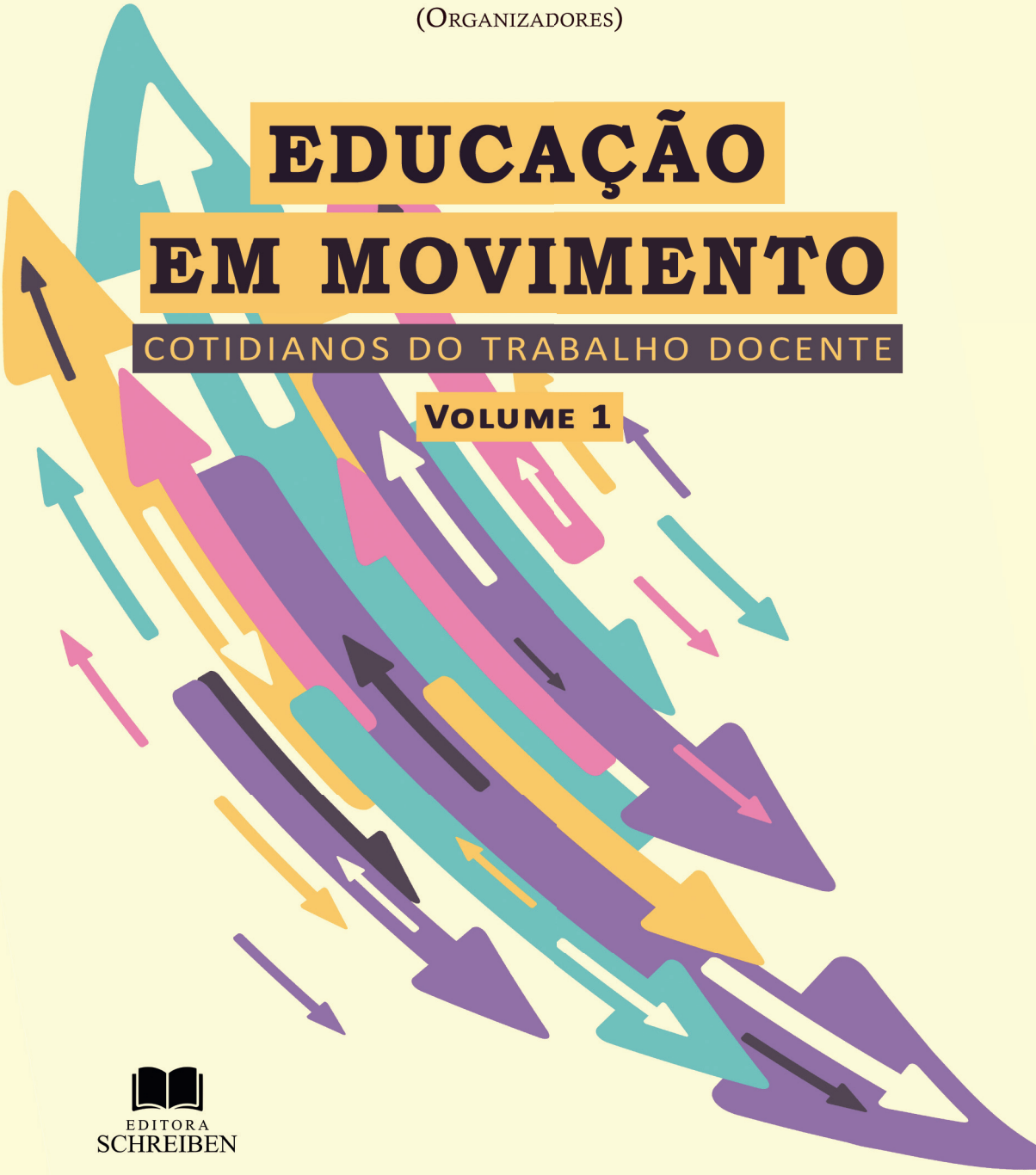
Amanda Leticia Oliveira Nascimento
Clodoaldo Ferreira de Oliveira
Eduardo Jordan da Silva Aguiar
Eugênia Maria Gregorio Pereira
Felipe Cavalcanti Ivo
Francisco Idênio Pontes Correia
Luciana Caixeta Barboza
Wanderson da Silva Santi
(Organizadores)

