustando estratégias conforme as necessidades emergentes. Devemos investir na formação permanente dos profissionais, promovendo capacitações que favoreçam a implementação das boas práticas e a inovação pedagógica. Além disso, é necessário fortalecer os canais de comunicação entre as escolas, as famílias e a comunidade, criando um ambiente de diálogo aberto e participativo, que potencialize o impacto das ações de Educação Integral e contribua para o fortalecimento do vínculo escola-comunidade.

Por fim, reafirmamos que, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes, a Secretaria de Educação de Ibiapina estruturou, para a Educação Integral no Ensino Fundamental, um modelo mais qualificado e direcionado ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à implementação do Currículo Referência. Ao integrar as atividades da Educação Integral às atividades do Ensino Regular, esperamos ampliar e fortalecer o trabalho já realizado nas escolas, garantindo os direitos de aprendizagem dos estudantes tanto nas escolas de Tempo Integral quanto naquelas que adotam o Tempo Integral de forma complementar.

Dessa forma, é imprescindível que esse processo seja visto como uma construção contínua, aberta a ajustes e melhorias, sempre focada no bem-estar e no desenvolvimento integral dos estudantes. Nosso compromisso é manter o diálogo permanente com todos os atores envolvidos, promovendo uma cultura de inovação, responsabilidade e dedicação à formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios do século XXI. Assim, consolidaremos uma educação que não apenas responde às demandas atuais, mas que também antecipa as necessidades futuras, consolidando uma trajetória de sucesso e transformação para a rede municipal de ensino de Ibiapina.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei no 14.640, de 31 de julho de 2023. Estabelece a Política de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 1 ago. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm). Acesso em: 29 jun. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Etapa do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. p 57-192. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) Acesso em 07/01/2024.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acessado em: 07/01/2024.
- BRASIL. **LEI No 14.640, DE 31 DE JULHO DE 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei no 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm). Acesso em: 8 jan. 2024.
- BRASIL. Lei 9394 - **LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. LEI No 13.005/2014. Plano Nacional de Educação. Ministério de Educação BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, C. M; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-21.
- CAVALIERE, ANA MARIA. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>, acesso em: 07/01/2024.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMPO, Jeanete; PAFEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. v. 1, p.13-23.
- PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

# **ENGAGEMENT DISCENTE: DESAFIOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

*Caroline da Silveira<sup>1</sup>*

*Marcos Manoel da Silva<sup>2</sup>*

*Rosa Maria Rigo<sup>3</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

Vivemos tempos em que os processos de ensino e de aprendizagem se mostram como desafios de tal forma que têm demandado passar cotidianamente por verdadeiros processos de metamorfose. Contudo, a metamorfose requer transformação, requer um “estar aberto ao que nos desafia constantemente, encarando as mudanças de nosso tempo como possibilidades de crescimento” (Rigo, 2020, p. 165). Nesse âmbito, reconhecer e administrar a complexidade de tais desafios educacionais sem esmorecer demanda aderir a um processo de *engagement* deliberado e intencional, características imprescindíveis para o sucesso escolar.

O vocábulo *engagement*, no presente estudo, corresponde a um “estado psicológico positivo relacionado com os estudos e caracterizado pelas variáveis vigor, dedicação e absorção, e categorizadas a partir de três dimensões: comportamental, emocional e cognitiva” (Schaufeli, Dijkstra e Vasquez, 2013, p. 79). Via de consequência, promover o *engagement* no contexto escolar corresponde a cativar e/ou ser cativado por algo ou alguém que nos seduz (conteúdos, benefícios, pessoas, dentre outros), ou seja, algo que nos instiga a aprender, aprofundar, qualificar saberes (Nsse, 2023; Kinzie *et al.*, 2023; Kenzie e Brckalorenz, 2021; Rigo, 2020; Felten e Lambert, 2020).

Estudos realizados desde o ano 2000 pela *National Survey of Student Engagement* (Nsse, 2023), até os dias atuais, buscam abordar as diferentes facetas

---

1 Caroline da Silveira - Mestre em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias. Prefeitura Municipal de Joinville, PM/Joinville. E-mail: carolinebs.silveira@gmail.com.

2 Marcos Manoel da Silva - Mestre em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias. Escola SESI - Rede FIESC - Jaraguá do Sul/SC. E-mail: parceria.marcos@gmail.com.

3 Rosa Maria Rigo - Doutora em Educação. Fundação Getúlio Vargas/RJ. E-mail: rosa.rigo01@gmail.com.

que envolvem o *engagement* dos estudantes. Os estudos buscam analisar como os estudantes organizam seu tempo dentro e fora da sala de aula, como reagem frente aos conteúdos propostos, bem como a importância que as instituições atribuem à participação dos estudantes, dentre outras possibilidades. Os dados auferidos em relação ao *engagement* (ou a falta dele), também podem ser utilizados para identificar prioridades de ação, formular e implementar planos de melhoria bem como analisar os impactos destas ações como transferência e retenção de estudantes.

Porém, para investigações pessoais ou institucionais é necessário estar preparado para conduzir uma infinidade de possíveis desdobramentos inerentes ao campo educacional. Associar-se a essa dinâmica corresponde cativar e ser cativado para que as expectativas de todos - professores, alunos e instituição, possam ser atendidas plenamente. Quando essa tripla ancoragem acontece, o *engagement* acontece deliberadamente.

Diante dos pressupostos supracitados, o presente texto parte do questionamento relacionado a quais os níveis de *engagement* – comportamental, emocional e cognitivo – os estudantes apresentam nas aulas de matemática de uma escola da rede municipal no norte do estado de Santa Catarina? Como objetivo, busca-se medir e refletir sobre esse processo com a aplicação de um questionário estruturado com perguntas fechadas utilizando a Escala *Likert*.

O texto apresenta, a seguir, a fundamentação teórica que apresenta a definição do *engagement* e o entendimento das suas dimensões comportamental, emocional e cognitiva, após apresenta a relação do *engagement* com a Matemática. Segue com a apresentação da metodologia científica adotada, apresenta os resultados e as discussões seguidos das considerações finais. Encerra apresentando as referências das fontes que sustentam a fundamentação teórica e análise dos dados.

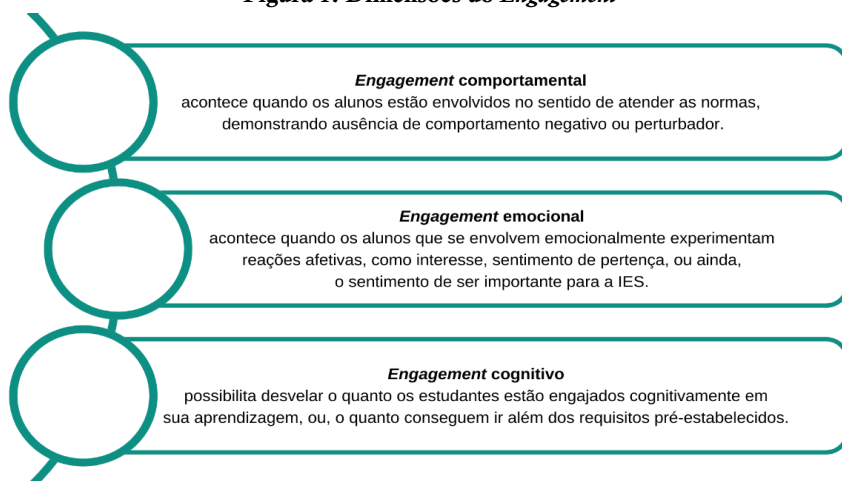
## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto internacional, o *engagement* tem sido apontado como a variável transversal mais influente no que se refere aos resultados de aprendizagem e aderência aos estudos, conforme pesquisas realizadas pela *National Survey of Student Engagement* (Nsse, 2023), *Center for Post Secondary Research Indiana University School of Education*. Os resultados de tais pesquisas são utilizados para diferentes fins: credenciamentos, avaliação e melhoria, reforma curricular, desenvolvimento profissional, pesquisa institucional, oficinas, dentre outros.

Para melhor compreensão do processo de *engagement* abordado neste estudo, julga-se fundamental compreender as dimensões que o compõem bem como sua interpretação: dimensão comportamental, dimensão emocional e dimensão

cognitiva. Nesta composição inclui-se também o entendimento em relação às variáveis vigor, dedicação e absorção. Conceitualmente, as dimensões do *engagement* foram amplamente difundidas e exploradas no contexto internacional (Kinzie *et al.*, 2023; Rigo, 2020). A figura 1 apresenta tais conceitos.

**Figura 1: Dimensões do *Engagement***



Fonte: Rigo (2020).

Santandreu *et al.*, (2024) corroboram com tais interpretações acrescentando que o *engagement* comportamental envolve a participação ativa nas atividades educacionais; o *engagement* emocional examina as reações afetivas dos alunos à aprendizagem, abrangendo seu interesse, prazer e motivação; e o *engagement* cognitivo evidencia o quanto os alunos investem esforços cognitivos para a compreensão e processamento dos conteúdos ofertados. Quando isso acontece, seus níveis de vigor, dedicação e absorção, inerentes às variáveis que compõem o *engagement* também mudam.

Conceitualmente, de acordo com Rigo (2020), a variável vigor se caracteriza por altos níveis de energia, persistência e desejo de se esforçar mais. Já a dedicação remete para o sentimento de estar plenamente envolvido realizando o trabalho, inspiração, desafio, entusiasmo e significado. E a absorção, é caracterizada por um estar plenamente concentrado e realizado, sensação que o tempo passa voando, e dificuldade de se desligar do trabalho. Como construção teórica, o *engagement* do estudante é considerado como um conceito multidimensional que envolve dimensões distintas e inter-relacionadas, como comportamentos, emoções e crenças cognitivas sobre a escola e a aprendizagem.

Contudo, há alguns pontos que podem dificultar a concretização de um ambiente educativo produtivo, pois podem envolver reações como o tédio e a desmotivação em sala de aula. Tédio, aqui, compreendido com estado afetivo

composto de sentimentos desagradáveis, falta de estimulação (Daschmann, 2013). De acordo com Daschmann (2013), estudantes entediados não conseguem atingir seu potencial cognitivo e metacognitivo, especialmente durante as instruções em aula. Corroboram Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), quando dizem que o tédio pode ser o ponto chave para analisar os problemas de baixa conquista, alienação e altas taxas de abandono escolar, ou seja, o não envolvimento dos estudantes.

Segundo D’ Mello (2021), um estudante empenhado está preparado para aprender; um estudante que está desligado não está. Nessa direção, Melo (2024, p. 2) apresenta evidências que essas reações podem não denotar apenas como um sentimento desagradável momentâneo, muito pelo contrário, para o autor, num estado de tédio “somos levados a pensar em situações e objetivos alternativos”. Noutras palavras, quando estamos entediados com conteúdo ofertados, por exemplo, ficamos insatisfeitos e para lidar com esse sentimento, precisamos saber quais situações alternativas poderão se mostrar ao estudante como interessantes e mais significativas.

Outras evidências colmatadas em Rigo (2020) identificaram que estudantes desmotivados também podem resistir à participação, tornando-se distraídos ou inquietos, evitando prestar atenção ao professor ou deixando de responder adequadamente às perguntas e questionamentos. Para clarificar esse entendimento, elenca-se no quadro 1, possíveis reações positivas e negativas em relação a postura adotada pelos estudantes no que concerne a alternativas para verificar o *engagement* (ou a falta dele) no ambiente escolar. Nesta direção cabe esclarecer que, o termo antítese corresponde a posturas opostas em relação ao *engagement*.

**Quadro 1: Evidências – Reação dos estudantes**

<b>Dimensões</b>	<b>O aluno demonstra...</b>	<b>Antítese ao Engagement...</b>
<b><i>Engagement Comportamental</i></b>	Iniciativa da ação, esforço, persistência, intensidade, atenção, absorção	Passividade, desistência, retraimento, desatenção, despreparado, distraído, mentalmente desengajado
<b><i>Engagement Emocional</i></b>	Entusiasmo, interesse, prazer, satisfação, orgulho, vitalidade, entusiasmo	Tédio, desinteresse, frustração, tristeza, preocupação, ansiedade, vergonha, auto culpa
<b><i>Engagement Cognitivo</i></b>	Valorização, autoeficácia, Persistência, planejamento, gerenciamento de tarefas	Desengajamento, auto deficiência, Controle incerto

Fonte: Rigo, 2020.

Ao se perceber, indicativos pouco promissores ou possíveis pontos de fragilidade, torna-se relevante promover mudanças e/ou intervenções pontuais visando contornar disparidades ou assimetrias. Neste aspecto cabe enfatizar também que, tais intervenções podem ocorrer em relação à didática, a conteúdos, aos relacionamentos (professor-aluno, aluno-aluno ou aluno-direção), dentre outros fatores adjacentes ou consequentes que possam ocorrer em sala de aula ou mesmo no contexto educacional como um todo.

Este leque de sensações e sentimentos pode estar associadas a uma série de “resultados negativos, incluindo níveis mais baixos de desempenho, menor autoeficácia, diminuição do interesse em atividades educativas, participação em comportamentos de alto risco e, mais importante, aumento do desgaste e abandono escolar” (D’Mello, 2021, p.80).

Pensando em alternativas emergentes, conforme mostra a figura 1, destaca-se a relevância de se inserir recursos mediados pelas tecnologias digitais para tornar as aulas mais dinâmicas e participativas. Estes recursos também são incentivados por Rigo e Silva (2024), pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2022), D’Mello (2021) e Rigo (2020), ao defenderem que estes recursos já foram adotados no dia a dia discente dada a interação que possibilitam, e, portanto, são alternativas pelas quais se identificam e engajam. Para Unicef (2022), os dispositivos digitais oportunizam de forma rápida, eficiente e eficaz, intervenções que viabilizem promover mudanças sociais e comportamentais.

Sob esta perspectiva, podemos considerar o *engagement* digital (Rigo e Silva 2024), como um facilitador potente para alternativas pedagógicas. O *engagement* digital se caracteriza pela facilidade e rapidez com que diferentes formas de se comunicar acontecem em larga escala. Com aporte digital, uma significativa gama de possibilidades pedagógicas podem propiciar, “estratégias criativas e inovadoras com potencial para alcançar múltiplas dimensões, influenciar, inspirar e envolver, promovendo engajamento e aprendizagem” (Rigo, 2020, p. 49). Nesse âmbito, a necessidade de se promover interlocuções factíveis entre áreas e conteúdos dependem de sinergia e conexão entre recursos e pessoas.

## **ENGAGEMENT NO CAMPO DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES E PONDERAÇÕES PARA ENGAJAR OS ESTUDANTES NA DISCIPLINA**

Ao analisarmos diferentes estudos voltados ao *engagement* dos estudantes percebemos inúmeros desafios a serem contornados no campo da matemática. Para alguns, o tema flui com naturalidade e o aprendizado acontece com maior facilidade. Para outros, entretanto, a matemática causa verdadeira aversão e

repulsa. As razões que levam um número significativo de estudantes a não ter ou demonstrar afinidades com os conteúdos matemáticos podem envolver desde a dificuldade em aprendê-la, a metodologia utilizada pelo professor ou mesmo entender como esta disciplina incide sobre seu cotidiano, sua importância e relevância.

Cabe enfatizar que, ao se perceber, indicativos pouco promissores ou possíveis pontos de fragilidade, torna-se relevante promover mudanças e/ou intervenções pontuais visando contornar disparidades ou assimetrias. Nesse aspecto, o conceito de *engagement* surgiu como uma forma para entender – e melhorar – os resultados dos estudantes cujo desempenho seja considerado marginal ou ruim.

No que tange a estudos ligados ao *engagement* no campo da matemática, Francis, Tan e Chen (2018) afirmam que o envolvimento e *engagement* dos alunos está intimamente ligado à motivação sustentada dos estudantes na sua aprendizagem. Ou seja, “o envolvimento afetivo dos alunos é especialmente importante para a aprendizagem da matemática porque a matemática é às vezes percebida como sendo menos interessante e agradável do que outras disciplinas” (Francis, Tan e Chen, 2018, p.3).

Acrescentam ainda que, estudantes com pensamentos negativos podem resultar em baixos níveis de desempenho em matemática, ao contrário, alunos com pensamentos positivos como prazer e orgulho em aprender matemática, teriam níveis mais altos de desempenho em matemática. Para Jansen *et al.*, (2023, p. 13), “o *engagement* matemático ocorre quando a atividade de um aluno é direcionada para fazer matemática, aprender matemática, completar uma tarefa matemática ou participar de outra forma da matemática escolar”.

Mas, para entender um pouco mais sobre essa questão, faz-se necessário, compartilhar nosso entendimento para o verbo *engajar*. Engajar é o ato de participar de modo voluntário em algum trabalho ou atividade. Rigo (2020, p.143) diz que “engajar os estudantes é atentar para atraí-los, inspirá-los, apoiá-los e capacitá-los a aprender, é dar-lhes as oportunidades para se desenvolver com maior autonomia”.

Em contrapartida, estudos e pesquisas demonstram que um projeto pedagógico pode engajar e ser autêntico de várias formas. Para envolver os estudantes na matemática, a literatura tem apontado que - engajar é também, despertar o interesse. E, para despertar o interesse pelos conteúdos matemáticos, alguns caminhos são sugeridos.

Clark, Harbaugh e Seider (2019), enfatizam que o despertar da curiosidade é uma boa alternativa para engajar o aluno. Despertar a curiosidade está associado a diversos resultados positivos. Sugerem o questionamento como

uma manifestação comportamental comum à curiosidade. Reconhecer que a curiosidade começa com a inclusão de questionamentos e exploração daquilo que causa interesse. Questionar ou explorar emerge da curiosidade em querer saber mais a respeito de algo, e nesse aspecto pontuam - a curiosidade pode contribuir significativamente para alcançar resultados positivos - tais como: “atenção dos alunos, concentração, exploração, questionamento, maior *engagement* e habilidades de aprendizagem mais profundas na forma de cognição ampliada e absorção de tarefas” (Clack, Harbaugh e Seider, 2019, p.13).

Na mesma direção, a sugestão de Rothstein e Santana (2011), sugerem como alternativa, a promoção de intervenções por meio de *brainstorming* - perguntas que buscam ensinar aos alunos a fazerem suas próprias perguntas sobre o conteúdo que estão aprendendo e, ao fazê-lo, visa promover a curiosidade do aluno e os pontos fortes associados. Enfatizam ainda, quando o estudante faz perguntas, ele aprende a pensar por si próprio, adquire uma maior responsabilidade de sua aprendizagem, pois sente que está realmente envolvido nesse processo. Esse envolvimento, na concepção de Rigo e Silva (2024), podem ser despertadas via iniciativas pedagógicas digitais, atrativos que podem despertar o interesse, envolvimento e consequente, *engagement*, dado o fascínio que exercem sobre os alunos.

Atentos às demandas educacionais Silva, Karczinski e Santos (2023), sugerem a utilização de Metodologias Ativas, dentre elas, à Aprendizagem Baseada em Problemas, alternativa que incentiva a trabalhar com criatividade, criticidade, autonomia, dinamismo, parceria e *engagement* diante de situações problemáticas, situações que certamente irão enfrentar no mercado de trabalho. Acrescentam ainda, mediante a utilização de recursos como games, filmes, *quizzes* é possível auxiliar os estudantes a aprenderem a ter regras e limites, possibilitando-lhes o desenvolvimento intelectual, aliados à diversão (desafio).

Assim, de forma sucinta entendemos que, para engajar os alunos é necessário oferecer “aprendizagem plurais, ambientes que possibilitem atender expectativas e aspirações dos discentes de modo a que possam aprender a administrar riscos e incertezas” (Silva e Rigo, 2023, p. 270). E, para aprimorar este intertravamento de interesses, é preciso que em algum momento do percurso, professores e alunos possam refletir sobre questões como: O que estamos aprendendo? Como estamos aprendendo? Por que estamos aprendendo isso? Essas reflexões podem auxiliar o professor a perceber o que contribui para um processo de *engagement* (ou não contribui) para que o *engagement* possa ocorrer de forma proposital e gradativa no campo da matemática.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa emerge da necessidade de analisar reações como apatia, desinteresse, tédio e desatenção dos estudantes na disciplina de matemática. Pensando em diagnosticar e entender melhor tais percepções, optou-se por investigar o *engagement* (ou a falta dele). *Engagement* aqui compreendido como um estado psicológico positivo relacionado aos estudos, mais especificamente, nas dimensões comportamental, emocional e cognitiva.

Seguindo-se os pressupostos de uma pesquisa de natureza aplicada, cuja função consiste em realizar uma investigação sistemática que utiliza conhecimentos científicos existentes para solucionar problemas práticos, específicos e imediatos do mundo real, contempla uma abordagem qualitativa, com objetivos exploratório-descritivo, utilizando-se como ferramenta para levantamento de dados, um questionário fechado com escala *Likert* tendo como respostas as opções (Sempre, Muitas Vezes, Algumas Vezes, Quase Nunca, Nunca). O questionário foi aplicado presencialmente a 184 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, na disciplina de Matemática, no segundo semestre de 2023, em uma escola pública municipal localizada na cidade de Joinville, região norte do estado de Santa Catarina.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”. Para Gil (2008, p. 27), a pesquisa aplicada “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos”. Zanella (2013, p. 32), destaca que a pesquisa aplicada “tem como finalidade gerar soluções aos problemas humanos, entender como lidar com um problema”. Ainda segundo a autora, esta natureza de pesquisa possui um referencial teórico que servirá como base para analisar a realidade a ser estudada.

Para Moraes (2003), em se tratando de Educação, as pesquisas qualitativas se preocupam tanto com os aspectos descritivos quanto com os aspectos analítico-interpretativos. Nas pesquisas em educação, descrever o percurso metodológico desenvolvido durante a coleta de dados, as análises e a escrita é um esforço no sentido de expor, de registrar e/ou de explicar os caminhos trilhados e as escolhas feitas, porém sem atribuir a priori valores de análise. Ainda, para o autor, a interpretação dos dados coletados exige do pesquisador uma posição, ou seja, exige compreensão sistematizada e de forma argumentada com base em teorias e em seus conhecimentos.

Classificada como exploratória-descritiva a pesquisa amparou-se em pressupostos de Gil (2023, p. 27), quando afirma que “pesquisas exploratórias têm como propósito maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo

mais explícito”. Seu planejamento tende a ser mais flexível pois interessa aos pesquisadores considerar os mais variados aspectos dos fatos/ações/fenômenos/temáticas que estão estudando (Gil, 2023), no presente estudo, no caso, o *engagement*. Classifica-se ainda como descritiva por ter como objetivo “a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno” (Gil, 2023, p.27), possibilitando identificar possíveis relações entre as variáveis, bem como as características e atitudes de um determinado grupo.

Neste estudo, interessa-nos sobretudo, analisar as atitudes e reações dos estudantes em relação à disciplina de matemática. Logo, a escola da pesquisa de levantamento (*Survey*) foi escolhida pois “envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento desejamos conhecer através de algum tipo de questionário” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 57). Em geral, este procedimento tende a buscar informações de um grupo significativo de pessoas acerca de um problema estudado para que, com os resultados, seja possível gerar reflexões gerando possíveis conclusões. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 58), as principais vantagens do levantamento são “conhecimento direto da realidade; economia e rapidez; quantificação”. Nessa direção o levantamento dos dados (ou *Survey*), levou em conta a necessidade de se conhecer o comportamento de um grupo de estudantes, sendo uma de suas vantagens o conhecimento direto da realidade nas aulas de matemática.

Enfatiza-se ainda, anterior a implementação da pesquisa, algumas conjecturas foram consideradas, dentre as quais uma possível lacuna de aprendizado em razão da pandemia de Covid-19 (Oliveira e Borba, 2023), período em que as aulas presenciais foram suspensas. Embora recursos dos modelos virtuais como Zoom, Google Meet e WhatsApp tenham sido utilizados em larga escala, a não presencialidade repercutiu de distintas maneiras no aprendizado, sobretudo de crianças e adolescentes.

A partir de tais delineamentos, e, levando-se em consideração tais acontecimentos, para investigar as questões supramencionadas, optou-se pela utilização da escala de *Engagement* elaborada por Burch *et al.* (2015). Sequencialmente, optou-se pela tradução, adaptação e seleção de argumentos análogos a contextos educativos brasileiros, as quais culminaram em 10 questões elaboradas no google *forms*, posteriormente impressas e aplicadas presencialmente aos alunos. A seguir, no quadro 2, apresentamos as colocações apresentadas aos estudantes.

**Quadro 2: Escala de *Engagement* para realidade brasileira**

<b>Dimensões do <i>Engagement</i></b>	<b>Questões</b>
<b><i>Engagement</i> Comportamental</b>	1 - Me sinto feliz nas aulas de Matemática.
	2 - Me sinto entediado nas aulas de Matemática.
	3 - Gosto de estar nas aulas de Matemática.
	4 - Sinto interesse pelas atividades de Matemática.
<b><i>Engagement</i> Emocional</b>	5 - Para mim a Matemática é muito desafiadora.
	6 - Estudar Matemática me inspira.
	7 - Sinto muito orgulho pelos estudos que faço nas aulas de Matemática.
<b><i>Engagement</i> Cognitivo</b>	8 - Acho a área de Matemática repleta de significados e finalidades.
	9 - Estudo Matemática mesmo quando não tem prova.
	10 - É difícil me desconectar das atividades quando estou estudando Matemática.

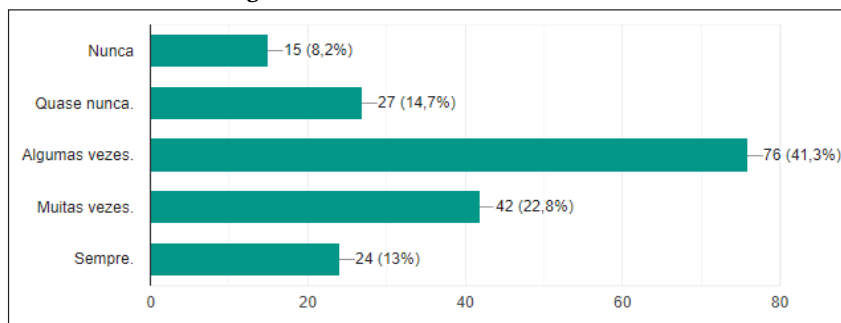
Fonte: Traduzida e adaptada de Buch *et al.*, (2015).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Almejando manter a fidedignidade e transparência dos dados coletados optou-se pela transposição das questões (quadro 3), atreladas aos gráficos gerados pelo *google forms*, e, sequencialmente, apresenta-se uma breve análise inerente às escolhas dos estudantes, buscando interpretá-las e ampará-las com concepções teórico-epistemológicas que abordam o tema.

Sendo assim, passamos a interpretar e sumarizar os resultados auferidos, seguindo-se a mesma ordem das questões 01 a 10. A seguir, apresentamos o gráfico 1, 2, 3 e 4 que apresentam os resultados das questões relacionadas à dimensão do *engagement* comportamental.

**Gráfico 1: Pergunta 1 – Me sinto feliz nas aulas de Matemática**



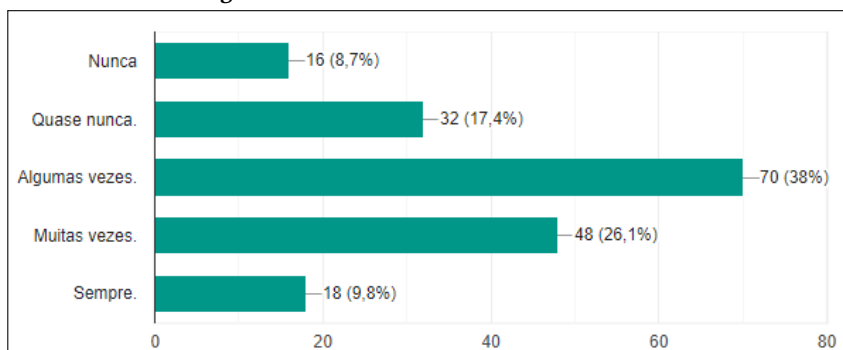
Fonte: Autores, 2024.

Considerando-se sempre os percentuais - do maior para o menor - ao analisarmos a primeira questão, os resultados sinalizam índices mais robustos de satisfação/felicidade, ou percepções mais positivas envolvendo o clima nas aulas de matemática. Contudo, os índices indicam a necessidade de se atentar que algo necessita de um monitoramento pontual.

Langley (2022) entende que estas reações estão intimamente ligadas às ações inerentes à participação efetiva na escola ou em atividades pedagógicas organizadas, como por exemplo, prestar atenção e direcionar esforços para completar tarefas ou atividades, demandando persistência, determinação e perseverança para suplantar obstáculos e dificuldades. De acordo com Pedler, Willis e Nieuwoudt (2022) e Santandreu *et al.*, (2024) o sentimento de pertencimento influencia os padrões emocionais e cognitivos de uma pessoa, e é considerado fundamental para melhorar a motivação a integração social, satisfação e desempenho bem como as taxas de retenção.

No entanto, precisamos reconhecer que, sentir-se feliz com a disciplina de matemática não quer dizer necessariamente, conseguir bons resultados.

**Gráfico 2: Pergunta 2 – Me sinto entediado nas aulas de Matemática**



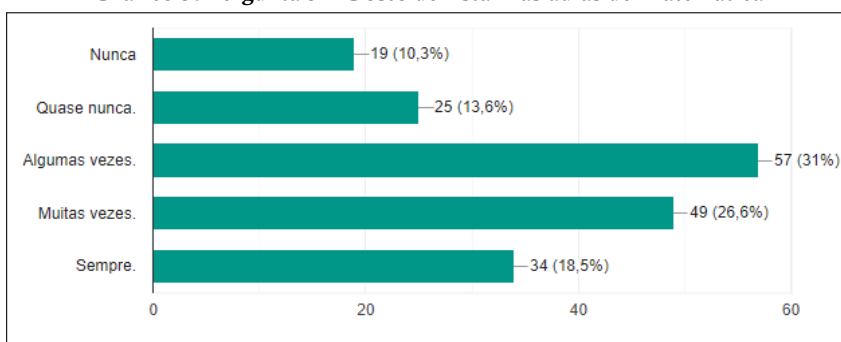
Fonte: Autores, 2026.

A questão 2, buscou analisar o tédio nas aulas de matemática. Analisando-se os percentuais, resta evidente que mais de 50% dos participantes em algum momento convivem com a sensação de enfado produzida por algo lento, prolixo ou temporalmente prolongado demais, gerando insatisfação, monotonia, ou seja, algo não está muito bem.

Para Daschmann (2013), alunos entediados não conseguem atingir seu potencial cognitivo. Sentir-se entediado com aquilo que está sendo proposto pode ser o ponto chave para analisar alienação ou altas taxas de abandono escolar. D’Mello (2021), entende que o tédio está associado a dificuldades em manter a atenção. Já Santandreu e colaboradores (2024), indicam que tédio, frustração e confusão em relação a ambientes ou a conteúdos, são indícios que demandam apoio pedagógico personalizado pois podem estar ligadas ao desenvolvimento cognitivo - ou a falta dele, portanto, o professor precisa atuar nesse sentido. Corroboram El-Sayad *et al.*, (2021) ao inferir que os comportamentos dos alunos são especialmente influenciados pelo envolvimento cognitivo, o que reflete em seu investimento na aprendizagem para compreender e dominar conceitos difíceis, participação de forma ativa nas aulas e no esforço para melhorar o seu desempenho.

Para reverter os índices dessa questão, o professor necessita promover experiências enriquecedoras, buscando cativá-los, engajá-los. Nessa direção, engajar é ajudar os alunos a fazerem conexões com o conteúdo, com o cotidiano, buscando ressignificá-lo, fortalecendo relações e sentimento de pertencimento. Pedler, Willis e Nieuwoudt (2022) e Santandreu *et al.*, (2024), sugerem que alunos com forte sentimento de pertencimento tendem a ter melhores índices de autoconfiança, motivação, *engagement*, e, conseqüentemente, maior desempenho.

**Gráfico 3: Pergunta 3 – Gosto de Estar nas aulas de Matemática**



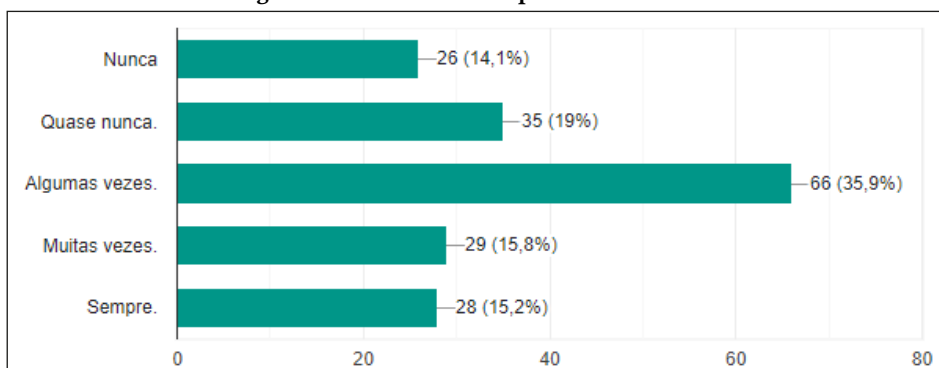
Fonte: Autores, 2026.

Como podemos ver na questão 3, assistir/participar das aulas de matemática indicam percentuais expressivos de desconforto de um percentual

bem expressivo dos respondentes. Na literatura encontramos em Santandreu *et al.*, (2024), que os professores devem buscar utilizar atividades de aprendizagem baseada em problemas/desafios de vida real, bem como para despertar no aluno interesse em se envolver e desenvolver competências diferenciadas.

Para D’Mello (2021), incentivar a participação dos alunos na aprendizagem inclui esforço, persistência e concentração. E, para tentar reverter essa situação, Baron e Freiin, (2021) sugerem criar oportunidades de interação sobre o conteúdo entre os próprios pares como alternativa para trocas de experiências, conhecimentos, expressar opiniões e, naturalmente, oferecer suporte. Complementam Fung, Tan e Chen (2018), quando apontam que estes alunos precisam ser intrinsecamente motivados para superar as dificuldades no aprendizado de matemática. A motivação intrínseca se relaciona ao desejo próprio dos alunos de aprender coisas novas e buscar novos desafios. Quando motivados ficam mais propensos a perseverar na exploração de diferentes estratégias cognitivas para superar os desafios de aprendizagem.

**Gráfico 4: Pergunta 4 – Sinto interesse pelas atividades de Matemática**



Fonte: Autores, 2026.

A questão 4, última a analisar o *engagement* comportamental, mais uma vez evidencia que algo não está muito bem. A literatura tem enfatizado que aprendemos quando algo desperta nosso interesse. Quando tal impulso não acontece, podem surgir dúvidas, inclusive sobre o valor de seguir estudando (ou não). Outras questões podem advir do contexto/conteúdo pouco interessante, fazendo com que desinteresse aumente, conseqüentemente, inclusive com baixas expectativas em relação ao próprio futuro.

Abarcando essa questão, uma série de fatores podem estar relacionados: estes fatores podem envolver desde as características pessoais dos alunos, a didática do professor, as metodologias de ensino, os colegas e todas as demais instâncias que fazem parte do ambiente de aprendizagem. No tocante às aulas,

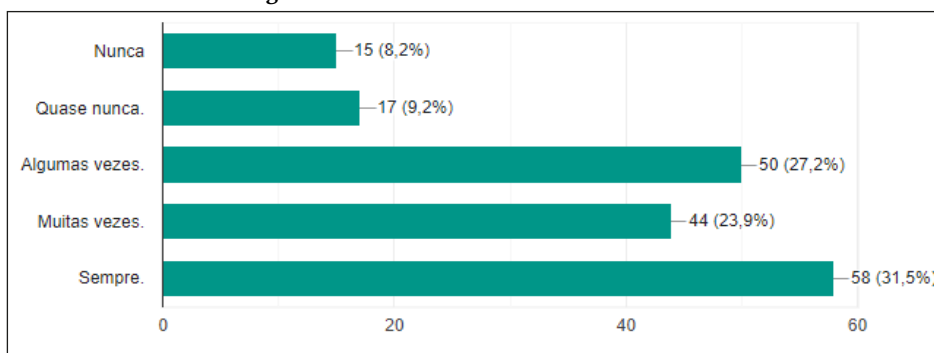
um dos aspectos que têm contribuído para a desmotivação dos alunos em sala são as aulas mecanizadas, que acontecem de forma centrada no professor, com questões repetitivas embasadas no ato de decorar fórmulas pré-estabelecidas e resolução de exercícios.

Para contornar situações como baixo interesse pelo conteúdo matemático, Almeida e Andresen (2024) sugerem recursos interativos digitais no campo da matemática para abordar de forma lúdica e engajadora conceitos muitas vezes abstratos e de difícil compreensão. Em corrente interpretativa similar Freire e Carvalho (2019), inferem que, conteúdos matemáticos abordados com recursos como a gamificação por exemplo, possibilitam a criação de alternativas como quizzes e jogos, que geram estímulo a competição, auxiliando na resolução dos desafios matemáticos, bem como, auxiliam na promoção de maior envolvimento com as atividades propostas.

A sugestão de Clinton, Strouseb e Langowski (2024), recai sobre a utilização de recursos interativos como pontos de acesso onde os estudantes podem tocar para obter efeitos audiovisuais, como por exemplo, tocar na palavra para ouvi-la ou tocar nos personagens para que se movam ou emitam sons, fornecendo informações sensoriais adicionais com o objetivo de atrair a atenção. Sugestões análogas aparecem em estudos de Baron e Corbin (2021), quando dizem que estes recursos podem auxiliar a modelar e resolver problemas cotidianos oportunizando assim, validar estratégias e resultados em tempo real, pois, despertam o interesse e envolvimento com os desafios propostos.

Sequencialmente, os gráficos 5, 6 e 7, apresentam os resultados das questões relacionadas à dimensão do *engagement* emocional.

**Gráfico 5: Pergunta 5 – Para mim a Matemática é muito desafiadora**



Fonte: Autores, 2026.

A questão 5 buscou analisar questões voltadas ao *engagement* emocional (ou a falta dele), no que tange aos conteúdos matemáticos. Francis e colaboradores (2018, p.2) identificaram que “muitos alunos percebem a matemática como

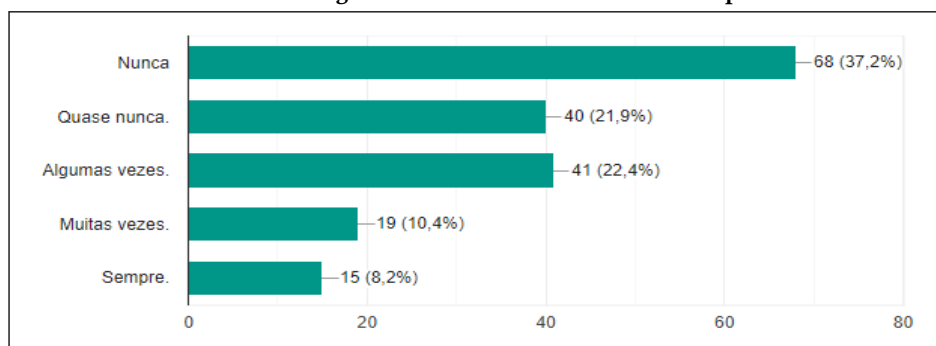
chata ou desafiadora, e, portanto, ficam desengajados em seu aprendizado de matemática”.

Jansen *et al.*, (2023, p. 10) acreditam que há correspondência entre o desafio de uma tarefa e suas capacidades percebidas, pois os alunos “podem desenvolver uma experiência afetiva mais forte (querer saber) ao lutar com um desafio cognitivamente”. Acrescentam ainda, os estudantes podem ter uma conexão mais significativa com o conteúdo quando lhes é oportunizado exercer a autonomia. Nessa perspectiva, os cenários matemáticos devem primar pelo convite aos alunos à formulação de questões, pela busca por explicações e pela participação conjunta, como também pela cooperação entre professor e estudantes.

Via de consequência, Felten (2019) acrescenta que o gosto pelo desafio deve ocorrer voluntariamente. Assim, dedicam tempo e esforço ao trabalho quando o consideram significativo, e conseguem aprofundar seu senso de pertencer à medida que respondem ao *feedback* construtivo e conseguem praticar o que estão aprendendo em diversos contextos.

Nesse aspecto, primar pela criação de laços de confiança e partilha favorecem a criação de um ciclo virtuoso contínuo e aprofundado. Contudo, as possíveis dificuldades ou ausência de afinidade com os conteúdos segundo Clinton, Strouseb e Langowski (2024), fazem com que os alunos não direcionam seus recursos cognitivos, emocionais e físicos para a tarefa de aprendizagem. D’Mello (2021), sugere a adoção da aprendizagem digital para cativar e aproximar os alunos dos conteúdos, buscando preencher possíveis lacunas mediante a utilização de quebra-cabeças, jogos, histórias em quadrinhos dentre outros.

**Gráfico 6: Pergunta 6 – Estudar Matemática me inspira**



Fonte: Autores, 2026.

Pelas respostas auferidas, o grau de inspiração com a matemática está muito aquém do desejado na questão 6, ainda ligada às questões emocionais. Webb e Peck (2016, p. 21), reconhecem que a experiência matemática é pouco

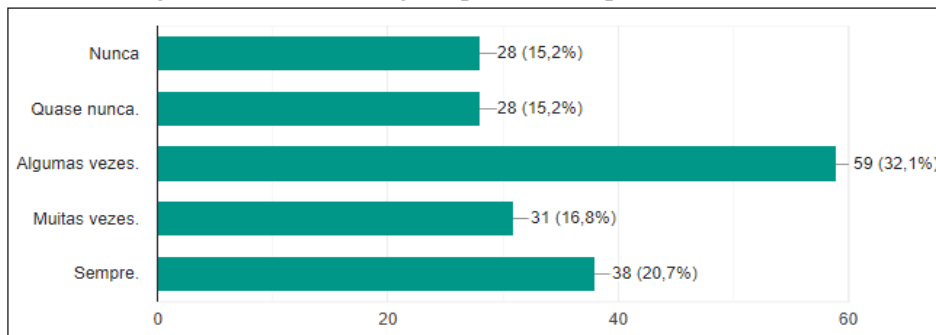
inspiradora. É “descrita como difícil e chata, uma combinação infeliz que raramente leva a futuras buscas em matemática”, e acrescentam um refrão muito comum entre os alunos: Quando vamos usar isso?

D’ Mello (2021), sugere analisar questões a partir da interação do aluno e o seu contexto, e exemplifica sugerindo analisar como os alunos interagem entre si ou com a tecnologia, por exemplo. Nessa direção Dillenbug (2021), elucida dizendo que os alunos podem utilizar recursos digitais para resolver exercícios aritméticos. Estes permitem quando respondem corretamente, passam para o próximo nível de dificuldade, desafiando-os a superar as barreiras para alcançar o êxito.

Ainda, para potencializar a inspiração no campo da matemática Bitencourt e Ferreira (2021), sugerem a utilização do *Scratch*, recurso que utiliza linguagem de programação, o que requer dos alunos, elaborar um planejamento das ações a serem executadas, bem como ao mesmo tempo encoraja-os a serem criativos matematicamente, auxiliando-os a exporem suas ideias e interpretações.

Apesar disso, a pouca inspiração pelos conteúdos recai também sobre as responsabilidades do professor. Para Torto (2020), um professor comprometido e engajado com o dever, precisa gerenciar uma sala de aula de forma estruturada, chave para instaurar um clima de apoio e instrução, e consequente, *feedback* contínuo e motivador em todas as etapas da disciplina.

**Gráfico 7: Pergunta 7 – Sinto muito orgulho pelos estudos que faço nas aulas de Matemática**



Fonte: Autores, 2026.

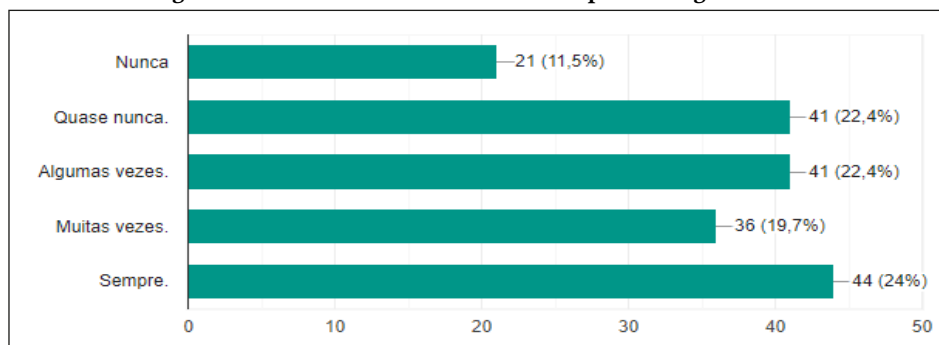
A questão 7, de forma implícita, está relacionada à importância do retorno (notas) pelos trabalhos realizados. Claro está que, dificuldades atreladas a avaliações ruins podem contribuir para o afastamento do contexto escolar. Nesta seara, Jansen e colaboradores (2023), reiteram sobre a importância de encontrar maneiras para que os alunos possam pensar e discutir matemática de uma forma que aprofunde sua compreensão. Para tanto, é preciso propiciar momentos em que estes possam discutir sobre matemática, possam corrigir uma ao outro,

permitindo que gerem seus próprios pensamentos, debatendo, confiando uns nos outros para fazer sentido. E mais, possam se sentir confortáveis, confiantes para atacar e resolver um problema matemático.

Para Rigo (2020), elogios em relação ao empenho dos estudantes são fundamentais como alternativa de valorização aos esforços despendidos. Quando reconhecidos em seu empenho, potencializam-se as possibilidades de parceria e cocriação, a partir de pontos de convergências e interesses comuns (Rigo e Silva, 2024). Corroboram Kenzie e Brckalorenz (2021), ao inferir, para despertar sentimentos agradáveis os alunos precisam perceber que seus esforços foram recompensados, ou, ter a convicção de que vale a pena esforçar-se.

A seguir, os gráficos 8, 9 e 10, apresentam os resultados das questões relacionadas à dimensão do *engagement* cognitivo.

**Gráfico 8: Pergunta 8 – Acho a área de Matemática repleta de significados e finalidade**



Fonte: Autores, 2026.

Analisando a questão 8, os dados auferidos inicialmente evidenciam dados muito preocupantes. Acredita-se que os alunos podem ainda não ter uma compreensão mais ampla sobre a importância da matemática no cotidiano. Aos professores cabe a identificação de erros potenciais e maneiras apropriadas de abordá-los e torná-los cientes dessa questão.

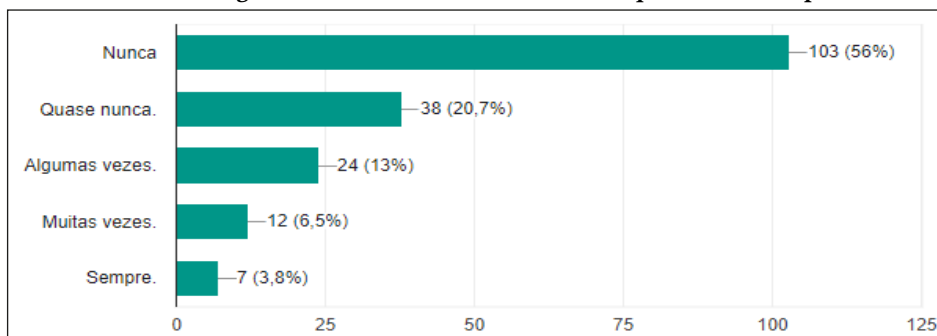
Pesquisas de Sun (2021), chamam a atenção para o efeito do comportamento atencioso do professor e do elogio do professor ao envolvimento dos alunos em salas de aula. Os relacionamentos entre professor e aluno podem ser associados às necessidades emocionais básicas dos alunos, por isso é preciso nutrir perspectivas otimistas em relação à disciplina, suas tarefas e significados.

O gráfico 8 deixa evidente aquilo que já reiteramos anteriormente, somente nos engajamos a assuntos que prendem nossa atenção. Quando aquilo que está sendo proposto pedagogicamente, não desperta interesse, valor, sentido e significado, não cria um senso de propósito para a experiência de

aprendizagem. Contudo, Francis, Tan e Chen (2018, p. 3), revelam que, nem sempre a motivação para a aprendizagem “é especialmente importante para a aprendizagem da matemática porque a matemática é às vezes percebida como sendo menos interessante e agradável do que outras disciplinas”, e por isso, podem não ser capazes de sustentar seu interesse em aprender e buscar novas oportunidades de aprendizagem.

Por conta disso Ewell e Jones (2016), reforçam a importância da atuação também por parte da instituição. Atentar-se para a qualidade da oferta pedagógica, promovendo, juntamente com o professor responsável, ajustes em conteúdo ou na didática implementada. Noutras palavras para que os alunos possam atribuir sentido e significado aos estudos estes devem ligar suas experiências de aprendizagem ao mundo real e ter um sentido de propósito em sua aprendizagem (OCDE, 2021; Rigo, 2020), o que requer ofertar um aprendizado interdisciplinar e colaborativo.