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

COTIDIANOS DO TRABALHO DOCENTE

Volume 1



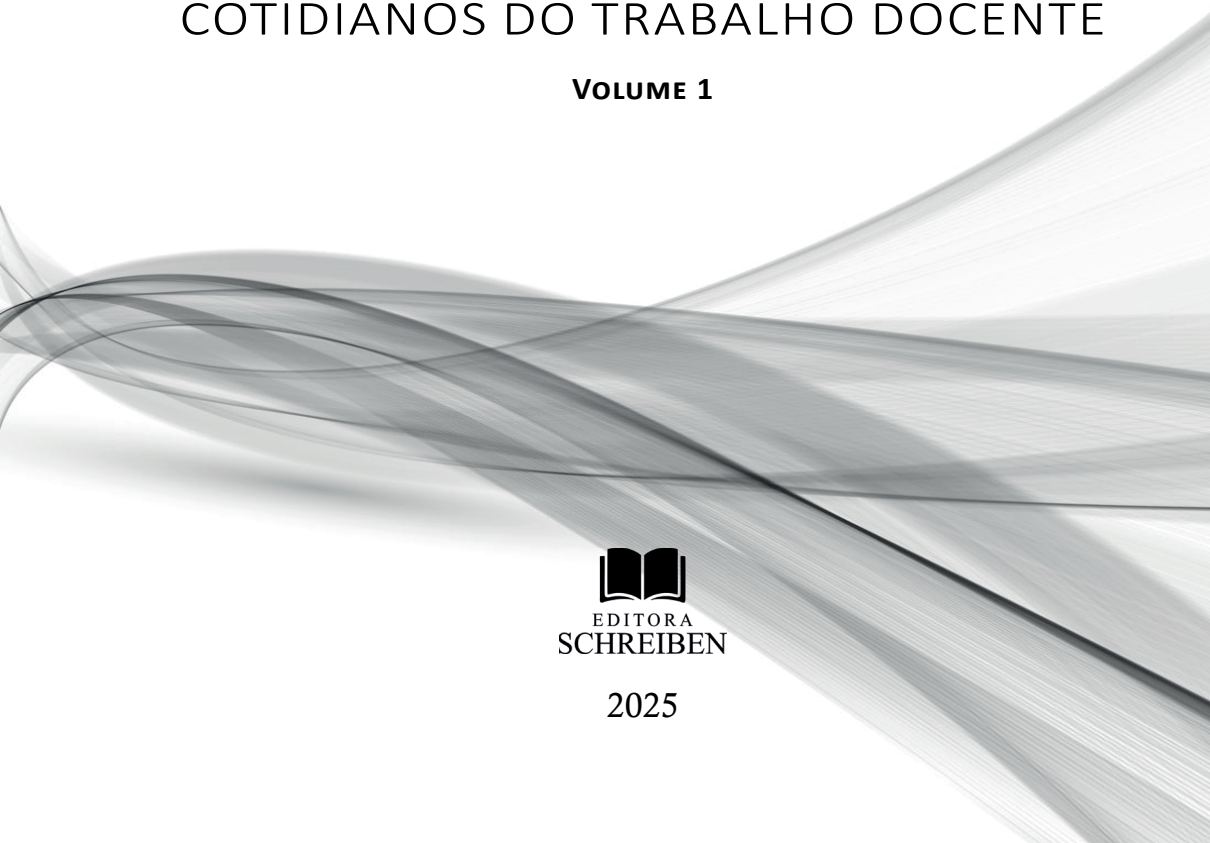
EDITORA
SCHREIBEN

Amanda Leticia Oliveira Nascimento
Clodoaldo Ferreira de Oliveira
Eduardo Jordan da Silva Aguiar
Eugênia Maria Gregorio Pereira
Felipe Cavalcanti Ivo
Francisco Idênio Pontes Correia
Luciana Caixeta Barboza
Wanderson da Silva Santi
(Organizadores)

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO:

COTIDIANOS DO TRABALHO DOCENTE

Volume 1



EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: harshitsenga - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 11/08/2025
Termo de publicação: TP0712025

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

E24 Educação em movimento : cotidianos do trabalho docente. Volume I. / Amanda Leticia Oliveira Nascimento [et al.]. (organizadores). – Itapiranga, SC : Schreiben, 2025.
139 p. : il. ; e.book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-487-7
DOI: 10.29327/5634577
1. Educação. 2. Trabalho docente. I. Nascimento, Amanda Leticia Oliveira. II. Oliveira, Clodoaldo Ferreira de. III. Aguiar, Eduardo Jordan da Silva. IV. Pereira, Eugênia Maria Gregorio. V. Ivo, Felipe Cavalcanti. VI. Correia, Francisco Idênio Pontes. VII. Barboza, Luciana Caixeta. VIII. Santi, Wanderson da Silva. IX. Título.
CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

Sumário

PREFÁCIO.....5
Amanda Leticia Oliveira Nascimento
Clodoaldo Ferreira de Oliveira
Eduardo Jordan da Silva Aguiar
Wanderson da Silva Santi

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA:
AVANÇOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES
PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS.....7
Francisco Idênio Pontes Correia
Eugênia Maria Gregorio Pereira
Felipe Cavalcanti Ivo