**Gráfico 9: Pergunta 9 – Estudo Matemática mesmo quando não tem prova**



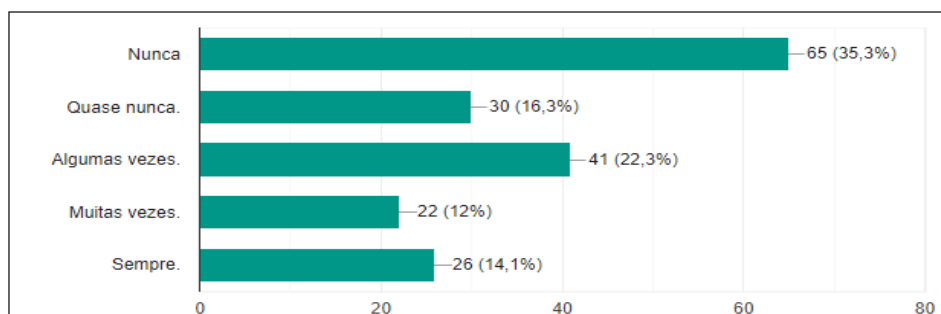
Fonte: Autores, 2026.

A questão 9, visou mensurar o interesse pela matemática mesmo quando a disciplina não o exige. Majoritariamente os índices indicam afastamento dos estudos matemáticos quando sabem não haver nenhuma cobrança. Essa possível rejeição as alternativas matemáticas acendem um alerta ao professor responsável, no sentido de buscar desafiar intelectualmente seus alunos em sala de aula, encorajando-os a participar de atividades para promover um senso de pertencimento às suas escolas. No entanto, seria ingênuo supor que os alunos possam se engajar mediante um componente único, dada a complexidade dos processos de aprendizado e as expectativas dos currículos escolares (Francis, Tan e Chen, 2018).

Estes índices alertam para a necessidade de uma revisão também em relação a possíveis práticas inconsistentes e conteúdos matemáticos ofertados, bem como a forma como são ministrados.

Nessa direção Silva (2023), acrescenta que, ensinar Matemática requer do professor muito mais do que o conhecimento específico; requer mobilizar e articular inúmeros outros saberes que o preparem para refletir sobre as condições existentes e planejar diferentes formas ações para alcançar os objetivos desejados. Estes conteúdos precisam englobar diferentes alternativas promotoras de *engagement* gradativo e em espiral ascendente (Rigo e Silva, 2024), mediante a inserção de subsídios que possam desencadear a sensação de empoderamento, (autoconfiança), para que os alunos possam moldar com autonomia o próprio destino.

**Gráfico 10: Pergunta 10 – É difícil me desconectar das atividades quando estou estudando Matemática.**



Fonte: Autores, 2026.

Desconectar-se da matemática, levantamento auferido na última questão voltada às questões cognitivas nos parece ser um fator com o qual discentes se desengajem muito facilmente, conforme se pode constatar pelo gráfico. Torisu e Boruchovitch (2023), acreditam que questões emocionais (baixa autoestima e baixa autoconfiança), podem levar os discentes a adotar estratégias de aprendizagem debilitantes. Contrapõe D’Mello (2021, p. 80), ao inferir que “a questão central é que a aprendizagem é difícil porque é necessário um esforço e prática consideráveis para atingir o domínio e, muitas vezes é necessário adiar a gratificação”. Contudo, desligar-se da aprendizagem e envolver-se em algo mais imediatamente gratificante, como as redes sociais pode ter um alto preço.

Ao analisarmos de forma holística, todas as questões de nosso questionário voltado ao *engagement* na disciplina da matemática, identificamos dados inquietantes. Dos 184 alunos do ensino fundamental que participaram do estudo, foi possível perceber algumas evidências em que a nova professora regente poderá impingir um novo ritmo, mediante a adoção de alternativas que possibilitem ressignificar tais interpretações, razão que suscita em nós, a replicação do estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu do questionamento relacionado a quais são os níveis de *engagement* – comportamental, emocional e cognitivo – os estudantes apresentam nas aulas de matemática de uma escola da rede municipal localizada no norte do estado de Santa Catarina? E como objetivo busca-se medir e refletir sob o *engagement* – comportamental, emocional e cognitivo – dos estudantes.

Ao consolidarmos os dados inerentes ao *engagement* discente auferidos na disciplina de matemática, entre 184 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, encontramos diferentes assimetrias e índices inquietantes. Conforme reportamos, é possível que algumas dessas assimetrias sejam decorrentes do fechamento das escolas no período de pandemia de Covid-19, período em que professores e alunos passaram a atuar somente a distância. Neste ponto específico, restou evidente que, crianças e adolescentes, não estavam preparados para suplantar as barreiras impostas pelo distanciamento social.

No que tange aos resultados auferidos, os gráficos corroboram quanto às reações de apatia, desinteresse, tédio e desatenção dentre outros, em relação a disciplina de matemática. A título de síntese, os resultados da pesquisa evidenciaram: tédio e sensação de enfado associado a dificuldades em manter a atenção aos conteúdos matemáticos; desconforto por estar nas aulas; falta de interesse pelo conteúdo; falta de sentido é significativo em relação aos temas abordados; desafios matemáticos como algo chato e ausentes de propósito; a falta de inspiração com a matemática restou evidente; o orgulho com os resultados matemáticos foi módico; a falta de envolvimento com a matemática fora do horário obrigatório (provas) mostrou-se notória, e por fim, desconectar-se desse ambiente educacional emergiu como algo libertador para a maioria dos estudantes.

Estes resultados evidenciaram que, ações pontuais devam ser implementadas buscando reverter esses índices. Aos pesquisadores restou evidente que, os níveis de *engagement* (ou a falta dele), ofereceram *insights* com vistas a identificar e atuar sobre fatores que obstaculizam o *engagement* em todos os níveis e dimensões no tocante a disciplina de matemática. Estes *insights* sinalizam para a emergência de ações voltadas à promoção do *engagement* não apenas entre os pares, mas também, *engagement* com a matemática e todos os seus componentes.

Para tanto, faz-se necessário, (re)pensar sobre os resultados auferidos nesta pesquisa, buscando revertê-los. Via de consequência, é preciso, priorizar propostas pedagógicas voltadas a criação de um ambiente afetivo, acolhedor e impulsionador, um ambiente educacional que possa promover inter-relações saudáveis e mais atrativas, com interlocuções que valorizem o aluno em sua singularidade, um ambiente que os tornem conscientes das potencialidades e possibilidades que a matemática propicia. Um ambiente que possa instigar a

curiosidade e a superar quaisquer barreiras em relação aos conteúdos, e que estes conteúdos possam contemplar, sentido e significado para despertar o interesse em aprendê-los.

## REFERÊNCIAS

- BARON, Paula.; CORBIN, Lilian. Student engagement: rhetoric and reality. **Higher Education Research & Development**, v. 31, n. 6, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.655711>.
- BITENCOURT, Agner Lopes.; FERREIRA, Emanuel Gil. A cultura Kaigang e o Scratch nas aulas de matemática: Uma proposta pedagógica para o ensino fundamental a partir do olhar etnomatemático. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 19, nº 1, jul., 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.118540>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2020.
- CLARK, Shelby.; HARBAUGH, Allen G.; SEIDER Scott. Fostering adolescent curiosity through a question brainstorming Intervention. **Journal of Adolescence**, v. 75, n. 1, p. 98–112, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.07.007>.
- CLINTON, Virginia.; STROUSEB, Gabrielle.; LANGOWSKI, Alexia. M. Children's engagement during shared reading of e-books and paper books: a systematic review. **International Journal of Child-Computer Interaction**, v. 39, e100632, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100632>.
- D'MELLO, Sidnei. K. Improving student engagement in and with digital learning technologies. In: **OECD digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots**. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/8a451974-en>.
- DASCHMANN, Elena Carolin. **Boredom in School from the Perspectives of Students, Teachers, and Parents**. 109f, 2013. Tese de Doutorado (Eingereicht an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Sektion) Universität Konstanz Fachbereich Psychologie, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283379480\\_Boredom\\_in\\_School\\_from\\_the\\_Perspectives\\_of\\_Students\\_Teachers\\_and\\_Parents](https://www.researchgate.net/publication/283379480_Boredom_in_School_from_the_Perspectives_of_Students_Teachers_and_Parents). Acesso em: 21 fev. 2025.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri/SP: Editora Atlas, 2023.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed., São Paulo/SP: Atlas, 2008.
- EL-SAYAD, Ghada.; SAAD, Nor Hasliza Md.; THURASAMY, Ramayha. How higher education students in Egypt perceived online learning engagement and satisfaction during the COVID-19 pandemic. **Journal of Computers in Education**, v. 8, n. 4, p. 527-550, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00191-y>.

EWELL, Peter. T.; JONES, Denis. P. **Indicators of “Good Practice” In Undergraduate Education: A Handbook for Development and Implementation.** Boulder: National Center for Higher Education Management Systems, 2016.

FREIRE, Dora Sofia da Cunha; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Classcraft: a aprendizagem que se transforma num desafio permanente! **Revista Intersaberes**, v. 14, n. 31, p. 58-74, mar., 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Digital Engagement:** Using technology to connect and interact with people, 2022. Disponível em: <https://www.sbcguidance.org/sites/default/files/2023-04/4-1-1%20Do%20-%20Digital%20engagement.pdf>. Acesso em: 25 de mai. 2024.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence.* **Review of Educational Research**, Thousand Oaks, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. Disponível em: <https://www.scrip.org/journal/paperinformation?paperid=102697>. Acesso em: 21 fev. 2025.

FUNG, Francis; TAN, Cheng Yong; CHEN, Gaowei. Student engagement and mathematics achievement: Unraveling main and interactive effects. **Psychology in the Schools**, v. 55, n. 7, p. 815-831, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22139>.

JANSEN, Amanda.; CURTIS, Kelly.; MIRZAEI, Amanda Mohammad.; CULLICOTT, Catherine E.; SMITH, Ethan P.; MIDDLETON. Secondary mathematics teachers’ descriptions of student engagement. **Educational Studies in Mathematics**, v. 113, p. 425–442, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10228-x>

KINZIE, Jillian.; ARNEY, Jo.; DALE, Timothy.; DAVIS, Glenn. **Conclusion: Reimagining Culture Institutional Transformation for Radical Student Success.** Routledge, Reino Unido, 2023.

KINZIE, Jillian.; BRCKALORENZ, Allison. Expectations and experiences of quality in undergraduate research over time: Student and faculty perspectives. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 21, n. 1, p. 35-56, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14434/josotl.v21i1.30842>.

LANGLEY, Nickolas. **Examining Student Engagement with Safe Dates** (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Georgia: Georgia State University, 2022. DOI: <https://doi.org/10.57709/30432109>.

MELO, Rafaela da Silva. Sobre o tédio: um guia para pais e crianças. *In: Children and Screens – Institute of Digital Media and Child Development*, 2024 DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31218.52167>.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 191-211, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>.

NATIONAL SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT (NSSE).

**Engagement Insights: Survey Findings on the Quality of Undergraduate Education**, 2023. Disponível em: <https://nsse.indiana.edu/research/annual-results/index.html>. Acesso em 24 de maio. 2024.

OLIVEIRA, Cristiane Michele Alves de.; BORBA, Priscila Nishizaki. Lacunas de Aprendizagem geradas pela Pandemia de Covid-19: Um olhar para o estado de São Paulo. In: CASTRO, Paula Almeida de *et al.* (Orgs.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. DOI: <https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.02.093>.

PEDLER, Megan.; WILLIS, Roice.; NIEUWOUDT, Joahanna Elizabeth. A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. **Journal of Further and Higher Education**, v. 46, n. 3, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: método e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIGO, Rosa Maria.; SILVA, Marcos Manoel. Engagemnt Acadêmico Digital: Realidades educativas em permanente transformação. **Papeles**, v. 16, n. 31, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1584>.

ROTHSTEIN, D.; SANTANA, L. **Just Make One Change: Teach Students to Ask Their Own Questions**. Cambridge/MA: Harvard Education Press. 2011.

SANTANDREU, David.; SHAH, Mariam Aman.; CONNOR, Melissa.; HULTBERG, Patrick.; AGUERREBERE, Pablo Medina. Do graduate courses in a HyFlex mode foster emotional, cognitive and behavioral engagement? **Journal of Applied Learning & Teaching**, v. 7, n. 1, p. 278-290, 2024. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.1.18>.

SILVA, Américo Junior Nunes. O educador matemático e o planejamento da atividade pedagógica: o que revela um estudo de caso com professores do semiárido baiano? **Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática**, v. 13, n. 2, maio/ago., 2023. DOI: <https://doi.org/10.37001/ripem.v13i2.3423>.

SILVA, Marcos Manoel.; KEMCZINSKI, Avaniilde.; SANTOS, Guilherme. M. T. Aprendizagem Baseada em Problemas: Uma sequência didática para cálculo diferencial e integral I. **Boletim online de Educação Matemática (BoEM)**, v. 11, Edição Especial, e0111, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.5965/2357724X112023e0111>.

SUN, Iadi. The effect of attentive teacher behavior and teacher praise on student engagement in classrooms. **Front. Psychol**, vol. 12, e746871, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746871>.

TORISU, Edmilson Minoro.; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias autoprejudiciais dos estudantes em um curso de Matemática. **BOLEMA**, v. 37,

n. 75, abr., 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v37n75a04>.

TORTO, Gertrude Afiba. Investigating the Type of Student Engagement That Exists in English Classrooms of Public Basic Schools in Ghana. **Open Journal of Social Sciences**, v. 8, p. 69-83, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2020.89005>.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da Pesquisa**. 2 ed., Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC, 2013.

WEBB, David C.; PECK, Frederick A. From Experimentation to Practice — The Role of Teachers in Applying Realistic Mathematics Education Principles in the United States. *In: International Reflections on the Netherlands Didactics of Mathematics Marja van den Heuvel-Panhuizen*. Springer Open, Hamburg, 2016.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO: O IMPACTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PERCURSO EDUCACIONAL DE UMA ALUNA COM TDI<sup>1</sup>

*Mariana Bueno Serra Soares<sup>2</sup>*

*Livia Guimarães da Silva<sup>3</sup>*

*Samara Liz Silva Machado<sup>4</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A discussão sobre educação inclusiva no Brasil está diretamente vinculada à consolidação dos direitos das pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direitos, especialmente a partir da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o acesso à educação em todos os níveis e modalidades, em sistemas inclusivos, com oferta de apoio e recursos necessários à aprendizagem. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel central na garantia de condições de participação e desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, como é o caso da aluna acompanhada neste estudo.

À luz desse marco legal e pedagógico, este capítulo tem como objetivo discutir a importância da educação inclusiva na perspectiva da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), utilizando como base um estudo de caso que evidencia o impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no desenvolvimento acadêmico e social de uma aluna com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), designada pelas iniciais M.E.

---

1 Este capítulo retoma exclusivamente o estudo de caso publicado em “Múltiplos Olhares: educação, inclusão e transformações sociais” (2025), com atualização teórica do texto.

2 Secretaria do Estado do Maranhão (SEDUC/ MA), São Luís (MA), Brasil; marianabuenos@hotmail.com.

3 Secretaria do Estado do Maranhão (SEDUC/ MA), São Luís (MA), Brasil; liviaguimas@gmail.com.

4 Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/ MA), Timon (MA), Brasil; sliz.slm@gmail.com.

A trajetória de M.E., acompanhada ao longo de um ano letivo, é apresentada em detalhe, destacando os desafios enfrentados, as intervenções pedagógicas realizadas e os avanços observados, em diálogo com discussões sobre inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e constituição dos sujeitos (Carvalho, 2006; Fierro, 2004). A análise busca demonstrar como práticas inclusivas, articuladas a um suporte contínuo no AEE e a adaptações curriculares, podem contribuir para a construção de uma educação mais equânime e transformadora para estudantes com deficiência intelectual.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 22), em *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, “a educação deve ser um processo libertador, que não se restringe à transmissão mecânica de conhecimentos, mas que permite a construção coletiva do saber a partir das vivências e da realidade do educando.” Essa perspectiva crítica propõe que a escola se torne um espaço de diálogo e reflexão, onde os alunos possam desenvolver sua consciência e exercer seu protagonismo. Nessa mesma direção, Assmann (2007) argumenta que reencantar a educação implica recolocar no centro do processo educativo a dignidade, a criatividade e a capacidade de participação dos sujeitos, superando visões reducionistas de ensino centradas apenas no desempenho e na padronização. Assim, ao promover a emancipação dos indivíduos, a educação tem o potencial de transformar não apenas o sujeito, mas toda a sociedade.

Nessa perspectiva de educação como prática transformadora, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003, p. 45), em *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*, enfatiza que a efetividade da inclusão depende, sobretudo, de uma mudança estrutural na escola, que deixe de organizar-se a partir de padrões homogêneos de desempenho e passe a reconhecer e acolher a diversidade dos estudantes como princípio.

Para Mantoan, “a inclusão escolar só será efetiva quando a instituição se transformar para acolher todos os alunos, sem distinções ou segregações» (Mantoan, 2003, p. 45). Essa transformação requer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas, a formação continuada dos professores e a participação ativa da comunidade escolar e das famílias, elementos essenciais para promover um ambiente inclusivo.

Complementando essa abordagem, Lev Vygotsky (1993, p. 101) destaca a importância da interação social e da mediação no processo de desenvolvimento cognitivo. Em *A Formação Social da Mente*, Vygotsky argumenta que “o aprendizado é, essencialmente, um fenômeno social, no qual a interação com os pares e com o professor possibilita o desenvolvimento de funções cognitivas superiores” (Vygotsky, 1993, p. 101). Essa visão reforça a ideia de que o contexto social e cultural em que o educando está inserido desempenha um papel crucial na sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

Além do embasamento teórico, o respaldo jurídico também é decisivo para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Conforme disposto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), o artigo 28 garante que “a pessoa com deficiência tem direito à educação, à aprendizagem e à formação profissional, assegurando-se o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar em condições de igualdade com as demais pessoas” (Brasil, 2015, art. 28). Complementarmente, o artigo 29 da mesma lei reforça a necessidade de que o sistema educacional adote medidas de adaptação do ambiente e dos recursos pedagógicos, promovendo um atendimento educacional especializado que atenda às necessidades específicas de cada aluno (Brasil, 2015, art. 29).

## **DESENVOLVIMENTO**

À luz de uma perspectiva de educação inclusiva que considera as condições concretas de escolarização dos sujeitos com deficiência intelectual (Carvalho, 2006; Fierro, 2004), este estudo se caracteriza como um estudo de caso, fundamentado em observação indireta e análise documental de registros escolares e pedagógicos. As informações analisadas foram extraídas de relatórios elaborados pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), contendo descrições detalhadas sobre o desempenho acadêmico, as habilidades sociais e os desafios enfrentados por uma aluna com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), atendida pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública.

Especificamente, examina-se o percurso educacional e as condições de saúde associadas à estudante M.E., matriculada no 2º ano do Ensino Médio (turno vespertino) em uma escola de educação básica do município de São Luís (MA), que também frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) da mesma escola, no contraturno. Os registros contemplam as estratégias pedagógicas implementadas e os avanços observados ao longo de um ano letivo, em consonância com a concepção de AEE como serviço complementar e articulado à escolarização comum (Gomes et al., 2007; Falconi; Silva, 2015), orientado à eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

A estudante M.E. apresenta um grau de maturidade inferior ao esperado para sua faixa etária, fato que se associa ao diagnóstico de Deficiência Intelectual Moderada (CID F71). Conforme os laudos clínicos e pedagógicos, a estudante exibe dificuldades cognitivas significativas, com limitações na fixação e assimilação dos conteúdos ensinados, além de desafios evidentes na socialização. Essas condições contribuem para o desenvolvimento de um quadro depressivo,

o que tem exigido um acompanhamento psiquiátrico contínuo com o intuito de evitar a progressão do estado emocional.

Segundo relato materno, M.E. apresentou, no momento do nascimento, uma reação atípica, evidenciada pela demora no choro e a necessidade de um parto induzido. Durante o período neonatal, observou-se uma leve dificuldade respiratória que demandou suporte com oxigênio, sem, contudo, a ocorrência de malformações congênitas. No que concerne ao desenvolvimento psicomotor, os dois primeiros anos de vida foram marcados por progressos significativos: a aluna atingiu marcos como a sustentação da cabeça, engatinhar, ficar em pé, caminhar, saltar, correr e rolar. Contudo, foi necessário oferecer suporte para que ela pudesse manter-se sentada e, nesse período, também se observou uma menor expressividade facial, evidenciada pela dificuldade em sorrir espontaneamente.

No início do desenvolvimento, M.E. utilizava um repertório verbal reduzido, recorrendo frequentemente a gestos para expressar suas necessidades. Inicialmente, a estudante apresentou trocas de letras e episódios de gagueira, que foram gradativamente superados ao longo do tempo. Atualmente, a comunicação verbal de M.E. é eficaz, embora permaneça uma certa lentidão no processamento de comandos, resultando em tempos mais prolongados para a compreensão e resposta a estímulos verbais.

A história clínica de M.E. inclui episódios de infecção auricular, possivelmente decorrentes do uso de medicação anticonvulsivante, a qual ocasionou também alterações na acuidade visual, comprometendo temporariamente a clareza da visão. Em virtude desses efeitos, a medicação foi suspensa provisoriamente. O acompanhamento psiquiátrico permanece indispensável, uma vez que a aluna apresenta oscilações emocionais, variando entre estados de profunda tristeza e momentos de alegria, o que demandou ajustes nas dosagens do tratamento para depressão.

No que diz respeito às Atividades de Vida Diária (AVDs), M.E. demonstra autonomia na realização das tarefas cotidianas, embora, em atividades que requerem maior coordenação – como lavar o cabelo e tomar banho – seja ocasionalmente necessário o suporte de um cuidador. Em ambiente escolar, a estudante apresenta uma tendência à dispersão da atenção, sendo facilmente suscetível a estímulos auditivos externos. Apesar disso, ela se mostra comunicativa e possui boa compreensão dos acontecimentos que a cercam.

No domínio acadêmico, sua coordenação motora está adequadamente desenvolvida, o que facilita o desempenho em atividades de leitura, escrita e interpretação de textos. Contudo, a aluna enfrenta dificuldades específicas em operações matemáticas e na manutenção do foco durante tarefas que demandam um nível elevado de concentração.

A análise do estudo de caso demonstrou que as intervenções pedagógicas específicas, implementadas ao longo de um ano, contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento acadêmico e social da aluna. Inicialmente, a estudante apresentava dificuldades na retenção de conteúdos, baixa interação social e desmotivação nas atividades escolares. Com a aplicação de estratégias direcionadas, os resultados evidenciaram melhorias significativas em diversas áreas.

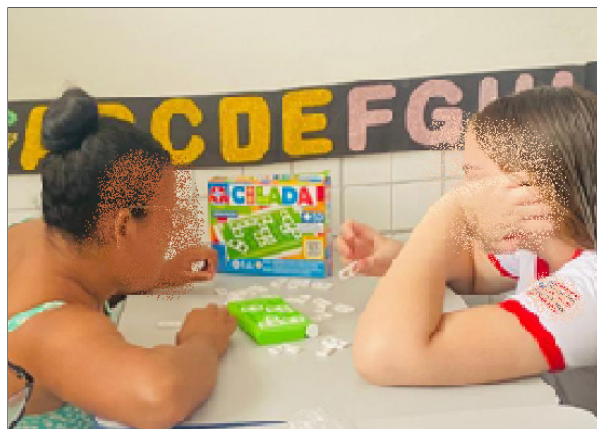
No âmbito do **desenvolvimento cognitivo**<sup>5</sup>, foram adotadas atividades que estimulam as funções cognitivas, como jogos educativos, quebra-cabeças, dominó, jogos de memória, tangram e outras práticas interativas (disponíveis, por exemplo, no site Racha Cuca). Essas atividades favoreceram o aprimoramento do raciocínio lógico, da atenção e da concentração, contribuindo para uma melhor fixação dos conteúdos. Como enfatiza Paulo Freire (1996, p. 22), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Essa perspectiva reforça a importância de metodologias que promovam o engajamento ativo dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolver competências cognitivas essenciais.

Quanto à **aprendizagem matemática**, a utilização de materiais concretos, como o material dourado, o ábaco e o soroban, foi determinante para a consolidação dos conceitos matemáticos. Esses recursos permitiram que a aluna progredisse no reconhecimento numérico e na execução de operações básicas, superando, ainda que parcialmente, as dificuldades persistentes na disciplina.