A IMPLEMENTAÇÃO DA ATUAL REFORMA DO
ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....19
Rachel R. Bolgar S. Pimentel

A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE DURKHEIM E A
EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....31
Maycon de Souza Silva Cunha Gregório
Ângela Aparecida de Almeida
Romes Belchior da Silva Júnior
Monalisa Carla Vieira de Oliveira

EDUCAÇÃO FINANCEIRA:
REFLEXÃO E RELATO DE PRÁXIS.....42
José Ailton Forte Feitosa
Kildery Amorim Maciel

FUNÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA BRINQUEDOTECA DO
CE/UFPB: ENTRE O LÚDICO E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....53
Aline Stéfany Santos de Andrade

INCLUSÃO NO ENSINO DE QUÍMICA:
UMA REVISÃO DE LITERATURA.....64
Raquel Ramos Queiroz
Luciana Caixeta Barboza

MODELO BIOPSICOSSOCIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
E O DESENVOLVIMENTO DE JOGOS, BRINCADEIRAS
E ARTES A PARTIR DA CULTURA DAS DEFICIÊNCIAS.....75
Marcio Minoru Ueno

A UTILIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CARTA ABERTA
PARA O DESENVOLVIMENTO DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA.....83
Raulino Santos Cerqueira Júnior

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA: EXPERIÊNCIA DE UM GRADUANDO
SURDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....93
E*duardo Pereira da Conceição*
Alice Barroso de Sousa
Adriano Lopes de Souza
Milena Pedro de Morais

PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: CONSIDERAÇÕES
ENTRE A PSICOPEDAGOGIA, A ARTETERAPIA
E O PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO.....105
Quézia Alves Reis

GOOGLE FORMS COMO PRÁTICA EDUCATIVA E RECURSO
DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....112
Luciana Ferreira dos Santos Vaz
Lilian Cristina da Cruz
Martha Maria Prata-Linhares

VOCÊ SABIA? VOU ME INFORMAR E DIVIDIR COM VOCÊ:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE
APRENDIZAGEM COLABORATIVA.....123
Luzia de Fátima Medeiros de Carvalho

ÍNDICE REMISSIVO.....135

Prefácio

A educação é um processo dinâmico, refletindo as constantes mudanças da sociedade em que está inserida. Ao considerarmos a prática docente, é impossível desconsiderar as rápidas transformações e os desafios diários enfrentados pelos educadores. "Educação em movimento: cotidianos e propostas de trabalho docente" é uma coletânea de artigos que visa oferecer uma perspectiva crítica e transformadora sobre o ensino na educação básica, destacando as questões cotidianas enfrentadas pelos docentes através do compartilhamento de experiências que exemplificam a resistência e a criatividade no contexto educacional.

A escolarização é a base para uma sociedade mais equitativa, e é na educação básica que começa a formação cidadã. Este livro entrelaça discussões sobre os desafios e oportunidades dessa fase educacional com práticas inovadoras que buscam não apenas transmitir conhecimentos, mas também formar indivíduos críticos, éticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. A obra propõe refletir sobre práticas pedagógicas que, no dia a dia das escolas, procuram integrar teoria e prática para promover uma educação de qualidade.

Dessa forma, os diversos temas abordados nesta coletânea não se configuram apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso com a diversidade e a justiça social. Assim, as questões relativas à educação não devem ser vistas como uma adaptação superficial, mas como um movimento de transformação que requer reflexão contínua. A atuação em todos os níveis da escola, em um processo constante de aprendizagem, deve necessariamente contemplar, entre outros objetivos, a acolhida das diferentes realidades presentes nas salas de aula.

Além disso, esta obra inclui relatos de experiências que podem contribuir e orientar as práticas diárias dos/as educadores/as. São relatos e pesquisas que demonstram como as ideias podem ser transformadas em ações concretas. Cada história e pesquisa compartilhada é um testemunho de como a dedicação, a criatividade e o trabalho científico dos docentes podem gerar mudanças significativas, mesmo em meio a dificuldades e desafios.

Portanto, esta coletânea é um convite à reflexão e ao engajamento de todos/as os/as profissionais da educação, sejam professores/as da educação básica ou estudantes em formação. É um chamado para que, juntos, possamos

pensar sobre os caminhos que nos levem a uma educação mais inclusiva, dinâmica e comprometida com os direitos e potencialidades de todos/as os/as estudantes.

Acreditamos que, ao explorar essas temáticas, os/as leitores/as encontrarão não apenas críticas e diagnósticos, mas também soluções criativas para a transformação da educação em nosso país. Que este livro sirva de inspiração para todos/as que, diariamente, se dedicam a impulsionar a educação rumo a um futuro mais inclusivo, justo e democrático.