No que se refere à **socialização e comunicação**, foram promovidas atividades que incentivaram a interação social e a expressão de ideias e sentimentos, tais como trabalhos em grupo, dinâmicas colaborativas e práticas que estimulam a participação ativa. Esse conjunto de ações foi crucial para o fortalecimento das habilidades socioemocionais da aluna, evidenciado pelo aumento de sua confiança e iniciativa para interagir com colegas e professores. Em *Inclusão Escolar: O Que é? Por Quê? Como Fazer?*, publicado pela editora Moderna em 2003, Mantoan destaca: “A inclusão escolar implica uma transformação na escola, que deve se adaptar para atender a todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades.” (MANTOAN, 2003, p. 45). Mantoan (2003) ressalta que “a inclusão é um direito que deve ser garantido em todas as escolas, promovendo o respeito às diferenças”, enfatizando o papel transformador dessas práticas no ambiente escolar.

---

5 Grifo nosso a partir daqui.

**Atividade coletiva \_ Momento de socialização na sala de recursos multifuncional**

Fonte: as autoras

Adicionalmente, o **acompanhamento multidisciplinar**, que inclui o monitoramento psiquiátrico, psicológico e o suporte de profissionais como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, mostrou-se essencial para controlar as oscilações emocionais da estudante, principalmente no que diz respeito ao tratamento do quadro depressivo. Essa abordagem integrada não só contribuiu para o equilíbrio emocional, mas também potencializou o desempenho acadêmico e a autonomia da aluna.

Por fim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) consolidou-se como uma ferramenta eficaz para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. No livro *A Formação Social da Mente*, Vygotsky observa: “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” (Vygotsky, 1993, p. 101), evidenciando que a mediação pedagógica adequada é fundamental para o progresso dos alunos. Embora desafios como a necessidade de maior formação docente e a escassez de recursos ainda persistam, as estratégias implementadas demonstraram seu potencial na superação das barreiras educacionais, reforçando a importância da continuidade do suporte especializado para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo de caso apresentado evidencia avanços significativos de M.E. em diferentes dimensões de sua escolarização, destacando o impacto positivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em seu desenvolvimento acadêmico e social. As adaptações curriculares implementadas, como a

ampliação do tempo para execução de atividades e avaliações, a simplificação dos enunciados com apoio visual, o uso de materiais concretos para favorecer a compreensão de conteúdos, em especial matemáticos, bem como o posicionamento estratégico em sala de aula, mostram-se coerentes com a compreensão de que a inclusão exige a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual (Gomes *et al.*, 2007; Falconi; Silva, 2015).

A continuidade do suporte individualizado é essencial para que M.E. possa, progressivamente, superar dificuldades e ampliar suas habilidades de forma integral, em uma perspectiva de constituição de sujeitos em contextos escolares que historicamente tendem a marginalizar alunos com deficiência intelectual (Carvalho, 2006; Fierro, 2004). Nesse cenário, a colaboração ativa entre escola e família assume papel central, na medida em que a construção de um ambiente acolhedor e estimulante depende tanto das práticas pedagógicas cotidianas quanto das relações estabelecidas entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Para que a inclusão escolar seja efetiva, torna-se imperativo investir na formação inicial e continuada dos docentes, de modo a romper com modelos segregadores e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade (Denari, 2006), bem como assegurar condições institucionais e de infraestrutura que viabilizem o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e do AEE, em consonância com o que preconiza a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Nessa direção, a perspectiva crítico-emancipatória da educação, tal como formulada por Freire (1996), reforça que a escola deve ser espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva do conhecimento, orientado à humanização e à transformação social, enquanto Assmann (2007) destaca a necessidade de “reencantar” a educação, recolocando no centro do processo educativo a dignidade, a criatividade e o protagonismo dos sujeitos.

Assim, ao promover estratégias inclusivas e adaptações pedagógicas ajustadas às necessidades específicas de estudantes com deficiência intelectual, articuladas à mediação intencional e à construção de zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991), contribui-se para uma educação mais equânime e transformadora, capaz de favorecer o desenvolvimento do potencial de cada estudante e de afirmar a escola como espaço de direitos, participação e reconhecimento das diferenças.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm). Acesso em: 26 fev. 2025.

CARVALHO, M. F. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos**. Horizontes, Itatiba, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

FALCONI, E. R. M.; SILVA, N. A. S. **Estratégias de trabalho para alunos com deficiência intelectual: Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Disponível em: <http://www.logisticaiec.com.br/.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2026.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 192-214.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, A. L. L. *et al.* **Atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: Cromos, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

# OFICINAS DE TRABALHOS MANUAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*Antônio Gonçalves de Macedo Neto<sup>1</sup>*

*Samara Liz Silva Machado<sup>2</sup>*

*Livia Guimarães da Silva<sup>3</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Centro de Habilitação Ana Cordeiro, fundado em 26 de agosto de 1968 e localizado na zona sul de Teresina, foi a primeira escola de educação especial do estado. Ao longo dos anos, suas atividades foram ampliadas e seu público-alvo foi reformulado. Atualmente, a escola atende adolescentes a partir de 15 anos e adultos com deficiência intelectual, organizados em turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em oficinas.

A aprendizagem de jovens com deficiência intelectual requer estratégias pedagógicas que valorizem a prática, o concreto e o desenvolvimento de habilidades funcionais. As oficinas de trabalhos manuais, como artesanato, pintura, costura, reciclagem e jardinagem, possibilitam experiências significativas que integram cognição, motricidade, socialização e autonomia. Nesse sentido, investigar a relação entre essas oficinas e a aprendizagem desses jovens pode contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A pesquisa desenvolvida orienta-se pela seguinte pergunta: de que maneira as oficinas de trabalhos manuais contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento de jovens com deficiência intelectual? Essa deficiência apresenta desafios no processo de ensino-aprendizagem, exigindo metodologias adaptadas que partam da experiência concreta e da valorização das habilidades dos estudantes. As oficinas de trabalhos manuais podem favorecer a

---

1 Secretaria do Estado do Piauí (SEDUC/ PI), Teresina (PI), Brasil; antoniomacedoufpi@gmail.com.

2 Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/ MA), Timon (MA), Brasil; sliz.slm@gmail.com.

3 Secretaria do Estado do Maranhão (SEDUC/ MA), São Luís (MA), Brasil; liviaguimas@gmail.com.

aprendizagem significativa, desenvolver a coordenação motora, estimular a criatividade, promover a autonomia e fortalecer vínculos sociais. Assim, este estudo se justifica pela relevância pedagógica e social de buscar estratégias inovadoras e inclusivas no processo educativo.

Com essa intencionalidade, propomos investigar a contribuição das oficinas de trabalhos manuais no processo de aprendizagem de jovens com deficiência intelectual, a partir do seguinte objetivo: analisar quais habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais podem ser desenvolvidas nessas oficinas.

A pesquisa apoia-se em referenciais da Educação Inclusiva (Mantoan, 2003; Tardif, 2008), da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1997), que destaca a importância da mediação e das atividades concretas no desenvolvimento, e em estudos sobre deficiência intelectual e metodologias ativas. As oficinas de trabalhos manuais, enquanto práticas educativas, são compreendidas como mediadoras de aprendizagem.

A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, estruturada como relato de experiência sobre as oficinas de trabalhos manuais desenvolvidas no Centro de Habilitação Ana Cordeiro, em Teresina, Piauí.

Espera-se que este estudo contribua para a produção de estratégias de aprendizagem para jovens com deficiência intelectual no Brasil, ao refletir sobre as condições e os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam nesse tipo de atendimento na Educação Básica.

## DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL

A deficiência intelectual (DI) é um conjunto de limitações de ordem biológica que afetam funções cognitivas, como memória, atenção e concentração, podendo também comprometer a mobilidade motora. Essas limitações interferem, em maior ou menor grau, na autonomia e na vida cotidiana do indivíduo, resultando em perdas significativas nas interações sociais e nos processos de aprendizagem. A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010, p. 123) define a DI como:

uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual, no comportamento adaptativo e com origem antes dos 18 anos. A terminologia deficiência intelectual imprime à situação uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, considerando a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o meio social. (AAIDD, 2010, p. 123)

Dessa forma, a pessoa com deficiência intelectual acaba passando por um processo de exclusão, sobretudo em relação aos métodos tradicionais de aprendizagem. Além disso, é comum que os currículos da escolarização regular

não sejam adaptados para atender às demandas específicas desse sujeito. Vygotsky (1997, p. 104) ressalta que, para a educação da criança com deficiência intelectual, é fundamental compreender o modo como ela se desenvolve, pois o que importa não é a deficiência ou a insuficiência em si mesmas (ou a ideia da “falta de algo”), mas a reação da personalidade em desenvolvimento diante das dificuldades impostas pela deficiência.

A forma como o aluno é visto pela família, escola, pelo professor e pelos seus pares é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira plena. É necessário superar a ideia de que apenas a escolarização formal garante o desenvolvimento do indivíduo, visto que a aprendizagem começa muito antes do ingresso escolar.

De acordo com Vygotsky (1997), a criança se apropria de signos e constrói conhecimentos nas interações sociais cotidianas, que antecedem e fundamentam a aprendizagem formal. Para alunos com deficiência intelectual, esse processo é ainda mais decisivo, uma vez que a estimulação precoce e a socialização favorecem o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

Nessa perspectiva, a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é essencial, pois indica que o aprendizado se efetiva por meio da mediação de um indivíduo mais experiente, que possibilita à criança avançar em relação ao que conseguiria realizar sozinha. Assim, a inclusão escolar deve considerar que o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual não depende apenas da aquisição de conteúdos formais, mas, sobretudo, da qualidade das interações, das experiências sociais e das oportunidades de aprendizagem que lhe são oferecidas. Nessa linha de pensamento, Vygotsky (1997, p. 118) destaca que o aprendizado da criança tem início antes do ingresso na escola e é intensamente marcado pelas interações com adultos e outras crianças, experiências que posteriormente são incorporadas e ressignificadas no ensino formal.

## **DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E OFICINAS DE TRABALHOS MANUAIS**

O indivíduo com deficiência intelectual enfrenta uma série de limitações para sua consolidação enquanto sujeito de direitos. Sua formação enquanto cidadão é prejudicada pelo preconceito, que ainda o segrega a uma condição de “cidadão de segunda classe”, em uma sociedade que exclui aqueles que não estão de acordo com a norma estabelecida socialmente. Como afirma Bourdieu (1998, p. 47), “a norma legítima, validada pelo capital cultural dominante, funciona como mecanismo de exclusão daqueles que não a incorporam plenamente”. Isso reforça a ideia de que a sociedade tende a impor padrões que marginalizam sujeitos que não se enquadram, perpetuando desigualdades.

Ao analisarmos o Centro de Habilitação Ana Cordeiro enquanto instituição, observa-se que, além de realizar um trabalho pedagógico voltado à formação e à estimulação multidisciplinar dos indivíduos, também exerce a importante função de promover a inserção do sujeito no mercado de trabalho. Tal ação contribui para o enfrentamento de barreiras que, segundo Angonese, Boueri e Schmidt (2015, p. 30), estão relacionadas ao desconhecimento do próprio potencial e à falta de confiança nas próprias habilidades. Esses fatores repercutem diretamente em aspectos da vida prática, como o gerenciamento da vida financeira e o fortalecimento da autonomia pessoal.

Essa perspectiva está em consonância com o que dispõe o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), ao afirmar, em seu artigo 36, que o poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação e reabilitação profissional, de modo a garantir que a pessoa com deficiência possa ingressar, permanecer ou retornar ao campo do trabalho, respeitando sua livre escolha, vocação e interesse. O §1º do mesmo artigo estabelece que uma equipe multidisciplinar deve indicar, com base em critérios técnicos, o programa mais adequado para restaurar ou desenvolver novas capacidades e habilidades de trabalho, promovendo, assim, o desenvolvimento pleno do indivíduo e sua inclusão social e profissional.

No entanto, é necessário compreender que esses indivíduos possuem determinadas limitações, o que acarreta prejuízos em seu desenvolvimento biológico, social e comportamental. Conforme Mantoan (2004, p. 26):

de acordo com estudos realizados os sujeitos com deficiência intelectual apresentam déficits na metacognição, ou seja, os educandos têm dificuldades no reconhecimento de seus próprios recursos cognitivos, em particular, a memória, a percepção e a motricidade; deficiências nos processos executores ou de controle cognitivo; ausência de conhecimento acerca das próprias funções e capacidades cognitivas, não conseguindo manejar e controlar de maneira flexível e adequada os correspondentes processos, estratégias e planos de controle; limitações em processos de transferências ou generalizações de certas situações e tarefas a outras, bem como limitações no próprio processo de aprendizagem. (MANTOAN, 2004, p. 26)

Faz-se necessário o desenvolvimento de atividades que trabalhem tais competências, e é nesse contexto que as oficinas de trabalhos manuais exercem um papel fundamental. Por meio da prática de atividades táteis, são desenvolvidas metodologias que contribuem significativamente para o processo de aprendizagem do indivíduo que já se encontra fora da escolarização regular. Essas práticas possibilitam o resgate de habilidades, a estimulação cognitiva e o fortalecimento da autonomia, favorecendo a inclusão social e o desenvolvimento integral do sujeito.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa tem abordagem qualitativa que, conforme Gil (2008, p. 5), se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Dessa forma, Minayo (2009) fundamenta a pesquisa qualitativa como uma abordagem que busca compreender fenômenos sociais complexos, por meio de uma análise profunda e contextualizada dos significados, das relações e dos processos subjacentes.

Assim, valoriza-se a subjetividade dos indivíduos e busca-se captar a diversidade de perspectivas e experiências que permeiam determinado fenômeno. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que se concentra na mensuração e na generalização de dados numéricos, a pesquisa qualitativa busca explorar nuances, entender motivações e interpretar os fenômenos sociais de maneira holística (Minayo, 1994). No contexto da educação especial inclusiva, a necessidade de desenvolver um método de pesquisa que abarque a subjetividade dos indivíduos é fundamental, uma vez que os sujeitos e seus pares precisam ser observados em sua totalidade subjetiva.

O local da pesquisa foi um Centro de Habilitação, localizado na zona sul da cidade de Teresina, que conta com três turmas de Trabalhos Manuais no turno matutino. Apenas uma professora aceitou participar da pesquisa.

Como técnica de coleta de dados, foi utilizado o questionário que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), é um instrumento constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. As autoras esclarecem que:

Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador, depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário o questionário deve-se enviar uma nota ou uma carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo aceitável. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201)

O caráter não presencial do questionário facilita ao pesquisador entrar em contato com os sujeitos de sua pesquisa em tempos pandêmicos, como o que estamos vivenciando desde o início de 2020.

O processo de elaboração de um questionário é longo e complexo. Lakatos e Marconi (2003, p. 202) explicam que se exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração sua importância, isto é, se oferecem condições para a obtenção de informações válidas. Sobre a extensão e a finalidade, as autoras esclarecem que o questionário deve ser limitado em extensão e objetivo, pois, se

for muito longo, causa fadiga e desinteresse (Marconi; Lakatos, 2003, p. 203). As perguntas do questionário podem ser classificadas em abertas ou fechadas. No caso desta pesquisa, foi escolhido o modelo de perguntas abertas, que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 204), “também chamadas de perguntas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitindo opiniões”.

Ainda sobre a coleta de dados, o diário de campo, que, segundo Falkembach (1987, p. 19), “consiste num instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu dia a dia”, foi utilizado para o registro das atividades acompanhadas ao longo do processo de estágio. A autora ressalta que todos os eventos que circundam o objeto estudado devem ser anotados (Falkembach, 1987).

Com o intuito de atingir os objetivos da pesquisa, o instrumento de coleta de dados foi composto pelas seguintes perguntas:

- 1) Quais os desafios enfrentados pelo aluno com deficiência intelectual na vida adulta?
- 2) Quais as competências necessárias para o professor responsável pela oficina de trabalhos manuais?
- 3) Ao final do semestre, é possível observar alguma mudança no comportamento do aluno após sua participação nas oficinas de trabalhos manuais? Em caso afirmativo, quais foram essas mudanças?

Optou-se, para a análise, por estruturar a discussão a partir de cada pergunta, organizando em blocos o que a participante da pesquisa respondeu. Para preservação de identidade, ela foi identificada apenas como “participante”.

Ressalta-se que, como recurso de análise, serão apresentados trechos em negrito ou sublinhados, a fim de destacar os pontos relevantes da discussão, sob a ótica da participante, tal como emergiram em suas falas.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Como explicado anteriormente, a análise e discussão dos resultados foi estruturada a partir das perguntas do questionário aplicado à participante da pesquisa. As discussões se organizaram em torno:

(a) dos desafios enfrentados pelo jovem com deficiência intelectual; (b) das competências necessárias ao professor da oficina de trabalhos manuais; e (c) das mudanças observadas no aluno ao final do período letivo, após sua participação nas oficinas. Cada um desses pontos foi transformado em subseção para favorecer a sistematização e a compreensão dos dados.

## Desafios enfrentados pelo jovem com deficiência Intelectual

Para investigar este ponto da discussão, a primeira questão apresentada à professora foi: “**Quais os desafios enfrentados pelo aluno com deficiência intelectual na vida adulta?**” A seguir, apresentam-se as respostas na íntegra:

A primeira questão é: quais os desafios enfrentados pelo aluno com deficiência intelectual na vida adulta? Bem, um dos grandes desafios — falo como mãe, como professora, né, que eu sou mãe de um deficiente intelectual — é que, assim, quando não se tem uma base lá na infância, fica muito difícil quando chega na vida adulta. Porque a infância é quando se cria muita expectativa. Aí, na vida adulta, se percebe que chegou lá e ele não foi alfabetizado, ele não tá lendo, ele não tá escrevendo, que é um desejo que a maioria dos pais tem, principalmente quando foi dito da educação inclusiva. Os pais não compreendem que o melhor de tudo é ele fazer uma leitura de mundo e não a leitura escrita. Porque quando eu preparo essa criança para fazer uma leitura de mundo, ele vai saber viver. **Então, a dificuldade maior é essa: ele chega na fase adulta, ele não conseguiu ler, ele não consegue escrever e, automaticamente, a família e as instituições não preparam esse aluno para ser uma pessoa independente. Então aí chega a fase adulta com duas frustrações: a da família e a do indivíduo.** Isso dificulta muito. Aí ele vem com rebeldia, ele se sente excluído, ele se sente incapaz. E não é para ele se sentir incapaz, mas infelizmente só foi pensado para ele desenvolver leitura e escrita, o conhecimento científico. Esqueceram de explicar para ele que é importante, que ele pode aprender a cuidar de si e fazer a leitura de mundo.

Ao atentarmos para a fala da participante, destacada em negrito, percebe-se uma falha no processo de acolhimento e acompanhamento desse indivíduo, uma vez que o modelo educacional permanece atrelado a um viés conteudista e ao desenvolvimento apenas de capacidades técnicas, de memorização de conteúdos e de práticas, sem considerar o devido desenvolvimento de aspectos que promovam a integração do sujeito à sociedade. Mesmo que, em decorrência de sua deficiência, ele não possa ser inserido na sociedade por meio da escolarização regular, observa-se que o processo de inclusão não tem sido efetivo. Isso ocorre porque a inclusão não se concretiza apenas com o acesso do aluno com deficiência à escola, sendo necessária a transformação das práticas pedagógicas, da organização curricular e das relações sociais, de modo a garantir a participação e a aprendizagem de todos (Mantoan, 2003). Dessa forma, evidencia-se que a inclusão da pessoa com deficiência ainda não acontece de maneira efetiva, uma vez que o sujeito, sua família e seus pares permanecem à margem do processo de socialização.

## Competências necessárias

Para investigar este ponto da discussão, a segunda questão apresentada à professora foi: **“Quais as competências necessárias para o professor responsável pela oficina de trabalhos manuais?”**. A seguir, estão as respostas na íntegra:

Na sua opinião, quais as competências para o professor responsável pela oficina de trabalhos manuais? O que esses professores têm que ter para que o processo de aprendizagem aconteça nas oficinas de trabalhos manuais? **Ele precisa ter muito jogo de cintura, literalmente. Por quê? Porque, além dessa frustração que tá caminhando, caminhando, caminhando, e que quando chega na adolescência, por volta de 16, 17 anos, tem toda uma necessidade sexológica da adolescência, da vida normal. Porque eles têm seus desejos normais de vida social, de lazer, de namorar, etc. Além de ter tudo isso, a família, nessa hora, quer que ele seja tratado como diferente, e não é. Ele precisa vivenciar, ele precisa ser informado, ele precisa ser esclarecido.** O professor de trabalhos manuais, além de ter tudo isso, ainda enfrenta a dificuldade do material. Ele vai trabalhar com material reciclável, mas o material reciclado precisa de recursos. A instituição não oferece. A gente precisa de uma cola específica, de materiais cortantes que ofereçam segurança, de tinta, pincel apropriado, coleção apropriada. A escola não tem. Então, na verdade, ele não precisa ter esse material só quando está no trabalho manual, ele precisa desde sempre. Mas, como eu falei lá no começo, vai sempre iludindo, iludindo, iludindo, e chega uma hora que fica difícil. Eu, dentro dos trabalhos manuais, tento fazer com o lado humanitário que todo e qualquer educador tem que ter — esse percentual de humanização, tipo 80%. E a gente literalmente se vira nos 30, né, quando tem que fabricar atividades que sejam condizentes com a situação deles.

Ao ser questionada a respeito das competências necessárias ao professor da oficina de trabalhos manuais, a participante ressaltou o caráter humano indispensável para lidar com as demandas específicas que a turma apresenta, evidenciando que a atuação docente ultrapassa o domínio de conhecimentos técnicos e pedagógicos, exigindo saberes relacionais, sensibilidade e capacidade de escuta no trato com os alunos (Tardif, 2014). A primeira demanda mencionada refere-se à necessidade de flexibilidade para lidar com as frustrações e com as transformações próprias da adolescência, conforme expresso no relato destacado em negrito. Outro ponto importante da fala da participante diz respeito ao papel da família, que, muitas vezes, alimenta o estereótipo da diferença, como se a pessoa com deficiência estivesse sempre em condição de dependência e necessitasse constantemente de ajuda. A participante destaca que essa postura familiar pode reforçar práticas superprotetoras, o que acaba prejudicando o processo de aprendizagem nas oficinas, uma vez que um dos aspectos centrais desse processo está relacionado ao desenvolvimento da autonomia e da independência do sujeito frente aos desafios da vida, conforme evidenciado em sua fala em negrito.

## **Mudança no comportamento do aluno após sua participação nas oficinas de trabalhos manuais**

Para investigar este ponto da discussão, a terceira questão apresentada à professora foi: **“Ao final do semestre, é possível observar alguma mudança no comportamento do aluno após sua participação nas oficinas de trabalhos manuais?”** Em caso afirmativo, quais foram essas mudanças?” A seguir, apresentam-se as respostas na íntegra:

Muitas mudanças. **A partir da concentração, do interesse em fazer. Eu fico muito contente quando, agora mesmo, semana passada, a gente trabalhando uma mandala temática da Consciência Negra, eu achei muito interessante o Francisco. Ele tem dificuldade em todos os sentidos, bastante dificuldade, com o auxiliar bem próximo. Mesmo assim, a pintura não ficou muito legal, mas ele fez, ele conseguiu fazer. E quando nós terminamos de montar e eu fui mostrar como ele ia usar a mandala, o sorriso dele foi ímpar. A satisfação dele de ver que ele fez do começo ao fim, com meu auxílio, mas ele concluiu.** Ver o Francisco começar e terminar uma atividade é a prova de que aquele trabalho de todo dia, fazer um pouquinho, chega uma hora que dá. Nós fizemos, em uma manhã, uma atividade que normalmente ele faria em um mês inteiro. Antes, mesmo com a minha ajuda, seria quase um mês inteiro na mesma atividade. Dessa vez, ele conseguiu concluir numa manhã. Isso é uma avaliação positiva. E não só no caso dele. Outros alunos também. No começo, você só podia deixar disponível um único material, porque se você colocasse dois, ele automaticamente trocava. Hoje, você percebe que pode colocar os materiais na mesa, dizer **“você vai usar isso, você vai usar aquilo”**, deixar tudo exposto, e cada um pega apenas o material que foi designado. Isso tudo é prova de crescimento, de aprendizado, de aceitação de regras. Enfim, é em cima dessas notificações que a gente avalia o crescimento deles.

Acerca das mudanças apresentadas pelos alunos ao longo do ano letivo, a participante elencou dois pontos considerados relevantes. O primeiro refere-se ao desenvolvimento da concentração, do interesse e da persistência na realização das atividades, aspectos fundamentais para o processo de aprendizagem e para a construção da autoestima do aluno, conforme evidenciado em seu relato destacado em negrito nas linhas seguintes. O segundo ponto diz respeito ao avanço na organização, na atenção e no respeito às orientações dadas, demonstrando maior autonomia e capacidade de autorregulação durante as atividades propostas, como expresso a seguir:

No começo, você só podia deixar disponível um único material, porque se você colocasse dois, ele automaticamente trocava. Hoje, você percebe que pode colocar os materiais na mesa, dizer **“você vai usar isso, você vai usar aquilo”**, deixar tudo exposto, e cada um pega apenas o material que foi designado.

Esses avanços evidenciam que o processo educativo, quando pautado em práticas significativas e mediadas, contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da autonomia e da participação ativa do aluno, mesmo diante de limitações, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva (Vygotsky, 2007; Mantoan, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão empreendeu esforços para avaliar a eficácia das oficinas de trabalhos manuais no contexto da educação inclusiva, buscando analisar as práticas e políticas educacionais vigentes. Ao finalizar a pesquisa, constatou-se que os objetivos propostos foram, em grande medida, alcançados. Verificou-se que a participação de alunos com deficiência intelectual nas oficinas de trabalhos manuais mostrou-se promissora, mesmo diante de suas limitações e das restrições de ordem financeira e de materiais.

No que concerne à contribuição social do estudo, destaca-se seu papel em evidenciar as falhas ainda existentes no sistema educacional e em promover reflexões sobre a importância da formação adequada dos professores para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao trazer à tona essas questões, o estudo busca sensibilizar gestores públicos, educadores e a sociedade em geral para a urgência de investimentos e ações que valorizem a educação inclusiva como um direito fundamental de todos os alunos.

Por fim, ressalta-se a contribuição do Grupo de Pesquisa Formar nesse processo de investigação. A participação dos pesquisadores desse grupo foi relevante para a condução do estudo, desde a formulação dos objetivos até a análise dos resultados. Além disso, o Grupo de Pesquisa Formar colaborou para a disseminação dos achados, promovendo debates e incentivando ações voltadas ao aprimoramento da formação docente e ao fortalecimento da educação inclusiva na comunidade. Nesse sentido, sua participação contribuiu para ampliar o impacto social e acadêmico desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. 11. ed. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ANGONESE, Larissa Schikovski; BOUERI, Iasmin Zanchi; SCHMIDT, Andréia. O adulto com deficiência intelectual: concepção de deficiência e trajetória de carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 23–34, jan./jun. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2004.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# LUTO INFANTIL E ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO: UMA LEITURA FREIREANA SOBRE HUMANIZAÇÃO, DIÁLOGO E ESCUTA PEDAGÓGICA

*Fabiana Teixeira Boiani<sup>1</sup>*

*Marcelo Furlin<sup>2</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo analisa o luto infantil no contexto escolar a partir de uma leitura exclusivamente freireana, tomando a escola como espaço de acolhimento, diálogo, escuta e humanização. Parte-se da compreensão de que a experiência da perda na infância atravessa a subjetividade da criança, seus vínculos e sua inserção no cotidiano escolar, não podendo ser reduzida a uma questão emocional privada ou secundária. Em Paulo Freire, educação é prática ética, política e amorosa, fundada no reconhecimento da incompletude humana, na defesa da dignidade dos sujeitos e na construção coletiva de sentidos. Com base nesse referencial, argumenta-se que acolher a criança enlutada exige uma pedagogia comprometida com a leitura do mundo, com a escuta sensível e com a abertura ao diálogo, sem silenciar a dor ou naturalizar o sofrimento. O texto discute a escola como território de cuidado e pertencimento, a formação docente em perspectiva dialógica e a esperança como dimensão constitutiva da práxis educativa. Conclui-se que a pedagogia freireana oferece fundamentos consistentes para pensar práticas escolares humanizadoras diante do luto infantil, especialmente quando a instituição se dispõe a reconhecer a criança como sujeito de palavra, de experiência e de história.

“Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero.”  
(Freire, 2003, p. 47).

---

1 Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo (SP), Brasil; ft.boiani@gmail.com.

2 Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo (SP), Brasil; marcelo.furlin@metodista.br.

## INTRODUÇÃO

O luto infantil é uma experiência humana que interpela a escola e obriga a educação a rever a própria compreensão de aprendizagem, vínculo e cuidado. Quando uma criança vive a perda de alguém significativo, sua presença no espaço escolar pode se modificar de modo profundo, afetando a forma como participa, se comunica, aprende e se relaciona com os outros. Nessa situação, a escola não pode limitar-se à função de instruir; ela precisa reconhecer que a vida concreta do estudante atravessa o processo educativo e que a dor não se suspende ao atravessar a porta da sala de aula.

A discussão sobre o luto infantil também encontra respaldo em autores que, no campo da psicologia e da educação, têm se dedicado a compreender as repercussões da perda na infância e suas implicações para o contexto escolar. Franco destaca que o luto é um processo singular, atravessado por vínculos, significados e pela maneira como o sujeito elabora a ausência, o que ajuda a compreender por que a criança enlutada não reage de forma homogênea diante da perda. Kovács, por sua vez, contribui para pensar a morte e o luto como temas necessários à formação humana e docente, defendendo a importância de a escola reconhecer essas experiências e oferecer condições de escuta, acolhimento e elaboração simbólica.

É nesse horizonte que a pedagogia de Paulo Freire se mostra especialmente fecunda. Sua concepção de educação como prática da liberdade, da esperança e da humanização permite pensar a escola como espaço de encontro entre sujeitos históricos, inacabados e capazes de produzir sentidos sobre o mundo. Em vez de reduzir a criança a um corpo presente em sala ou a um desempenho mensurável, Freire convida a educação a reconhecer o sujeito em sua inteireza, com sua palavra, sua experiência e sua dignidade. Por isso, refletir sobre luto infantil e escola a partir de Freire é também discutir a responsabilidade ética da prática pedagógica diante do sofrimento humano.

Este artigo parte do tema da dissertação da autora, que compreende o luto infantil e a escola como espaço de acolhimento, e recorta esse debate exclusivamente no interior do pensamento freireano. O objetivo é ampliar a discussão já iniciada, mas sem recorrer a outros autores, preservando a coerência teórica e a fidelidade ao pedido de leitura restrita a Paulo Freire. O texto está organizado em seções que articulam humanização, diálogo, escuta, formação docente, esperança e práxis, buscando mostrar como esses conceitos ajudam a compreender o acolhimento escolar da criança enlutada.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo tem natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e teórico-interpretativo, fundamentado exclusivamente na obra de Paulo Freire. A análise foi construída a partir da leitura e da articulação conceitual de obras do autor, tomando como eixo os temas da humanização, do diálogo, da escuta, da esperança e da práxis. Trata-se, portanto, de um estudo de reflexão teórica, voltado à compreensão do luto infantil no contexto escolar a partir de uma perspectiva freireana.

## **HUMANIZAÇÃO E INCOMPLETUDE**

Na obra de Paulo Freire, educação e humanização são inseparáveis. O ser humano é concebido como um sujeito histórico, inacabado e em permanente construção, cuja formação se dá nas relações com o outro e com o mundo. Essa compreensão é decisiva para pensar o luto infantil, pois recusa qualquer visão que trate a criança como ser passivo, meramente receptivo ou incapaz de produzir sentidos sobre a própria experiência. Ao contrário, a criança é sujeito de história, de linguagem e de relação, mesmo quando ainda não dispõe de instrumentos elaborados para nomear a dor.

Freire afirma que a desumanização não é destino, mas uma possibilidade histórica ligada às práticas sociais que negam ao outro o direito à palavra, à participação e ao reconhecimento. Quando a escola silencia a dor da criança enlutada, minimiza sua experiência ou a reduz a um problema disciplinar, corre o risco de reproduzir esse movimento de desumanização. Acolher, nesse caso, é reconhecer a criança em sua condição humana inteira, e não apenas em sua função escolar. Significa admitir que o sofrimento também constitui a vida e que a educação não pode se estruturar como se a dor estivesse fora de seus muros.

Nesse sentido, a humanização freireana não se confunde com sentimentalismo. Ela se expressa em práticas concretas de respeito, diálogo e compromisso com a dignidade do outro. No caso do luto infantil, isso implica abandonar respostas automáticas, evitar a pressa em normalizar comportamentos e reconhecer que cada criança atravessa a perda de forma singular. A escola humanizadora é aquela que não exige da criança o apagamento de sua experiência para que ela continue aprendendo, mas oferece condições para que ela permaneça pertencendo ao espaço educativo sem ser violentada por ele.

## **DIÁLOGO E ESCUTA**

O diálogo ocupa lugar central na pedagogia freireana porque é nele que os sujeitos se encontram como seres de palavra e de transformação. Freire não entende

o diálogo como simples conversa, mas como relação ética fundada no respeito, na humildade e na abertura ao outro. Falar e escutar, nesse horizonte, não são atos neutros: são práticas constitutivas de uma educação comprometida com a liberdade. A escola que acolhe uma criança enlutada precisa, portanto, aprender a escutar sem invadir, perguntar sem pressionar e acompanhar sem se impor.

A escuta freireana é sempre ativa. Escutar é reconhecer que o outro tem algo a dizer sobre o mundo e sobre sua própria vida, mesmo quando sua fala aparece fragmentada, silenciosa ou indireta. No contexto do luto infantil, isso é fundamental, porque a criança nem sempre conseguirá verbalizar a perda de modo linear. Pode manifestar sua dor por meio do comportamento, do desenho, do silêncio, da brincadeira ou da oscilação emocional. A escola precisa aprender a ler esses sinais como expressão de uma experiência que pede acolhimento, e não como simples desvio da rotina.

Freire insiste que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Essa afirmação ajuda a compreender que a criança enlutada não deve ser isolada em sua dor nem obrigada a resolvê-la sozinha. Ela precisa de uma comunidade educativa capaz de sustentar presença, partilha e reconhecimento. O diálogo, nesse caso, não elimina a dor, mas impede que ela seja vivida sob o signo da solidão e do silêncio institucional.

## **ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE ACOLHIMENTO**

Pensar a escola como território de acolhimento exige reconhecer que ela não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas lugar de convivência, vínculo, linguagem e produção de sentidos. Em Freire, a educação acontece em uma realidade concreta, atravessada por história, cultura e desigualdade. Por isso, a escola não pode se declarar neutra diante do sofrimento infantil. Quando a perda atravessa a vida de uma criança, o cotidiano escolar também é afetado, e isso demanda uma resposta educativa ética e sensível.

Acolher, nesse contexto, significa criar condições para que a criança continue pertencendo à escola sem precisar esconder sua dor. Isso não quer dizer transformar a instituição em espaço terapêutico, mas reconhecer que o educar envolve cuidado. A prática pedagógica, em Freire, não se reduz a técnicas; ela envolve compromisso com a vida humana e com a construção de relações menos opressoras. Assim, acolher uma criança enlutada é também recusar a violência do silenciamento e a naturalização do sofrimento como algo que deve ser superado rapidamente.

A escola acolhedora, sob a perspectiva freireana, é aquela que lê o mundo com o estudante, e não apenas sobre o estudante. Isso inclui olhar para a criança

para além do comportamento imediato, entendendo que sua presença carrega uma história. O acolhimento se expressa na disponibilidade do professor, na organização do cotidiano, na flexibilidade diante de necessidades pontuais e na criação de um ambiente em que a criança possa permanecer em relação com os outros sem ser constrangida a negar o que viveu.

## **FORMAÇÃO DOCENTE**

A formação docente é um ponto decisivo quando se pensa o acolhimento de crianças enlutadas. Freire defende uma formação fundada na reflexão crítica sobre a prática, na humildade, na coragem e no compromisso ético. Ensinar exige mais do que domínio de conteúdo: exige capacidade de ler a realidade, dialogar com os sujeitos e assumir a dimensão humana da prática educativa. No caso do luto infantil, essa exigência torna-se ainda mais intensa, porque o professor é chamado a lidar com uma experiência delicada, atravessada por emoções, limites e incertezas.

A perspectiva freireana ajuda a superar a ideia de que basta boa vontade individual para lidar com a dor da criança. O acolhimento demanda formação, reflexão coletiva e construção institucional de práticas sensíveis. Professores precisam de espaços para pensar sobre a morte, a perda, a escuta e os modos de presença no cotidiano escolar. Sem isso, a tendência é que a escola responda por improviso, reproduzindo silêncio, insegurança ou respostas burocráticas. Freire permite afirmar que a prática educativa só se fortalece quando os educadores se reconhecem como sujeitos em processo, também inacabados e capazes de aprender com a própria experiência.

Além disso, Freire recusa a neutralidade pedagógica. O educador sempre toma posição diante da realidade, ainda que tente se omitir. No caso do luto infantil, essa posição aparece na forma como a escola nomeia a dor, acolhe ou não a criança e organiza sua resposta institucional. Formar professores, nessa perspectiva, é formar para uma atitude ética, dialógica e comprometida com a humanização das relações escolares.

## **ESPERANÇA E PRÁXIS**

A esperança é um dos conceitos mais potentes do pensamento freireano, desde que não seja compreendida como espera passiva. Em Freire, a esperança precisa se fazer práxis, isto é, ação refletida, engajada e transformadora. Essa dimensão é essencial quando se pensa o luto infantil, porque a criança enlutada precisa de um ambiente que reconheça sua dor, mas também ofereça possibilidades de pertencimento, reconstrução e continuidade da vida escolar. A esperança, nesse sentido, não elimina a perda, mas ajuda a sustentar a travessia.

A práxis educativa se expressa quando a escola transforma a escuta em ação, o cuidado em prática concreta e o diálogo em reorganização das relações. Isso pode significar ajustar rotinas, preservar tempos de expressão, comunicar-se de modo sensível com a família, proteger a criança de exposições desnecessárias e criar condições para que ela retome sua participação no cotidiano sem ser violentada por exigências de normalidade. Em Freire, a ação pedagógica ganha sentido quando nasce da leitura crítica da realidade e retorna a ela como compromisso com a transformação.

Assim, acolher o luto infantil não é um gesto isolado, mas parte de uma pedagogia da esperança. A escola que se dispõe a cuidar da criança enlutada educa para a vida, para o vínculo e para a solidariedade. Ela mostra que a educação é mais do que instrução: é presença humana, responsabilidade compartilhada e construção de sentido diante do sofrimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura freireana permite afirmar que o luto infantil convoca a escola a rever seu modo de existir. A criança enlutada não pode ser tratada como problema a ser administrado nem como corpo que precisa se ajustar rapidamente ao ritmo institucional. Ela é sujeito de história, de palavra e de experiência, e por isso demanda uma escola capaz de acolher sua dor sem apagá-la.

Ao longo do texto, mostrou-se que conceitos como humanização, diálogo, escuta, esperança e práxis oferecem uma base consistente para pensar o acolhimento escolar. Em Paulo Freire, educar é sempre um ato ético e político, voltado à dignidade humana e à construção de relações mais justas. Isso significa que a escola, ao reconhecer a criança enlutada, também se reconhece como espaço de vida concreta, onde o sofrimento não é invisível e onde a palavra do outro tem valor.

Conclui-se que a pedagogia freireana não oferece fórmulas prontas para lidar com o luto infantil, mas fornece um horizonte teórico sólido para a construção de práticas mais humanas. A escola que escuta, dialoga e acolhe não elimina a perda, mas ajuda a criança a atravessá-la com menos solidão e mais pertencimento. Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire permanece atual por lembrar que toda educação verdadeiramente comprometida com a vida precisa ser, antes de tudo, uma educação humanizadora.

## REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Helena Pereira. **O luto no século XXI**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KOVÁCS, Maria Júlia (Org.). **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

# REGULAÇÃO EMOCIONAL E SAÚDE MENTAL NO TRABALHO DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA À LUZ DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO

*Thaís Albertina Pereira dos Santos<sup>1</sup>*  
*Alessandra Maria Sabatine Zambone<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O trabalho docente contemporâneo no Brasil configura-se como uma atividade laboral complexa, marcada por intensas demandas emocionais e relacionais que exigem constante regulação dos estados afetivos. Esta regulação emocional, conceituada por Gross (1998, 2015) como o processo pelo qual os indivíduos influenciam quais emoções têm, quando as têm e como as experimentam e expressam, é fundamental para o equilíbrio psíquico do professor, influenciando diretamente sua saúde mental, satisfação profissional e eficácia pedagógica (Santos *et al.*, 2024). A natureza intrinsecamente emocional do trabalho docente, conforme destacado por Hargreaves (2000) em sua análise sobre as emoções no ensino, coloca a gestão dos afetos no centro da prática profissional, transformando a capacidade de regular emoções em competência profissional essencial.

A literatura brasileira recente indica que o magistério está entre as profissões mais estressantes, apresentando preocupantes taxas de burnout, ansiedade e depressão. Segundo o modelo teórico de Maslach e Jackson (1981), a síndrome de burnout caracteriza-se por três dimensões interrelacionadas: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal, conjunto

---

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia - Universidade Nove de Julho. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação- PPGE - Universidade Metodista de São Paulo - UMESP. E-mail: thaispereira2508@gmail.com.

2 Doutora em direito - Universidade Metropolitana de Santos. Vice Coordenadora do Curso de Direito e Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. Professora Orientadora do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE - Universidade Metodista de São Paulo. E-mail: alessandra.zambone@metodista.br.

sintomático que afeta desproporcionalmente os profissionais da educação. A Organização Internacional do Trabalho e a UNESCO (2021) destacaram que o trabalho docente representa uma das ocupações com maior exposição a fatores de risco psicossocial, situação que se agrava significativamente em contextos de desenvolvimento socioeconômico desigual. Pesquisa da CNTE (2023) revelou que 72% dos professores relatam exaustão emocional e 63% estão em risco de desenvolver transtornos mentais relacionados ao trabalho (FUCAMP, 2024).

Entre 2022 e 2023, 62% dos docentes da educação básica relataram sintomas frequentes de estresse, ansiedade ou depressão, configurando um cenário de colapso da saúde mental dos trabalhadores da educação (SINPROESTE, 2023). Este panorama sombrio encontra eco nas observações de Lazarus e Folkman (1984), que em sua teoria transacional do estresse enfatizam como a avaliação cognitiva das demandas ambientais e dos recursos disponíveis determina as respostas emocionais e comportamentais dos indivíduos. No contexto docente brasileiro, a disparidade entre demandas elevadas e recursos insuficientes cria condições propícias ao desenvolvimento de transtornos mentais ocupacionais.

A teoria da demanda-controle desenvolvida por Karasek (1979) oferece um framework compreensivo para estes achados, predizendo que ocupações com alta demanda e baixo controle associam-se a níveis elevados de estresse ocupacional e comprometimento da saúde mental. Esta teoria complementa-se com o modelo de desequilíbrio esforço-recompensa desenvolvido por Siegrist (1996), que enfatiza a importância do equilíbrio entre os esforços despendidos no trabalho e as recompensas recebidas, incluindo salário, estima e segurança no emprego. No contexto docente brasileiro, ambos os modelos ajudam a explicar a vulnerabilidade dos professores ao adoecimento mental.

A pandemia de COVID-19 intensificou dramaticamente esses desafios. Estudos recentes revelaram impactos devastadores na saúde mental dos professores brasileiros. Rosa et al. (2025) documentaram uma drástica redução na percepção de saúde mental positiva entre professoras do ensino pré-escolar, passando de aproximadamente 50% para menos de 20% durante a pandemia. Este achado é particularmente significativo quando considerado à luz do modelo processual de regulação emocional proposto por Gross (1998), que demonstra como eventos de vida disruptivos exigem mobilização intensa de recursos regulatórios, frequentemente excedendo a capacidade adaptativa dos indivíduos.

O modelo de conservação de recursos de Hobfoll (1989) complementa esta análise, predizendo que eventos de perda de recursos precipitam espirais de estresse que comprometem a capacidade de enfrentamento dos indivíduos. Este modelo foi particularmente utilizado para compreender os impactos da pandemia, que representou perda massiva de recursos para os professores,

incluindo contato social, rotinas estabelecidas e senso de controle sobre o ambiente de trabalho. Paralelamente, Ramos *et al.*, (2023), em estudo com 438 docentes brasileiros de 17 estados, identificaram médias elevadas de burnout (42,44 pontos no MBI), com mulheres apresentando significativamente mais sintomas que homens, e professores dos anos finais do ensino fundamental apresentando os maiores níveis de sofrimento psíquico.

A Psicodinâmica do Trabalho, desenvolvida por Christophe Dejours a partir da década de 1980, oferece arcabouço teórico fundamental para compreender essas dinâmicas emocionais, analisando a dialética entre prazer e sofrimento no trabalho e os mecanismos de defesa mobilizados pelos trabalhadores para enfrentar as pressões laborais (Dejours, 1987, 1992, 2008). Nesta perspectiva, a regulação emocional é compreendida como parte integrante do processo de construção de sentido e elaboração do sofrimento, conceito que dialoga proximamente com as estratégias de coping descritas por Lazarus e Folkman (1984).

O conceito de sofrimento criativo, desenvolvido por Dejours (2008), oferece perspectiva inovadora para compreender como os professores podem transformar experiências estressantes em oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal. Este processo depende da capacidade do docente de mobilizar recursos internos e externos para elaborar o sofrimento, transformá-lo em significado e encontrar prazer na atividade educativa. No entanto, quando os recursos são insuficientes ou as demandas excessivas, o sofrimento pode tornar-se patológico, manifestando-se através da síndrome de burnout e outros transtornos mentais ocupacionais.

A relevância social desta pesquisa fundamenta-se no reconhecimento de que a qualidade da educação brasileira está diretamente relacionada à saúde mental de seus professores. Conforme dados do INEP (2024), o Brasil conta com aproximadamente 2,2 milhões de professores na educação básica, dos quais uma parcela significativa apresenta indicadores preocupantes de sofrimento psíquico. A precarização das condições de trabalho, associada à baixa valorização profissional e à intensificação das demandas, configura cenário que exige intervenções urgentes tanto no âmbito individual quanto organizacional e político.

Conforme Dejours (1992) argumentou em sua análise sobre trabalho e neurose, o trabalho não é apenas fonte de rendimento econômico, mas também espaço de construção identitária e realização pessoal, aspectos que dependem fundamentalmente da capacidade do trabalhador de metabolizar o sofrimento inerente à atividade laboral. Esta compreensão é essencial para o desenvolvimento de intervenções efetivas que promovam a saúde mental docente e qualifiquem a prática educativa.

O presente estudo contribui para o campo ao sistematizar evidências científicas brasileiras sobre regulação emocional e saúde mental docente, oferecendo subsídios para políticas públicas e práticas institucionais baseadas em evidências. Ao articular a perspectiva da psicodinâmica do trabalho com a literatura sobre regulação emocional, espera-se ampliar a compreensão das dinâmicas emocionais docentes e apontar caminhos para intervenções mais efetivas.

## **2. METODOLOGIA**

Esta revisão sistemática foi conduzida de acordo com as diretrizes do PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), seguindo procedimentos rigorosos destinados a garantir transparência e reproducibilidade. O protocolo metodológico foi elaborado a partir dos objetivos e questões de pesquisa, contemplando a definição dos critérios de elegibilidade, das estratégias de busca e dos métodos de extração e síntese dos dados. É importante destacar que o estudo não foi pré-registrado, aspecto considerado uma limitação para a interpretação dos resultados.

### **2.1 Critérios de Elegibilidade**

Os critérios de elegibilidade foram definidos de modo a assegurar a inclusão de estudos relevantes à temática da regulação emocional e da saúde mental no trabalho docente brasileiro. Foram incluídos estudos publicados entre 2020 e 2025, redigidos em português ou inglês, conduzidos no Brasil e realizados com professores da educação básica ou superior. Além disso, os trabalhos precisavam abordar temáticas como regulação emocional, saúde mental, psicodinâmica do trabalho, burnout, bem-estar docente ou impactos da pandemia de COVID-19. Foram considerados estudos empíricos quantitativos, qualitativos ou de métodos mistos, bem como revisões sistemáticas.

Foram excluídos os estudos que envolviam exclusivamente outros profissionais da educação, como gestores e coordenadores, aqueles que não abordavam aspectos emocionais ou de saúde mental, artigos de opinião, ensaios teóricos, pesquisas cujos dados não permitiam identificar informações específicas sobre docentes brasileiros e publicações duplicadas encontradas durante o processo de triagem. A restrição temporal de cinco anos visa capturar a produção mais recente e relevante para o contexto educacional contemporâneo, especialmente considerando as transformações impostas pela pandemia de COVID-19.

## 2.2 Estratégia de Busca

A busca sistemática foi realizada entre janeiro e março de 2025 nas bases SciELO (Scientific Electronic Library Online), PubMed (National Library of Medicine), Google Scholar, ERIC (ProQuest) e Education Research Complete (EBSCO). As estratégias de busca foram formuladas com descritores em português e inglês, combinados por operadores booleanos AND e OR, incluindo termos como “regulação emocional”, “trabalho docente”, “saúde mental”, “psicodinâmica do trabalho”, “burnout”, “bem-estar docente”, “emotion regulation”, “teacher work”, “mental health”, “work psychodynamics”, “teacher wellbeing”, além de palavras-chave específicas relacionadas ao estresse ocupacional, exaustão emocional, educação básica, professores brasileiros e COVID-19.

## 2.3 Seleção e Avaliação dos Estudos

O processo de seleção dos estudos seguiu todas as etapas previstas pelo PRISMA 2020. Inicialmente, os artigos identificados foram exportados para o software Zotero, onde foi realizada a remoção das duplicatas. Na sequência, dois revisores independentes realizaram a triagem dos títulos e resumos com base nos critérios de elegibilidade. Os estudos considerados potencialmente pertinentes foram analisados em texto completo, resultando no conjunto final de publicações incluídas para síntese e discussão. As discordâncias entre revisores foram resolvidas por consenso ou mediante consulta a um terceiro revisor.

A qualidade metodológica dos estudos foi avaliada por dois revisores independentes utilizando diferentes instrumentos conforme o tipo de estudo: Critical Appraisal Skills Programme (CASP) Checklist para estudos quantitativos, CASP Qualitative Research Checklist para estudos qualitativos, e AMSTAR 2 para revisões sistemáticas. Os dados foram sintetizados narrativamente devido à heterogeneidade metodológica dos estudos incluídos, o que inviabilizou a realização de meta-análises. Uma síntese temática foi realizada para identificar padrões nas estratégias de regulação emocional, intervenções de bem-estar e resultados em saúde mental docente.

## 3. RESULTADOS

O processo de identificação e seleção dos estudos está resumido no diagrama de fluxo PRISMA. A busca inicial identificou 1.247 estudos. Após remoção de duplicatas (n=389), 858 artigos permaneceram para triagem por título e resumo. Destes, 812 foram excluídos por não atenderem aos critérios de elegibilidade, resultando em 46 artigos potencialmente elegíveis para avaliação

em texto completo. Após avaliação detalhada, 39 foram excluídos, resultando em 7 estudos brasileiros incluídos na síntese final.

Os 7 estudos incluídos foram publicados entre 2020 e 2025, abrangendo uma amostra total de 458 professores da educação básica e superior. Geograficamente, os estudos foram conduzidos nos estados de Sergipe, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e distribuíram-se por 17 estados brasileiros. Quanto ao desenho metodológico, 4 eram quantitativos, 2 qualitativos e 1 de métodos mistos, refletindo a diversidade de abordagens epistemológicas presentes na produção científica brasileira sobre o tema.

### 3.1 Estratégias de Regulação Emocional

A análise dos estudos selecionados permite compreender de forma abrangente a saúde mental e os processos de regulação emocional entre professores brasileiros, especialmente no contexto recente da pandemia de COVID-19. Santos *et al.*, (2024), com 22 docentes da educação básica de Sergipe e Bahia, destacou a dificuldade dos professores em exercer autocompaixão durante a pandemia, recorrendo frequentemente ao isolamento como forma de lidar com experiências emocionalmente desafiadoras. A autocompaixão, entendida como a capacidade de adotar uma postura calorosa e compreensiva diante de fracassos ou sentimentos de inadequação, emergiu como um construto relevante para compreender as dinâmicas emocionais docentes.

O estudo de Santos *et al.*, (2024) apontou ainda a presença de autocritica exacerbada associada à busca pela perfeição, gerando ansiedade e frustração. A sobrecarga laboral, com média de 40 horas semanais, somada ao uso intensivo de tecnologias sem suporte institucional, intensificou o sofrimento psíquico, embora o processo educativo tenha sido identificado como uma importante fonte de sentido existencial e proteção da saúde mental. Esta dualidade entre sofrimento e prazer no trabalho docente será aprofundada na discussão à luz da psicodinâmica do trabalho.

De maneira integrada, os estudos analisados revelam um conjunto de estratégias de regulação emocional utilizadas pelos docentes, incluindo tanto práticas adaptativas quanto desadaptativas. Entre as estratégias adaptativas, destacam-se tentativas de autocompaixão, busca de reconhecimento do papel social da docência, resiliência individual, capacidade de encontrar sentido no trabalho educativo e esforços de adaptação tecnológica. Entre as estratégias desadaptativas, predominam autocritica exacerbada, isolamento social, ruminação cognitiva e perfeccionismo, todas associadas ao agravamento do sofrimento psíquico.

Os estudos identificaram que a capacidade de regulação emocional está associada a fatores individuais (personalidade, história de vida, coping),

organizacionais (suporte institucional, clima escolar, cultura organizacional) e sociais (reconhecimento profissional, valorização da carreira docente, condições socioeconômicas). Esta multiplicidade de fatores aponta para a necessidade de intervenções multifatoriais que considerem tanto aspectos individuais quanto contextuais na promoção da saúde mental docente.

A análise dos estudos sugere ainda que a formação docente brasileira apresenta lacunas importantes no que tange ao desenvolvimento de competências socioemocionais. A ênfase tradicionalmente colocada nos aspectos técnicos do ensinar, em detrimento dos aspectos relacionais e emocionais, pode contribuir para os professores para lidar com as demandas emocionais da profissão. Esta observação aponta para a necessidade de reformulação dos currículos de formação inicial e continuada de professores.

### **3.2 Indicadores de Saúde Mental**

Os indicadores de saúde mental encontrados nos estudos evidenciam um quadro preocupante, especialmente no que se refere ao burnout, ansiedade, estresse, insônia, dores físicas e alterações de humor. A pandemia intensificou tais condições, aumentando a sobrecarga laboral, ampliando as demandas emocionais e gerando rupturas na organização do trabalho docente. Silva e Costa (2023), em estudo com 45 professores do ensino médio, identificaram correlações negativas significativas entre autorregulação emocional e sintomas depressivos ( $r=-0,67$ ), ansiosos ( $r=-0,54$ ) e de estresse ( $r=-0,71$ ), sugerindo que docentes capazes de regular suas emoções de maneira mais eficiente tendem a apresentar níveis mais baixos de sofrimento psicológico.

Santos *et al.*, (2023), em pesquisa com 89 professores, analisaram a relação entre violência escolar e saúde mental. Os resultados mostraram que 83,5% dos docentes já haviam vivenciado ou presenciado algum tipo de violência no ambiente escolar, sendo as agressões verbais as mais frequentes (67,4%), seguidas pela violência simbólica (45,2%). A exposição à violência apresentou correlação significativa com sintomas de estresse ( $r=0,58$ ), enquanto 62% dos docentes expostos relataram sintomas de ansiedade, evidenciando que a violência escolar constitui um importante fator de risco ocupacional no contexto brasileiro.

### **3.3 Impactos da Pandemia**

O estudo desenvolvido por Ramos *et al.*, (2023) com 438 professores de 17 estados brasileiros durante a pandemia aponta que a intensificação do trabalho docente foi um fenômeno amplamente vivenciado, com aumento da carga horária percebida para a faixa entre 41 e 50 horas semanais. A média

de 42,44 pontos no MBI revelou alto nível de sofrimento psíquico. Mulheres, que representaram 75,3% da amostra, apresentaram índices significativamente maiores de burnout. Professores mais jovens demonstraram maior competência digital, enquanto docentes dos anos finais do ensino fundamental registraram os níveis mais elevados de exaustão.

Entre os principais prejuízos à qualidade de vida estiverem ansiedade, dores musculares e alterações de humor, embora o acesso a dispositivos tecnológicos tenha se mostrado fator protetivo. O estudo longitudinal de Rosa *et al.*, (2025), com professoras da educação infantil, mostrou queda drástica na percepção de saúde mental positiva, que passou de cerca de 50% no período pré-pandemia para menos de 20% nos anos subsequentes. O isolamento, a sobrecarga decorrente do ensino remoto e a necessidade de adaptação repentina a ferramentas digitais contribuíram para o aumento de sintomas como ansiedade, estresse e insônia.

Os achados de Rosa *et al.*, (2025) são explicados pelo modelo de conservação de recursos de Hobfoll (1989), que destaca que a perda de recursos — como contatos sociais, autonomia e controle sobre o ambiente de trabalho — gera ciclos progressivos de desgaste emocional. A revisão de escopo publicada em 2024 sobre a síndrome de burnout em professores brasileiros revelou ampla variação na prevalência do transtorno, oscilando entre 1,85% e 85,52%, reflexo da diversidade metodológica entre os estudos incluídos. Os índices de exaustão emocional variaram entre 25,9% e 69,8%, enquanto a despersonalização oscilou de 5,4% a 55%.

#### 4. DISCUSSÃO

Os resultados confirmam que a docência no Brasil constitui uma atividade laboral intrinsecamente emocional, demandando constantes estratégias de regulação afetiva para manutenção do equilíbrio psíquico e eficácia pedagógica. Este achado é consistente com a literatura internacional que caracteriza o ensino como trabalho emocional, conceito desenvolvido por Hochschild (1983) em sua análise sobre a gestão de sentimentos no trabalho e posteriormente aplicado ao contexto educativo por Hargreaves (2000). A teoria do trabalho emocional estabelece que determinadas ocupações exigem dos trabalhadores a gestão de suas emoções como parte do trabalho, fenômeno que se manifesta de forma particularmente intensa no magistério, onde os professores são esperados a demonstrar entusiasmo, paciência e cuidado emocional de forma consistente.

A análise revelou que os professores brasileiros mobilizam múltiplas estratégias de regulação emocional, predominantemente desadaptativas, como autocritica exacerbada, isolamento social e ruminação cognitiva. Isso contrasta com estratégias adaptativas como autocompaixão, que é reportada como difícil de praticar. A predominância de estratégias desadaptativas pode ser

compreendida à luz do modelo de conservação de recursos de Hobfoll (1989), que prediz que situações de estresse crônico e privação de recursos dificultam a mobilização de estratégias regulatórias adaptativas.

#### **4.1 Integração com a Psicodinâmica do Trabalho**

A integração entre a perspectiva da regulação emocional e a psicodinâmica do trabalho oferece insights valiosos para compreensão das dinâmicas emocionais docentes brasileiras. Conforme postulado por Dejours (1987, 1992, 2008), o sofrimento é inevitável no trabalho, mas sua elaboração e simbolização determinam se será fonte de adoecimento ou prazer. O conceito de “inteligência prática” desenvolvido por Dejours (1992) refere-se à capacidade do trabalhador de mobilizar estratégias defensivas e criativas para transformar o sofrimento em prazer, processo que depende fundamentalmente de recursos de regulação emocional.

A psicodinâmica do trabalho oferece um arcabouço teórico que compreende o trabalho não apenas como atividade técnica, mas como espaço de construção identitária e realização pessoal, onde a mobilização subjetiva do trabalhador é condição essencial para a efetividade do trabalho realizado. A regulação emocional configura-se como mecanismo fundamental nesta dialética. Quando os professores conseguem mobilizar estratégias adaptativas de regulação emocional, como a autocompaixão e a busca de sentido, aumentam suas chances de experienciar prazer no trabalho, especialmente quando há reconhecimento social e organizacional.

O modelo de inteligência prática desenvolvido por Dejours (1992) permite compreender como os professores desenvolvem estratégias para lidar com o sofrimento inerente à atividade docente. Estas estratégias incluem desde mecanismos de defesa individuais, como a sublimação e o humor, até práticas coletivas, como a construção de comunidade profissional e a reflexão compartilhada sobre a prática. A eficácia destas estratégias depende tanto de recursos individuais quanto das condições organizacionais e sociais que permitem ou dificultam sua mobilização.

O papel do reconhecimento, enfatizado por Dejours (2008), constitui fator crucial na construção de sentido que permite a metabolização do sofrimento inerente à atividade docente. A teoria de Dejours postula que o reconhecimento pelo trabalho realizado funciona como validação da inteligência prática mobilizada pelo trabalhador, permitindo a transformação do sofrimento em satisfação e realização. No contexto brasileiro, a escassez de reconhecimento social da profissão docente — evidenciada pela desvalorização socioeconômica e pela violência simbólica — compromete esta capacidade de metabolização do sofrimento, contribuindo para os elevados níveis de burnout observados nos estudos.

## 4.2 O Contexto Brasileiro: Desafios Específicos

Os resultados evidenciam desafios específicos do contexto brasileiro que exigem análise contextualizada. A alta prevalência de violência escolar (83,5% dos professores expostos) representa fator de risco único e preocupante, impactando significativamente a saúde mental docente. Este achado alinha-se às análises sobre a violência como problema de saúde pública e às especificidades do contexto brasileiro. A exposição à violência no ambiente de trabalho docente constitui fenômeno complexo que envolve não apenas agressões físicas, mas também violência simbólica, nos termos conceituados por Bourdieu (1989), que se manifesta através de desvalorização profissional, descrédito do trabalho docente e deslegitimação do papel social do professor.

A precarização do trabalho docente, evidenciada pela sobrecarga laboral (40 horas semanais em média, percebida como 41-50 horas), uso intensivo de tecnologia sem suporte adequado e desvalorização socioeconômica da profissão, cria condições adversas para a saúde mental. Este cenário é consistente com a literatura sobre precarização do trabalho docente no Brasil. A teoria da demanda-controle de Karasek (1979) oferece framework compreensivo para estes achados, predizendo que ocupações com alta demanda e baixo controle associam-se a níveis elevados de estresse ocupacional.

No contexto brasileiro, a precarização assume contornos específicos relacionados à organização do sistema educacional e às políticas públicas de valorização profissional. A multiplicidade de vínculos empregatícios, comum entre professores brasileiros que atuam em mais de uma escola para complementar a renda, intensifica a sobrecarga laboral e dificulta a construção de vínculos institucionais que poderiam funcionar como fatores protetivos. A instabilidade contratual, predominante em muitos professores da rede pública, agrava o sentimento de insegurança e compromete o engajamento profissional.

A análise dos dados revela ainda que os fatores de risco para a saúde mental docente no Brasil operam de forma sinérgica, potencializando-se mutuamente. A violência escolar, por exemplo, intensifica-se em contextos de precarização, onde a falta de estrutura e suporte institucional deixa os professores vulneráveis. Da mesma forma, a sobrecarga laboral reduz a capacidade de os professores desenvolverem estratégias adaptativas de regulação emocional, aumentando a dependência de mecanismos desadaptativos como a autocrítica e o isolamento. Esta compreensão sistêmica dos fatores de risco é essencial para o desenho de intervenções efetivas.

A pandemia de COVID-19 introduziu desafios sem precedentes, intensificando os fatores de risco preexistentes. Durante a pandemia, a transição para o ensino remoto demandou maior carga de trabalho, com professores

percebendo suas jornadas como mais extensas (de 21-30 horas para 41-50 horas semanais), fenômeno que se enquadra no conceito de “intensificação do trabalho docente”. O tecno estresse emergiu como fator de risco significativo, especialmente entre professores mais velhos com menor competência digital. O isolamento e a perda de contato interpessoal intensificaram sentimentos de solidão e diminuíram fontes naturais de apoio emocional.

### **4.3 Eficácia das Intervenções e Implicações para a Prática**

Embora apenas um estudo tenha avaliado intervenções específicas (mindfulness), os resultados são promissores, indicando eficácia na redução dos sintomas de burnout, corroborando a literatura internacional sobre programas de mindfulness em contextos ocupacionais. Os programas de Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR), desenvolvidos por Kabat-Zinn (1990), demonstram eficácia na redução de sintomas de estresse e burnout em diversas populações ocupacionais. A revisão de intervenções conduzida por Oliveira et al. (2021) identificou que protocolos de 8 sessões ao longo de 6-8 semanas produzem reduções significativas nos sintomas de burnout, especialmente na dimensão de exaustão emocional.

A ausência de estudos brasileiros sobre intervenções específicas representa lacuna importante na literatura nacional, especialmente considerando os desafios únicos impostos pela pandemia. Esta lacuna limita a disponibilidade de evidências contextualizadas para subsidiar políticas e práticas de promoção da saúde mental docente no Brasil. A formação docente precisa incorporar, de maneira sistemática, conteúdos relacionados à regulação emocional, autocompaixão e psicodinâmica do trabalho, além de contemplar o desenvolvimento de competências digitais tanto na formação inicial quanto na continuada.

No âmbito das políticas institucionais, é fundamental que as escolas brasileiras implementem estratégias de promoção do bem-estar que considerem os fatores de risco específicos de cada realidade, como violência, sobrecarga laboral, precarização e tecno estresse. O modelo de Escola Promotora de Saúde da OMS (2000) constitui uma referência importante para orientar a elaboração e a implementação de políticas institucionais voltadas à saúde mental docente. Intervenções baseadas em mindfulness e autocompaixão devem ser adaptadas ao contexto brasileiro, respeitando suas particularidades culturais, tecnológicas e organizacionais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão confirma que a regulação emocional é componente fundamental da prática docente no Brasil, diretamente relacionado à saúde mental e bem-estar profissional. A integração entre os pressupostos da psicodinâmica do trabalho, conforme desenvolvida por Dejours (1987, 1992, 2008), e a literatura sobre regulação emocional, articulada por Gross (1998, 2015), oferece arcabouço teórico robusto para compreender as dinâmicas emocionais no magistério brasileiro. A teoria do trabalho emocional de Hochschild (1983) e as análises de Hargreaves (2000) sobre as emoções no ensino complementam esta perspectiva, demonstrando que a gestão dos afetos é elemento central da prática docente e da construção identitária dos educadores.

Os achados indicam que a docência no Brasil envolve constante negociação entre prazer e sofrimento, na qual as estratégias de regulação emocional desempenham papel mediador crucial. Quando os professores conseguem mobilizar estratégias adaptativas, especialmente autocompaixão e busca de sentido, aumentam suas chances de experienciar prazer e realização profissional, conforme teorizado por Dejours (1992) sobre a inteligência prática e a metabolização do sofrimento no trabalho. O cenário brasileiro apresenta desafios específicos, incluindo alta exposição à violência escolar (83,5% dos professores), sobrecarga laboral intensificada durante a pandemia, precarização das condições de trabalho e desvalorização socioeconômica da profissão.

A escassez de estratégias adaptativas de regulação emocional, com professores demonstrando dificuldade em autocompaixão e predominância de autocrítica, isolamento e ruminação cognitiva, representa fator de risco significativo que necessita intervenção urgente. Durante a pandemia, estas lacunas foram exacerbadas, com impactos especialmente severos sobre mulheres professoras (75,3% da amostra), que demonstraram significativamente maior sofrimento psíquico. As implicações desta revisão estendem-se para políticas educacionais, programas de formação docente e práticas de gestão escolar.

É fundamental que as instituições educacionais brasileiras implementem políticas de promoção do bem-estar que reconheçam a natureza emocional do trabalho docente e forneçam suporte adequado considerando os fatores de risco específicos do contexto nacional. Estas políticas devem incluir programas de apoio psicológico, grupos de discussão sobre a prática docente, espaços de escuta e acolhimento, além de ações de capacitação para a gestão emocional. É essencial que tais iniciativas sejam construídas com a participação dos professores, reconhecendo-os como sujeitos ativos em sua saúde e não apenas como destinatários passivos de intervenções externas.

Futuras pesquisas devem ampliar o escopo geográfico, incluindo estudos em diferentes regiões do Brasil, considerar a diversidade de contextos educacionais (urbano, periurbano, rural) e investigar fatores culturais específicos que influenciam a regulação emocional docente. O desenvolvimento de intervenções específicas para o contexto brasileiro, baseadas em evidências nacionais, constitui lacuna prioritária a ser preenchida. Estudos longitudinais que avaliem a sustentabilidade dos efeitos das intervenções ao longo do tempo são especialmente necessários, particularmente considerando os desafios únicos impostos pela violência escolar, precarização das condições de trabalho e impactos de longo prazo da pandemia no Brasil.

A consolidação deste campo de conhecimento é fundamental para a saúde mental docente brasileira e, por consequência, para a qualidade da educação no país. Conforme argumentou Hargreaves (2000), as emoções constituem o coração do ensino, e sua gestão adequada é condição essencial para a qualidade da educação e a saúde dos educadores. A Organização Mundial da Saúde (2000), em suas diretrizes sobre locais de trabalho saudáveis, enfatiza a importância de políticas institucionais que promovam a saúde mental ocupacional, oferecendo diretrizes aplicáveis ao contexto educacional brasileiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- DEJOURS, Christophe. **A bússola do trabalho**. Belo Horizonte: MG Editores, 2008.
- DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 1987.
- DEJOURS, Christophe. **Trabalho e neurose**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- FUCAMP. O mal-estar na docência. **Revista de Cadernos**, v. 18, n. 1, p. 45-62, 2024.
- GROSS, James J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. **Review of General Psychology**, v. 2, n. 3, p. 271-299, 1998.
- GROSS, James J.; THOMPSON, Ross A. Emotion regulation: conceptual foundations. In: GROSS, James J. (ed.). **Handbook of emotion regulation**. New York: Guilford Press, 2007. p. 3-24.
- HARGREAVES, Andy. **Four ages of professionalism and professional learning**. *Teachers and Teaching*, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000.
- HOBFOLL, Stevan E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. **American Psychologist**, v. 44, n. 3, p. 513-524, 1989.

- HOCHSCHILD, Arlie Russell. **The managed heart: commercialization of human feeling**. Berkeley: University of California Press, 1983.
- KABAT-ZINN, Jon. **Full catastrophe living**. New York: Delacorte Press, 1990.
- KARASEK, Robert A. Job demands, job decision latitude, and mental strain. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 285-308, 1979.
- LAZARUS, Richard S.; FOLKMAN, Susan. **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer, 1984.
- MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. **The measurement of experienced burnout**. *Journal of Organizational Behavior*, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981.
- OLIVEIRA, M. A.; SILVA, R. M.; SANTOS, L. P. Intervenções em mindfulness para síndrome de burnout em professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, n. 1, p. 13-28, 2021.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; UNESCO. **The working conditions of teachers**. Genebra: ILO/UNESCO, 2021.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Locais de trabalho saudáveis: um modelo para ação**. Genebra: OMS, 2000.
- RAMOS, D. K. *et al.* **Professores na pandemia: fatores e condições associados à síndrome de burnout**. *Pro-Posições*, v. 34, e20220217, 2023.
- ROSA, L. A. *et al.* **Impactos na saúde mental dos professores antes e após a pandemia de COVID-19**. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 18, n. 1, p. 234-248, 2025.
- SANTOS, A. M.; COSTA, P. F.; OLIVEIRA, R. T. Saúde mental dos professores e violência escolar. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 6, n. 2, p. 78-95, 2023.
- SANTOS, K. D. A. *et al.* Saúde mental, autocompaixão e sentido de vida em professores. **Educação e Pesquisa**, v. 50, e277678, 2024.
- SILVA, J. R.; COSTA, M. S. **Saúde mental e autorregulação emocional em docentes**. *Mundo da Saúde*, v. 47, p. 234-248, 2023.
- SINPROESTE. **Saúde mental dos trabalhadores da educação está em colapso**. 2023.

# EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA BNCC E DA MODELAGEM MATEMÁTICA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ

*Thalita Micelli Munhoz Chiari<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade marcada pela complexidade das relações econômicas, pela oferta massiva de crédito, pelo estímulo constante ao consumo e pela crescente digitalização das transações financeiras. Nesse cenário, a ausência de conhecimentos básicos sobre finanças pessoais tem gerado consequências severas para indivíduos e famílias, como o endividamento excessivo, a inadimplência e a dificuldade de planejamento a longo prazo. Dados do Banco Central e da Serasa Experian apontam que mais de 70 milhões de brasileiros estavam com o nome negativado em 2024, evidenciando que o problema não é apenas individual, mas estrutural.

Diante desse contexto, a Educação Financeira emerge como demanda social urgente e como direito de aprendizagem. Não se trata apenas de ensinar a poupar ou a calcular juros, mas de formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo econômico, compreender os mecanismos que produzem desigualdades e tomar decisões conscientes diante de propagandas, contratos, investimentos e políticas públicas. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização do conhecimento, torna-se lócus central para essa formação.

Historicamente, conteúdos ligados às finanças restringiam-se à Matemática Financeira, com ênfase em cálculos e procedimentos técnicos. Essa abordagem, centrada na aplicação de fórmulas de juros simples e compostos, mostrou-se insuficiente diante de uma sociedade que demanda interpretação, análise e reflexão sobre questões econômicas em múltiplos contextos. O ensino descontextualizado, focado no “como calcular”, pouco contribui para o “por que” e o “para que” das decisões financeiras.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora dos Anos Iniciais da Educação Básica no município de São Carlos. Email: thalitammicelli@gmail.com.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a Educação Financeira passa a figurar como tema transversal, ampliando sua presença no currículo e sua articulação com diferentes áreas. Essa mudança normativa desloca o tema de uma perspectiva estritamente técnica para uma abordagem crítica e contextualizada, alinhada aos princípios da cidadania e da formação integral. A BNCC reconhece que discutir dinheiro na escola é discutir trabalho, consumo, sustentabilidade, ética e projeto de vida.

Nesse quadro, a Modelagem Matemática desponta como estratégia pedagógica pertinente por integrar teoria e prática, aproximando conteúdos escolares da realidade discente. A partir de problemas reais — como o orçamento familiar, o custo de um financiamento ou o planejamento de um evento escolar — essa metodologia rompe com a artificialidade de exercícios mecânicos e potencializa o pensamento crítico, a autonomia e a tomada de decisão coletiva. A Modelagem permite que a Matemática seja vista como ferramenta de leitura do mundo, e não como fim em si mesma.

Diante disso, este capítulo analisa as contribuições da Educação Financeira na Educação Básica, destacando os avanços promovidos pela BNCC e o potencial da Modelagem Matemática como ferramenta pedagógica para sua implementação. Busca-se, ainda, discutir os desafios postos à formação docente e às práticas escolares para que a proposta curricular se efetive de forma crítica e transformadora.

## **EDUCAÇÃO FINANCEIRA: CONCEITOS E ABORDAGENS**

A Educação Financeira configura-se como processo amplo que envolve conhecimentos, habilidades e atitudes para o uso consciente do dinheiro. Não se limita a cálculos ou técnicas, abrangendo dimensões sociais, culturais e comportamentais.

Conforme a literatura da área, pode ser definida como o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem habilidades e confiança para identificar riscos e oportunidades financeiras (Rocha; Guimarães, 2019). O foco, portanto, não está apenas na informação, mas na capacidade de decidir conscientemente.

As autoras ainda destacam que:

A Educação Financeira não consiste somente em aprender a economizar, cortar gastos, poupar e acumular dinheiro, é muito mais que isso, é buscar uma melhor qualidade de vida tanto hoje quanto no futuro, proporcionando a segurança material necessária para obter uma garantia para eventuais imprevistos (Rocha; Guimarães, 2019, p. 4).

Sua finalidade vincula-se diretamente ao bem-estar individual e coletivo. Tal perspectiva amplia o papel da escola, que passa a responsabilizar-se pela

formação de cidadãos críticos, capazes de compreender os impactos sociais de suas escolhas financeiras.

Ciríaco e Campos (2020) reforçam essa visão ao argumentar que a Matemática Financeira escolar precisa superar a mera aplicação de fórmulas. Para os autores, é necessário que os conteúdos sejam problematizados a partir de situações reais, de modo que o estudante compreenda a função social do conhecimento matemático nas decisões econômicas do cotidiano.

## **A BNCC E A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA**

A Base Nacional Comum Curricular constitui marco na consolidação da Educação Financeira no Brasil. Diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a BNCC incorpora explicitamente o tema ao currículo.

Enquanto os PCN limitavam-se a conteúdos de Matemática Financeira, Rocha e Guimarães (2019) apontam que:

A BNCC ampliou o espaço da Matemática Financeira no currículo e garantiu a presença da Educação Financeira, não mais como um conteúdo específico de uma disciplina, mas como um tema que deve perpassar todas as áreas do conhecimento (Rocha; Guimarães, 2019, p. 12).

Essa mudança permite uma abordagem mais abrangente e interdisciplinar. A BNCC propõe competências ligadas ao consumo consciente, à responsabilidade social e à tomada de decisões éticas. Assim, a Educação Financeira é trabalhada de forma integrada à Matemática, Geografia, História e Língua Portuguesa.

Outro ponto relevante é a valorização da realidade do estudante como ponto de partida. Ao tratar consumo, trabalho, economia e sustentabilidade, a BNCC promove aprendizagem significativa e contextualizada. Persistem, entretanto, desafios à efetivação da proposta, como a formação docente e a adoção de metodologias adequadas.

## **LETRAMENTO FINANCEIRO E FORMAÇÃO CIDADÃO**

O letramento financeiro articula-se diretamente aos objetivos da Educação Financeira. Refere-se à capacidade de compreender, analisar e decidir sobre questões financeiras de forma crítica e consciente. Nessa direção, é compreendido como “um processo [...] que melhora a capacidade de tomar decisões financeiras” (Rocha; Guimarães, 2019, p. 5), envolvendo conhecimento, atitudes e comportamentos.

Considera-se composto por dimensões como conhecimento, habilidades, atitudes e comportamentos, o que evidencia sua natureza contínua e dinâmica. Promover o letramento financeiro na escola contribui para formar cidadãos

capazes de refletir sobre consumo, desigualdade e sustentabilidade. Desse modo, a Educação Financeira assume relevância social para além do âmbito individual.

Ciríaco e Campos (2020) acrescentam que o letramento financeiro só se efetiva quando o estudante é colocado diante de situações-problema que exijam análise, argumentação e tomada de decisão. Para os autores, a simples memorização de taxas e juros não garante a formação de um sujeito financeiramente letrado.

## **MODELAGEM MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA**

A Modelagem Matemática destaca-se por contextualizar conteúdos escolares, tornando a aprendizagem mais significativa. Fundamentada na resolução de problemas reais, permite que os alunos investiguem, analisem e proponham soluções para situações cotidianas.

Castro e Viana (2021) defendem que:

A Modelagem Matemática, quando articulada à Educação Financeira, pode contribuir para o desenvolvimento da criticidade e da formação cidadã, pois possibilita que os estudantes compreendam a Matemática como uma ferramenta de leitura e intervenção na realidade (Castro; Viana, 2021, p. 182).

A abordagem relaciona-se à problematização e à investigação, pilares do pensamento crítico. Ao tratar temas como sonegação, consumo e políticas públicas, os estudantes percebem a aplicação social da Matemática.

Para ilustrar essa articulação, Ciríaco e Campos (2020) apresentam uma proposta envolvendo o planejamento de uma festa de formatura do Ensino Médio. A situação exige que os alunos realizem orçamento, pesquisem preços, analisem formas de pagamento, calcule os juros do parcelamento e decidam coletivamente sobre a melhor opção financeira.

Nesse processo, os estudantes mobilizam conceitos de porcentagem, juros simples e compostos, mas também discutem valores como cooperação, responsabilidade e transparência na gestão de recursos coletivos. A atividade evidencia que:

O trabalho com a Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Financeira possibilita ao aluno compreender que a Matemática não é neutra e que os modelos matemáticos podem ser utilizados para justificar ou questionar decisões econômicas e sociais (Ciríaco; Campos, 2020, p. 8).

Destaca-se ainda o protagonismo discente. Em contraste com metodologias tradicionais, a Modelagem estimula participação ativa, autonomia e colaboração. Assim, a integração entre Educação Financeira e Modelagem Matemática mostra-se eficaz para construir conhecimentos significativos e desenvolver consciência crítica.

## **DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Apesar dos avanços normativos trazidos pela BNCC, a efetivação da Educação Financeira na Educação Básica esbarra em obstáculos estruturais. Um dos principais é a formação inicial e continuada de professores. Ciriaco e Campos (2020) alertam que muitos docentes de Matemática não tiveram, em sua graduação, disciplinas que discutissem Educação Financeira em perspectiva crítica. Consequentemente, tendem a reproduzir o ensino tecnicista focado em fórmulas.

Castro e Viana (2021) complementam que a Modelagem Matemática também exige do professor uma postura diferente da tradicional: ele deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a atuar como mediador de investigações. Essa mudança demanda tempo de planejamento, segurança conceitual e abertura para trabalhar com problemas abertos, cujas respostas não são únicas.

Outro desafio é a articulação interdisciplinar proposta pela BNCC. Para que a Educação Financeira seja de fato transversal, é necessário diálogo entre professores de diferentes áreas, elaboração de projetos integradores e apoio da gestão escolar. Sem essas condições, o tema corre o risco de permanecer restrito às aulas de Matemática e com abordagem limitada a cálculos. Portanto, investir em políticas de formação docente, materiais didáticos contextualizados e tempo pedagógico para planejamento coletivo são condições indispensáveis para que a proposta da BNCC não se torne apenas prescrição curricular.

## **EDUCAÇÃO FINANCEIRA, CRITICIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Abordada criticamente, a Educação Financeira favorece a compreensão das relações sociais e econômicas do cotidiano. Torna-se essencial discutir consumismo, desigualdade e responsabilidade cidadã.

Nesse sentido, a Educação Financeira na perspectiva crítica deve:

Promover posturas críticas ao consumismo e às desigualdades sociais, possibilitando aos estudantes a compreensão de que as decisões financeiras individuais estão inseridas em um contexto social, político e econômico mais amplo (Castro; Viana, 2021, p. 180).

Essa visão amplia o papel da escola como espaço de reflexão e transformação social. A Educação Matemática Crítica reforça a necessidade de um ensino em diálogo com a realidade dos estudantes, valorizando experiências e a construção coletiva do saber.

Dessa forma, a Educação Financeira transcende o conteúdo curricular e se consolida como instrumento de cidadania, formando indivíduos mais conscientes e participativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste capítulo permite afirmar que a Educação Financeira na Educação Básica não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas para administrar o dinheiro. Em uma sociedade marcada pelo apelo ao consumo, pela complexidade do sistema financeiro e pelas desigualdades estruturais, formar-se financeiramente é também formar-se politicamente. É compreender que taxas de juros abusivas, propaganda enganosa e falta de planejamento não são problemas meramente individuais, mas fenômenos que têm raízes sociais e que exigem respostas coletivas.

A Base Nacional Comum Curricular, ao instituir a Educação Financeira como tema transversal, representou um avanço conceitual e político inegável. Pela primeira vez, um documento curricular nacional reconhece que discutir finanças na escola é discutir cidadania, ética, sustentabilidade e projeto de vida. A ruptura com a visão estritamente técnica da Matemática Financeira abre espaço para abordagens interdisciplinares, contextualizadas e comprometidas com a formação integral do sujeito. Contudo, como toda política curricular, a BNCC não se efetiva por decreto. Sua materialização depende das condições objetivas das escolas, da existência de materiais de apoio e, sobretudo, da formação de professores.

É nesse ponto que a Modelagem Matemática se apresenta como alternativa metodológica potente. A partir de problemas reais e socialmente relevantes, a Modelagem retira a Matemática do campo da abstração desvinculada da vida e a coloca como instrumento de leitura e intervenção no mundo. As pesquisas de Castro e Viana (2021) e de Ciriaco e Campos (2020) demonstram que, quando os estudantes são convidados a investigar o custo de um crediário, o orçamento de um evento ou o impacto de um imposto, eles não apenas aprendem porcentagem e juros. Eles aprendem a argumentar, a negociar, a discordar, a decidir coletivamente e a perceber que modelos matemáticos não são neutros: podem legitimar ou questionar realidades.

Entretanto, seria ingênuo acreditar que basta mudar a metodologia. Os desafios apontados ao longo do texto — formação docente insuficiente, carga horária fragmentada, ausência de trabalho coletivo, pressão por resultados em avaliações externas — mostram que a implementação crítica da Educação Financeira exige investimento estrutural. Não se forma um professor para trabalhar com Modelagem e com temas transversais em cursos aligeirados ou com oficinas pontuais. É preciso política pública de formação continuada, tempo para planejamento, valorização da carreira e autonomia pedagógica.

Ademais, a Educação Financeira precisa dialogar com outras pautas urgentes da escola pública: a educação para as relações étnico-raciais, a

educação ambiental, a educação em direitos humanos. O endividamento, por exemplo, não atinge todas as famílias da mesma forma. Ele tem cor, gênero e CEP. Discutir finanças sem discutir desigualdade é esvaziar o potencial transformador do tema. Por isso, o letramento financeiro defendido aqui não é o letramento do “empreendedor de si mesmo”, que individualiza o fracasso. É o letramento do cidadão que compreende seus direitos, que questiona as regras do jogo econômico e que se organiza coletivamente para mudá-las.

Conclui-se, portanto, que a tríade Educação Financeira, BNCC e Modelagem Matemática constitui um caminho promissor, mas não automático, para uma educação mais significativa, crítica e emancipatória. Promissor porque articula norma curricular, concepção de ensino e metodologia coerente com os desafios do século XXI. Não automático porque sua efetivação demanda compromisso político, condições de trabalho e coragem pedagógica para fazer da sala de aula um espaço de problematização do mundo, e não de adaptação a ele. Formar sujeitos financeiramente educados é, em última instância, formar sujeitos capazes de imaginar e construir outras economias possíveis — mais justas, mais solidárias e mais sustentáveis.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Juscilde Braga de; VIANA, Marcilia Cavalcante. **Educação Financeira e Modelagem Matemática**: reflexões e possibilidades para a Educação Básica. *Intermaths*, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p. 174-187, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/intermaths/article/view/8354/5926>. Acesso em: 15 de abril de 2026.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; CAMPOS, Marcelo Bergamini. Matemática Financeira no Ensino Médio: uma proposta para a Educação Financeira. **Revista Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 05-25, set. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/matematica-financeira>. Acesso em: 8 de abril de 2026.

ROCHA, Cristiane de Arimatéa; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. Educação Financeira: uma análise de abordagens nos documentos curriculares oficiais. **Em Teia - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v. 10, n. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/241442/pdf>. Acesso em: 21 de abril de 2026.

# O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

*Nilton César Alves da Silva<sup>1</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste contexto venho com o objetivo de mostrar a importância das avaliações externas para o bom funcionamento das instituições de ensino da educação básica.

Os efeitos da avaliação externa, permitem a construção de indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o percentual de cada aluno por escola e sua proficiência.

Com base nos resultados, os professores observam as falhas e buscam reverter a situação com novos métodos e atitudes para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos: Sistema de Avaliações Externas, O papel do coordenador Pedagógico nas Avaliações Externas, As Avaliações Externas no contexto Escolar.

Este trabalho contém, na sua estrutura, elementos que poderão ser analisados pelos professores da educação básica e demais profissionais das entidades de ensino, onde terão a oportunidade de conhecer algo sobre as avaliações externas e como preparar as escalas para obter alto índices de proficiência.

O índice de proficiência fornece subsídios para a tomada de decisões destinadas a melhoria no sistema de ensino nas unidades escolares.

Os resultados produzidos por um sistema de avaliação, favorecem uma reflexão crítica da realidade do sistema de ensino. Nessa perspectiva fornecem elementos para a prática escolar no dia a dia da sala de aula.

Em defesa das avaliações, pode-se argumentar que elas se concentram na aferição de duas competências básicas aos alunos e essenciais para o seu desempenho escolar: leitura e resolução de problemas.

---

<sup>1</sup> Secretaria Municipal da Educação (SME), Acopiara (CE), Brasil; ncmatematica17@gmail.com.

Portanto, a avaliação externa servirá como diagnóstico para a educação e o funcionamento das unidades escolares.

A avaliação externa, também conhecida como avaliação em larga escala, é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares.

Seu objetivo é desempenho na preparação de projetos educacionais de qualidade que atenda aos anseios da sociedade. O Artigo 24, inciso V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9.394/96 determina que a verificação do rendimento escolar observará: “*Avaliação contínua e comutativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...], (Brasil), 1996.*”

Assim, a legislação propõe um procedimento de avaliação contínua em os aspectos qualitativos superem as notas, números, taxas. No entanto, a prática avaliativa na maioria das Instituições de ensino, visam a prática de resultados numéricos. O primeiro sistema de avaliação externa, (SAEB) Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica, foi criado em 1990 e ampliado em 1993.

### **SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA - SPAECE (SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ).**

A palavra avaliação, nos seus mais variados contextos e finalidades, raramente é associada a algo de cunho positivo, afirma Hoffmann (2013 p.18). Segundo a pesquisadora, a avaliação é algo inacabado e não se resume apenas a métodos tradicionais; prova, nota, conceito, recuperação, reprovação, serve para diagnosticar a evolução ou o regresso do aluno.

Na atualidade os estados procuram desenvolver seus próprios sistemas de avaliação com metas específicas a sua realidade. Portanto, a avaliação educacional se torna um instrumento de intenso debate e reflexão no meio acadêmico e demais segmentos sociais que buscam uma política pública de qualidade.

Para Bianchetti (1997;88), as políticas sociais são como as estratégias promovidas a partir do nível político, através do estado, como o objetivo de desenvolver um determinado modelo social.

Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Assim, é indispensável o entendimento das questões que norteiam o modelo do estado na área da educação, principalmente aquelas ligadas às avaliações.

O marco geral que orienta os políticos para a educação é a implantação da lógica do mercado nessa área. Essa lógica coloca a educação como um bem

econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, a lei de oferta e da demanda (Bianchetti, 1997;95).

Observa-se o interesse de cada estado elaborar seu modelo próprio de avaliação com a implantação do primeiro ciclo do SAEB, em 1990, o Ceará tem reconhecida participação por ser um dos estados brasileiros a elaborar relatório com dados próprios do estado.

É importante ressaltar que desde a sua criação o SPAECE, em 1992, onde acontece a primeira avaliação, até o momento não foram interrompidas as avaliações pelos governos.

É óbvio que esses processos sofrem transformações, porém seguem o seu caminho. Essa tendência é observada tanto na avaliação do rendimento Escolar, quanto no auto avaliação Institucional. *“O paradigma da avaliação antecipatório mostra-se especialmente adequada na avaliação de programas e políticas quando se tem uma perspectiva crítico transformadora da realidade e se deseja, como processo avaliativo, uma prática democrática”, (Ana Maria Saul). O sistema de avaliação do Ceará SPAECE é uma modalidade de avaliação que tem como princípio a adesão de todas as escolas da rede estadual e municipal de ensino.*

Baseado nos resultados das avaliações do SPAECE cria-se estratégias para a melhoria no ensino e na aprendizagem nas instituições de ensino. O Ceará é um dos estados brasileiros com maior índice de proficiência nas avaliações.

## **UMA AVALIAÇÃO DENTRE TANTAS: PROVA BRASIL - O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

A Prova Brasil e o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

A prova brasil é uma avaliação das escolas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Participam desta avaliação as escolas que possuem no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

Participam da prova brasil alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas urbanas e rurais;

O objetivo dessa prova é avaliar os sistemas de educação (município, estado, país). Por isso não há necessidade de todas as escolas participarem desse processo de avaliação. Assim, a participação não é obrigatória.

Nem todas as escolas particulares participam da prova Brasil, pois são entidades que não constituem uma rede de ensino.

Nestas escolas é feito uma amostragem, cujos resultados são apresentados por estado e para o país. A escolha é feita por sorteio.

A prova Brasil não divulga notas individuais, apesar de ser aplicada para todos os alunos que se enquadrem nos critérios definidos pelo Inep.

A avaliação feita na prova Brasil é considerada um teste, cujo objetivo é medir determinado aspecto. Geralmente os resultados desta avaliação são apresentados numa escola.

Na prova Brasil, as disciplinas avaliadas são as de língua portuguesa e Matemática.

O coordenador pedagógico é o profissional que motiva os seus professores para alcançar os índices de proficiência. Para Libanio (2008) a principal atribuição do coordenador pedagógico é a assistência pedagógica-didática aos docentes, em busca de poder chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino, pautado no possível a ser concretizado, auxiliando-os na construção e administração de ações de aprendizagens adequadas.

Tal atribuição pode ser articulada na formação contínua na escola, sendo o coordenador pedagógico o mediador de procedimentos de investigação e reflexão.

É importante que o coordenador pedagógico se considere articulador entre os professores, alunos, conteúdos e busque alternativas para a vivência cotidiana em sala de aula.

Assim, o coordenador pedagógico observa os resultados das avaliações e analisa as possibilidades do uso desses resultados para aprimorar a aprendizagem dos alunos e proporcionar aos professores as mudanças necessárias no processo de avaliar e no de ensinar.

A avaliação externa servirá para a comunidade escolar observar as falhas dos alunos que não conseguiram desenvolver a sua aprendizagem.

Ao pensar a respeito dos resultados das avaliações externas no âmbito escolar, se faz necessário que a escola compreenda, diante da ação do coordenador pedagógico, a garantia da qualidade de ensino para os seus alunos.

Na atualidade, os coordenadores pedagógicos estão, aos poucos, utilizando os resultados das avaliações externas em suas práticas escolares com os professores, visando uma melhoria no ensino aprendizagem.

É importante lembrar de como são usados os resultados das avaliações em longa escala e como o coordenador pedagógico faz uso desses resultados produzindo avanços no conhecimento e na realidade escolar.

## **O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO COM OS PROFESSORES E O PLANEJAMENTO PARA AS PROVAS EXTERNAS - A PREPARAÇÃO DOS ALUNOS PARA AS PROVAS EXTERNAS.**

A avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Luckesi (1994) “*O planejamento para as avaliações externas começa no início do ano letivo, onde o coordenador pedagógico e o professor da turma, fazem uma avaliação diagnóstica e observam o nível de desempenho de cada estudante. No entanto, ao observarem a situação traçam metas para reverter o quadro em que os alunos se encontram*”.

As estratégias sugeridas ao professor, pelo coordenador pedagógico na preparação das atividades escolares faz a diferença nos resultados ao longo do ano letivo.

O professor é o maior responsável pelo incentivo e motivação do aluno para a obtenção do seu desempenho e bons resultados nas avaliações. Porém, necessita de subsídios pedagógicos para a sua prática em sala de aula.

A partir dos resultados, o professor poderá inovar a sua atuação na busca de novas ideias e na valorização de sua profissão.

A atuação do professor em sala de aula, seus métodos, sua paciência e empatia com os estudantes é valor essencial para a aprendizagem e altos índices de proficiência.

Portanto, o professor, planeja e cria oportunidades para que os seus alunos obtenham bons resultados. Assim a escola consegue atingir suas metas com um trabalho realizado em equipe.

As avaliações externas nas escolas favorecem o estudo e a pesquisa. É necessário que os profissionais destas entidades esclareçam as relações entre os indicadores de aprendizagem e o desempenho obtidos pelos professores em sala de aula.

A compreensão dos alunos depende do cotidiano de cada escola, no desenvolvimento dos conteúdos aplicados, no êxito das avaliações e na vivência com os colegas e seus professores.

O bom desempenho dos alunos no dia a dia favorece os resultados almejados por cada instituição de ensino.

Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. Como professores nos propomos a ensinar algo a alguém e a avaliação, destes que ensinarmos, nos traz informações importantes sobre “como” procuramos ensinar este algo, então o melhor indicador da realização de atividades de ensino é o nível em que nela, pela ação docente se promove o crescimento geral dos alunos: cognitiva, motor, comunicação, valorativo, etc., (GATTI,2003).

A formação continuada do professor é algo indispensável a sua prática pedagógica em sala de aula, onde os conhecimentos adquiridos são transmitidos aos alunos.

O uso de material de apoio se faz necessário na vivência escolar. Logo o professor utiliza esse material como subsídio para inovar a sua atuação diante dos estudantes.

Por isso aulas bem planejadas, professores motivados, família participando e gestores atuando fazem a diferença na aprendizagem e nos resultados.

Coordenadores e professores organizam e planejam ações que atendam às necessidades específicas de cada turma avaliada e compreendem a diversidade do seu público e os contextos diversos em que eles vivem.

Alinhar o conhecimento e traçar um plano de trabalho de acordo com as especificidades, é meta prioritária de cada unidade escolar que propõe avanços nas avaliações externas

Assim o desempenho educacional, depende da organização escolar do acompanhamento pedagógico e da atuação do professor em sala de aula.

## **AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO ESCOLAR - COMO UTILIZAR AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA MELHORIA DA APRENDIZAGEM**

Oliveira (2011, p.137), destaca que as avaliações externas parecem ter sido desenhadas muito mais para produzir informações para os gestores educacionais “do que para ajudar os professores analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”.

De acordo com a autora, a avaliação externa busca melhoria na qualidade de ensino e desempenho dos alunos em cada unidade escolar.

O gestor escolar prepara a instituição para a aplicação da prova. Organiza a escola e mobiliza a entidade no início do ano letivo, se informa sobre a prova e seu contexto no portal do ministério da educação (MEC) e do Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP). Atualiza os dados das turmas que farão as provas com Ênfase no censo escolar do ano anterior. Informa sobre a inclusão e as necessidades específicas para assegurar a participação de todos.

Se faz necessário o diálogo com os alunos sobre a avaliação, seus objetivos e a importância dos resultados e falar da seriedade na resolução das questões propostas.

Na vivência com a família, o gestor esclarece sobre a avaliação e mostra que o acompanhamento familiar favorece um bom desempenho na aprendizagem e os resultados dependem da parceria entre todos os que fazem parte da comunidade escolar.

A organização da escola no dia da prova é fundamental. Salas de aula com a quantidade correta de mesas e cadeira, um ambiente agradável, alunos tranquilos e conscientes da sua atuação na resolução das questões propostas na busca de excelentes resultados.

O gestor assegura a compreensão dos questionamentos socioeconômicos aplicados no dia do exame.

Para o bom desempenho na prova, o gestor garante o ajuste da rotina escolar que favorece tanto os que realizam a prova quanto os que estarão em aulas normais. Ajusta o horário da merenda e procura manter a silêncio.

O bom resultado depende de uma organização planejada e o envolvimento de todos os membros da equipe.

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida a iniciativa coma colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988:137)

O avanço nas avaliações externas é o resultado da interação entre a família, a escola e seus alunos que buscam uma sociedade igualitária para todos.

A cada ano letivo, as unidades escolares, planejam ações voltadas para o bom desempenho dos seus educados com o objetivo de avançar nos resultados das avaliações de longa escola

Os bons resultados favorecem a promoção de estratégias e metas definidas na formação de novos alunos.

No cenário atual, os processos de desenvolvimento globalizados, passam por profundas transformações dando ênfase a educação como fator de desenvolvimento, tendo a preocupação com a qualidade do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva vários países e estados criam seus próprios mecanismos de avaliações, no sentido de contribuir com as políticas educacionais. O estado do Ceará criou o sistema permanente de educação básica do Ceará (SPAECE). Esse sistema, busca o aprimoramento de metodologias utilizadas em sala de aula. Visa maior eficiência do sistema educacional com resultados de proficiência satisfatórios.

As funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas. Aliás, a avaliação é ela própria uma atividade política como se constata.

As avaliações em longa escala permitem fazer diagnóstico e criar estratégias para enfrentar os problemas que influenciam no conhecimento para alcançar bons resultados.

Os professores devem reconhecer o valor das avaliações e utilizar dados nos planejamentos de suas aulas.

A prática das avaliações externas tem como objetivo examinar a qualidade de ensino. Nos últimos 20 anos, a implantação do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo governo federal nos anos 1990 iniciou o processo dessas avaliações entre as redes de ensino.

Além de verificar o comprimento do direito à aprendizagem, as avaliações externas oferecem as secretarias e escolas traçar metas e desenvolver estratégias para enfrentar os problemas que afetam o desempenho dos estudantes.

O Ideb é calculado a partir dos índices de fluxo e de proficiência dos alunos em língua portuguesa e Matemática. Portanto, não avalia as demais disciplinas do currículo, que também são essenciais à formação das crianças e dos jovens.

Assim, os resultados das avaliações externas serão analisados pelos gestores e professores, onde os erros e acertos dos alunos servirão para tomadas de decisões no ensino e na aprendizagem.

Vale ressaltar que elas não constituem um fim em si mesmas; não devem estar exclusivamente a serviço de ranqueamentos e menos ainda ter como efeito perverso reduzir a atuação da escola a treinar alunos para testes. Nesse sentido, é preciso que os gestores estejam atentos para os diversos usos positivos que podem ser dados às avaliações externas.

A principal função das avaliações é orientar as políticas educacionais, incidindo na rede como um todo, mas também subsidiando a gestão das escolas e impactando até mesmo as práticas em sala de aula.

## **REFLEXÕES FINAIS OU CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A avaliação é algo inacabado e não se resume a testes, nota, reprovação, serve para diagnosticar os avanços ou os regressos dos alunos. Seu objetivo é desempenhar projetos educacionais de qualidade que atendam aos anseios da sociedade.

A escola necessita de uma equipe integrada com objetivos definidos onde o suporte pedagógico seja eficaz para alcançar altos índices de proficiência e atingir as metas desejadas.

O acompanhamento pedagógico é algo indispensável ao trabalho do professor da educação básica, para uma tomada de decisão destinada ao ensino e a aprendizagem.

O bom êxito nos resultados das avaliações externas depende do funcionamento de cada instituição de ensino.

A educação é um fator de desenvolvimento na qualidade do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, países e estados elaboram políticas educacionais visando mudanças educacionais, econômicas e políticas.

A integração dos membros da comunidade escolar, facilita o aprendizado durante o ano letivo e contribui para o bom desempenho nas avaliações externas

Portanto as avaliações em longa escala, buscam soluções para melhorar o desenvolvimento dos alunos e elevar o índice de proficiência de cada escola. Assim, o trabalho coletivo nas instituições de ensino, faz a diferença nos resultados de cada município, estado e país.

A importância dos resultados das avaliações externas para o funcionamento escolar é de fundamental relevância que os resultados das avaliações em longa escala possibilitem a tomada de decisões no ensino e no contexto escolar estes favorecem o desenvolvimento do ensino por meio de testes e seus resultados.

Os efeitos das avaliações externas, permitem a construção de indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o percentual de cada aluno por escola e sua proficiência.

Com base nos resultados, os professores observam as falhas e buscam reverter a situação com novos métodos e atitudes para melhoria do ensino e da aprendizagem.

A avaliação, na atualidade, *“torna-se uma atividade cada vez mais complexa”*, conforme Viana (1989 p.17).

Nessa perspectiva, ela ultrapassa os limites da sala de aula, pois os seus resultados passem a ser instrumento de análise na busca de uma educação de qualidade.

As escolas com altos índices de proficiência são premiadas pelos estados por conseguir resultados satisfatórios. Isto é uma forma de incentivar a gestão, os professores, os alunos e toda a comunidade escolar.

A partir dos resultados, os professores buscam soluções para melhorar o desempenho dos alunos a cada ano letivo e buscam elevar o índice com metas e estratégias planejadas no contexto escolar.

O índice de proficiência fornece subsídios para decidir melhorar o sistema de ensino em cada escola. Portanto cada unidade escolar visa um bom desempenho dos alunos nas avaliações externas.

A gestão pedagógica, realiza um trabalho focado no fortalecimento de aspectos favoráveis a construção do conhecimento do seu alunado, por meio de diagnóstico e reforço escolar.

Assim, a coordenação pedagógica, planeja ações que atendam as especificidades dos adolescentes, uma vez que se trata de uma etapa delicada na vida desses jovens. Portanto, essa é uma tarefa difícil que exige compreensão e paciência na retomada de conteúdos anteriores e nos avanços durante o ano letivo.

O acompanhamento deve voltar seu olhar para todos usar o princípio da equidade e identificar situações diferenciados, especiais e planejar ações

específicas e dar atenção aos que mais necessitam e proporcionar um aprendizado igualitário.

Numa análise sociológica da avaliação segundo Afonso (2000:18) “*a existência de diferentes formas e modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções manifestas ou batentes da avaliação*”.

Compartilhando essa ideia, a avaliação enquanto atividade educacional, resultado da ação política econômica em diferentes momentos.

A avaliação educacional nas redes estadual e municipal de ensino, contribui sobretudo no rendimento escolar de longa escala possibilita reflexões sobre o caminho percorrido e cria estratégia para o aprimoramento dos resultados.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Políticas sociais**: acompanhamento e avaliação. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítica compreensiva, artigo a artigo. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Bases de dados das avaliações do SPAECE 2007/2010**. Fortaleza: Célula de Avaliação do Desempenho Acadêmico (CAEDE/SEDUC), 2011.
- GATTI, Bernardete Angelina. **O professor e a avaliação em sala de aula**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.
- GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia**: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 397-409, maio/ago. 2011.
- VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

## ORGANIZADORES

### **Ma. Gerviz Fernandes de Lima Damasceno**



Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário INTA - UNINTA (2015). Licenciada em Letras-Português pela Universidade Anhanguera - UNIDERP (2022). Possui especialização em Gestão Pedagógica na Escola Básica, pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Ceará (2017). Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Alfa América (2017). Especialização em Gestão Escolar (Faculdade Iguaçu). Libras - Língua Brasileira de Sinais (2024). Servidora Pública Municipal, no cargo de professora efetiva dos municípios de Tianguá-CE e Ibiapina-CE. Docente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Uninta Tianguá. Formadora Regional da CREDE 05 do Ciclo de Alfabetização e Paic Integral. Autora de Material Educacional Nova Escola Nacional e Regional (Estado do Ceará), de Língua Portuguesa, para alunos do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Professora do curso de Pedagogia Fied/Ieducare e Uninta Tianguá-Ce. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPA - UFC) e do grupo Núcleo de Pesquisa em Educação, Tecnologia e Formação Docente (NUPET - UECE). É membro vitalício da Academia Mundial de Letras da Humanidade (AMLH/CE), ocupando a cadeira 012.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1195148034590730>.

E-mail: [gervizfernandes@gmail.com](mailto:gervizfernandes@gmail.com)

### **Esp. Genizia Fernandes de Lima**



Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - Uniderp(2022).

Licenciada em História pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2025). Possui especialização em Neuropsicopedagogia institucional, clínica e hospitalar, pela Faculdade Iguazu (2023). Especialização em Gestão escolar pela Faculdade Iguazu (2024). Especialização em Psicopedagogia institucional, clínica e educação especial pela Faculdade Faculeste (2025). Especialização em Neuropsicomotricidade pela

Faculdade Iguazu (2025). Especialista em História pela Faculdade Faculeste (2025). Servidora Pública Municipal, no cargo de professora efetiva do município de Tianguá-CE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8218145607840260>.

E-mail: [geniziafernandes@gmail.com](mailto:geniziafernandes@gmail.com)

### **Esp. Francisco Hélio Damasceno Ferreira**



Licenciado em Educação Física pela Faculdade Porto das Águas - FAPAG. Graduando em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú e Universidade Aberta do Brasil UVA/UAB. Discente do curso de Direito da Instituição INTA/ UNINTA - Tianguá. Especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade Iguazu. Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Iguazu. Especialização em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela

Faculdade Federal do Piauí - UFPI. Servidor Público Municipal com lotação na Secretaria Municipal de Educação na cidade de Ibiapina/CE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9478035097874449>.

E-mail: [hdamascen@gmail.com](mailto:hdamascen@gmail.com)

## ÍNDICE REMISSIVO



### A

- Acolhimento 13, 20, 87, 99, 110, 125, 170, 175, 176, 178, 179, 180, 193
- Alfabetização 11, 12, 21, 109, 115, 116, 118, 120, 121
- Andragogia 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58
- Aprender 7, 9, 18, 38, 39, 40, 44, 45, 53, 54, 55, 57, 64, 69, 91, 93, 106, 118, 121, 124, 126, 132, 135, 137, 138, 144, 149, 170, 178, 179, 197
- Aprendizagem 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 62, 65, 66, 73, 75, 85, 94, 107, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 143, 144, 146, 149, 150, 153, 156, 157, 158, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 176, 196, 198, 199, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212
- Aprendizagem significativa 19, 20, 165, 198
- Autonomia 49, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 93, 107, 111, 113, 114, 116, 117, 120, 124, 137, 138, 146, 150, 159, 161, 163, 164, 165, 167, 171, 172, 173, 181, 189, 197, 199, 201
- Avaliação 9, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 58, 106, 107, 127, 133, 172, 183, 186, 187, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212

### B

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 5, 23, 24, 26, 28, 31, 38, 66, 124, 125, 128, 131, 152, 196, 197, 198, 200, 201, 202
- Bem-estar 130, 185, 186, 192, 193, 197
- Brincar 116, 117, 118, 120, 121, 122

### C

- Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) 3, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 47, 49, 50, 52, 57, 58
- Cidadania 11, 12, 14, 53, 57, 70, 73, 78, 92, 124, 125, 197, 200, 201, 209
- Competências 16, 17, 37, 38, 46, 48, 65, 91, 92, 93, 97, 102, 117, 124, 128, 130, 144, 160, 167, 169, 171, 188, 192, 198, 203
- Comunidade 76, 77, 78, 110, 111, 112, 124, 126, 128, 129, 130, 157, 173, 178, 190, 206, 208, 211

Comunidade escolar 76, 77, 110, 124, 128, 129, 157, 206, 208, 211  
 Conhecimento 7, 8, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 39, 40, 47, 49, 53, 54, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 72, 74, 83, 85, 88, 90, 93, 95, 103, 104, 105, 111, 115, 118, 120, 124, 125, 126, 129, 140, 150, 160, 162, 167, 170, 194, 196, 198, 200, 206, 208, 209, 211  
 Construção do conhecimento 72, 115, 118, 120, 211  
 Convivência 69, 72, 85, 117, 118, 125, 129, 178  
 Cooperação 112, 117, 129, 146, 199  
 COVID-19 70, 152, 183, 185, 186, 187, 191, 195  
 Criança 70, 71, 72, 76, 88, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 166, 170, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 212  
 Criatividade 30, 31, 116, 117, 120, 138, 157, 162, 165  
 Criminalidade 24, 30  
 Cultura 23, 25, 38, 44, 45, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 89, 92, 104, 108, 109, 112, 114, 121, 122, 129, 130, 152, 178, 188  
 Currículo 9, 23, 41, 68, 69, 73, 74, 75, 77, 78, 111, 125, 127, 128, 129, 197, 198, 210  
 Currículo integrado 128, 129

## D

Deficiência intelectual 156, 157, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 173  
 Democracia 23, 53, 114, 125  
 Desafios educacionais 8, 132  
 Desenvolvimento cognitivo 39, 116, 143, 157, 160  
 Desenvolvimento educacional 66, 92  
 Desenvolvimento humano 9, 14, 124, 125, 181  
 Desenvolvimento integral 23, 69, 113, 115, 116, 117, 120, 121, 130, 157, 167  
 Desigualdades sociais 12, 39, 85, 94, 109, 126, 200  
 Diálogo 7, 9, 10, 27, 28, 49, 53, 56, 57, 66, 73, 94, 95, 130, 157, 162, 175, 176, 177, 178, 180, 200, 208  
 Direitos humanos 23, 202  
 Discriminação 69, 72, 74, 76, 77, 125  
 Diversidade 7, 8, 9, 10, 13, 16, 50, 68, 69, 74, 75, 77, 78, 79, 107, 114, 126, 157, 162, 168, 187, 189, 194, 208  
 Diversidade cultural 9, 77, 114  
 Docência 83, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 110, 187, 189, 193, 194

## E

Educação 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 23, 31, 37, 38, 39, 40, 45, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 139, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 170, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 194, 195, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 214

- Educação antirracista 68, 75, 76, 77, 78, 79  
 Educação Básica 21, 79, 125, 131, 165, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 210, 211  
 Educação contemporânea 7, 10  
 Educação de Jovens e Adultos (EJA) 3, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58  
 Educação Financeira 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202  
 Educação Inclusiva 156, 158, 161, 163, 170, 173  
 Educação Infantil 79, 80, 115, 116, 120, 121, 128, 129, 131  
 Educação Integral 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130  
 Educação Profissional e Tecnológica (EPT) 81, 82, 83, 84, 87, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 102  
 Educação pública 37, 38, 40, 104, 110, 111, 114, 123, 124  
 Educar 7, 9, 56, 125, 178, 180  
 Empatia 87, 95, 207  
*Engagement* 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 148, 150, 151, 152, 153, 154  
 Ensino 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 26, 28, 31, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 52, 55, 59, 62, 66, 67, 70, 73, 77, 78, 81, 82, 85, 86, 89, 92, 93, 94, 96, 100, 101, 105, 117, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 139, 144, 150, 151, 152, 157, 162, 164, 166, 182, 183, 184, 188, 189, 191, 193, 194, 196, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213  
 Ensino-aprendizagem 24, 49, 124, 164, 166, 207  
 Ensino Fundamental 15, 31, 38, 128, 129, 130, 131  
 Ensino Médio 15, 16, 158, 199, 202  
 Equidade 14, 37, 39, 40, 45, 48, 78, 126, 211  
 Escola 12, 13, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 65, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 85, 86, 87, 88, 92, 94, 96, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 119, 120, 124, 125, 127, 128, 130, 133, 134, 139, 140, 142, 151, 157, 158, 160, 162, 164, 166, 170, 171, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 191, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211  
 Escuta 7, 56, 72, 171, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 193  
 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) 70, 78, 80, 131  
 Ética 104, 108, 109, 110, 175, 176, 178, 179, 197, 201  
 Experiência 13, 19, 20, 25, 42, 45, 49, 50, 54, 55, 57, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 104, 107, 108, 109, 110, 114, 118, 128, 131, 146, 148, 164, 165, 175, 176, 177, 178, 179, 180  
 Experiências formativas 97, 123, 124

## F

- Família 47, 54, 85, 86, 87, 88, 162, 166, 170, 171, 180, 208, 209  
 Formação 7, 9, 10, 17, 22, 23, 38, 39, 41, 44, 45, 49, 53, 54, 62, 64, 66, 67, 69, 72, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 108, 111, 113, 114, 117, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 157, 158, 161, 162, 163, 166, 167, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 188, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 206, 208, 209, 210

Formação acadêmica 89, 90, 96, 98  
 Formação cidadã 108, 199  
 Formação continuada 44, 127, 157, 201, 208  
 Formação crítica 105, 111, 114  
 Formação docente 7, 9, 38, 39, 41, 45, 77, 82, 84, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 161, 173, 175, 176, 179, 188, 192, 193, 197, 198, 200, 201  
 Formação humana 7, 23, 53, 85, 86, 91, 92, 95, 96, 113, 176  
 Formação integral 10, 17, 81, 87, 92, 93, 94, 102, 117, 124, 129, 197, 201  
 Formação profissional 86, 158, 174

## G

Gestão educacional 41, 42, 44, 111  
 Gestão escolar 42, 43, 46, 111, 112, 193, 200  
 Gestão pedagógica 38, 39, 211

## H

Humanização 93, 162, 171, 175, 176, 177, 179, 180

## I

Identidade 13, 20, 73, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 116, 120, 169  
 Identidade docente 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102  
 Igualdade 13, 23, 24, 39, 53, 68, 69, 78, 158  
 Inclusão 7, 9, 14, 15, 17, 20, 48, 69, 76, 105, 109, 113, 126, 138, 156, 157, 160, 162, 163, 166, 167, 170, 185, 208  
 Inclusão digital 14, 17  
 Inclusão educacional 9, 14, 15, 20, 48  
 Inclusão escolar 157, 160, 162, 163, 166  
 Integração 48, 125, 126, 142, 170, 190, 193, 199, 211  
 Interação 19, 25, 55, 56, 60, 62, 63, 64, 65, 72, 108, 109, 112, 118, 120, 126, 129, 136, 144, 147, 157, 160, 165, 209  
 Interações sociais 104, 125, 165, 166  
 Intervenção pedagógica 37, 40, 41, 42, 43, 44

## J

Jogo 117, 118, 171, 202  
 Justiça social 8, 10, 19, 57, 78, 114, 129

## L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 124, 125, 131, 204, 212  
 Leitura 10, 17, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 37, 38, 44, 53, 60, 63, 64, 65, 66, 84, 115, 116, 119, 120, 121, 125, 129, 159, 170, 175, 176, 177, 180, 197, 199, 201, 203, 212

Leitura crítica 180, 212  
 Letramento 25, 129, 198, 199, 202  
 Letramento financeiro 198, 199, 202  
 Linguagem 24, 60, 62, 64, 65, 66, 116, 118, 120, 121, 147, 169, 174, 177, 178  
 Língua Portuguesa 15, 31, 39, 43, 66, 67, 129, 198, 213  
 Linguística Textual 59, 60, 64, 66, 67  
 Literatura 24, 25, 30, 31, 69, 74, 76, 101, 137, 144, 182, 185, 189, 191, 192, 193, 197  
 Ludicidade 115, 117, 118, 121, 122  
 Lúdico 115, 116, 120  
 Luto infantil 175, 176, 177, 178, 179, 180

## M

Matemática 15, 39, 43, 129, 132, 133, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 210  
 Matemática Financeira 196, 198, 201, 202  
 Materialização 17, 201  
 Mediação 41, 58, 81, 92, 93, 94, 95, 157, 161, 162, 165, 166  
 Mediação pedagógica 41, 81, 94, 161  
 Metodologias 7, 41, 50, 51, 95, 144, 160, 164, 165, 167, 198, 199, 209  
 Motivação 25, 27, 29, 55, 56, 57, 134, 137, 142, 143, 144, 149, 207

## O

Oficinas de trabalhos manuais 164, 165, 167, 169, 171, 172, 173

## P

Pandemia 70, 140, 151, 183, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195  
 Participação social 17, 124  
 Pedagogia 49, 53, 55, 58, 74, 105, 114, 175, 176, 177, 180  
 Pluralidade 9, 68, 69  
 Políticas educacionais 7, 37, 68, 103, 173, 193, 209, 210  
 Políticas públicas 9, 12, 48, 71, 73, 77, 185, 191, 196, 199, 204  
 Prática educativa 49, 54, 58, 90, 93, 105, 107, 157, 163, 179, 181, 184  
 Prática pedagógica 29, 78, 82, 84, 89, 90, 91, 93, 94, 97, 99, 102, 107, 120, 121, 176, 178, 208  
 Práticas educativas 7, 10, 14, 17, 53, 74, 81, 97, 120, 165  
 Práticas pedagógicas 9, 13, 14, 17, 18, 20, 23, 38, 41, 44, 49, 52, 56, 57, 69, 74, 78, 81, 91, 93, 94, 109, 114, 115, 116, 124, 162, 164, 170  
 Práxis 45, 86, 90, 175, 176, 177, 179, 180  
 Precarização 39, 107, 108, 111, 184, 191, 192, 193, 194  
 Preconceito 76, 125, 166  
 Processo de aprendizagem 25, 49, 51, 52, 54, 65, 120, 125, 165, 167, 171, 172  
 Processo educativo 14, 17, 18, 19, 20, 40, 47, 50, 54, 55, 57, 92, 112, 120, 157, 162, 165, 173, 176, 187  
 Processos formativos 8, 81, 82, 84, 86, 88, 89, 92, 95, 96, 100, 125

Projeto pedagógico 113, 137  
Protagonismo 54, 121, 157, 162, 199  
Psicodinâmica 185, 186, 187, 190, 192, 193

## Q

Qualidade da educação 39, 45, 123, 184, 194

## R

Realidade social 51, 92, 93, 95  
Reflexão crítica 8, 9, 81, 90, 91, 93, 95, 114, 179, 203  
Relações Étnico-Raciais 9, 68, 74, 75, 77, 78, 79, 201  
Relações sociais 47, 60, 67, 72, 75, 83, 89, 97, 117, 126, 168, 170, 200  
Respeito 13, 16, 19, 20, 23, 50, 68, 69, 73, 74, 85, 114, 117, 122, 125, 126, 138, 159,  
160, 161, 171, 172, 177, 178, 206

## S

Saberes 7, 9, 18, 49, 55, 58, 72, 82, 83, 86, 90, 93, 95, 96, 101, 102, 107, 119, 126,  
132, 150, 163, 171, 181  
Saberes docentes 83, 90  
Sala de aula 7, 26, 27, 41, 43, 50, 59, 60, 64, 66, 67, 85, 86, 90, 93, 109, 133, 134,  
136, 147, 149, 162, 176, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212  
Saúde mental 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195  
Socialização 9, 72, 80, 85, 158, 160, 161, 164, 166, 170, 196  
Sucesso escolar 39, 45, 132  
Sustentabilidade 126, 194, 197, 198, 199, 201

## T

Tecnologias 7, 9, 17, 26, 91, 93, 94, 136, 187  
Tecnologias digitais 91, 136  
Tempo integral 29, 123, 127  
Temporalidade 107, 108  
Território 175, 178  
Trabalho colaborativo 43, 162  
Trabalho docente 93, 101, 104, 111, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 193  
Transformação social 9, 53, 78, 85, 87, 91, 93, 95, 100, 106, 113, 162, 200

## V

Valores 23, 69, 72, 73, 74, 76, 85, 99, 119, 126, 139, 199  
Violência 23, 30, 110, 178, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195  
Vivências 23, 47, 54, 82, 83, 84, 85, 86, 95, 96, 98, 99, 119, 129, 157  
Vulnerabilidade 12, 40, 51, 52, 57, 85, 96, 98, 110, 123, 183