Amanda Leticia Oliveira Nascimento
Clodoaldo Ferreira de Oliveira
Eduardo Jordan da Silva Aguiar
Wanderson da Silva Santi

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: AVANÇOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Francisco Idênio Pontes Correia[1]
Eugênia Maria Gregorio Pereira[2]
Felipe Cavalcanti Ivo[3]

1. INTRODUÇÃO

Este artigo investiga os avanços teóricos e práticos da educação especial e inclusiva no Brasil, destacando as transformações ocorridas nos últimos cinco anos. O estudo baseia-se nas contribuições de Gomes (2020), Almeida (2021), Batista e Souza (2023), Silva (2024) e Oliveira (2024), que discutem as principais mudanças e desafios na implementação da educação inclusiva.

A pesquisa evidencia avanços como o aumento das matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares, melhorias na legislação e o desenvolvimento de metodologias pedagógicas inclusivas. No entanto, desafios persistem, incluindo a formação inadequada de professores, dificuldades estruturais e resistência cultural à inclusão. O estudo propõe melhorias como investimento na qualificação docente, adaptação de materiais didáticos e ampliação das políticas públicas inclusivas.

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental da educação contemporânea, promovendo a igualdade de oportunidades para

1 Graduação: Pedagogia habilitado em Gestão Escolar – Universidade Federal do Ceará. Especialização: Pós-Graduação em Educação UNIP – Universidade Paulista. Pós-Graduação em Saúde Pública UVA – Universidade Vale do Acaraú. Mestre em Educação pela Word University Ecumenical/Unimes e Doutorando em Educação pela Cristian Business School. Membro do Núcleo de Pesquisas Educação, Tecnologia e Formação Docente-NUPET.Professor Universitário da Universidade Paulista – UNIP.E-mail:pontesidenio@gmail.com.

2 Professora de Educação Física da Rede Estadual do Ceará e da Rede Municipal de Fortaleza/CE. Doutoranda em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. E-mail: eugenia1808@gmail.com.

3 Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Educação e Tecnologia. Coordenador da Qualificação Profissional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de João Pessoa/PB. E-mail; felipejohnny@gmal.com.

todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais. No Brasil, as políticas públicas avançaram significativamente nos últimos anos, promovendo a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

No entanto, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e culturais (Gomes, 2020; Brasil, 2023).

A deficiência deve ser compreendida como uma construção social, o que implica a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a compensação social e a participação ativa dos alunos. Essa perspectiva se alinha ao pensamento de Freire (2021), que destaca que a inclusão escolar não se limita ao acesso físico às instituições de ensino, mas envolve um compromisso com o empoderamento dos alunos.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem sido um dos pilares para a construção de um sistema educacional mais justo (Brasil, 2023). Além disso, o Censo Escolar 2023 revelou que as matrículas na educação especial chegaram a mais de 1,7 milhão, evidenciando a crescente demanda por estratégias inclusivas eficientes (Inep, 2023).

Estudos recentes destacam que a formação de professores é um dos principais desafios na implementação da educação inclusiva (Almeida, 2021; Duarte, Lima e Martins, 2022). A capacitação docente deve incluir o uso de tecnologias assistivas, que desempenham um papel fundamental na inclusão de estudantes com deficiência (Garcia, Silva e Menezes, 2023). Além disso, práticas pedagógicas inovadoras podem auxiliar na construção de um ambiente mais acessível e estimulante para todos os alunos (Alencar, 2024). Outro aspecto relevante é a infraestrutura escolar, que ainda apresenta barreiras para a inclusão plena dos alunos com deficiência (Batista e Souza, 2023).

Para superar esses desafios, é essencial investir na acessibilidade dos espaços escolares, na adaptação curricular e na formação continuada dos professores (Almeida, 2021).

A teoria das capacidades, de Nussbaum (2023), também contribui para essa discussão, enfatizando a necessidade de um sistema educacional que valorize o desenvolvimento pleno de cada indivíduo, independentemente de suas limitações.

Essa perspectiva dialoga com a proposta de Lacerda (2024), que destaca materiais essenciais para a formação de educadores na área da educação especial e inclusiva.

Alencar (2024) reforça essa visão ao abordar práticas formativas que integram teoria e prática no contexto da inclusão escolar. A efetividade dessas

iniciativas depende, contudo, de um esforço conjunto entre gestores, educadores e a sociedade, promovendo uma educação verdadeiramente acessível para todos.

Este artigo tem como objetivo analisar os avanços e desafios da Educação Especial e Inclusiva no Brasil nos últimos cinco anos. A análise será estruturada em dois eixos principais: O primeiro sobre as políticas públicas e formação docente para a educação inclusiva, abordando os avanços legislativos e a necessidade de qualificação dos professores e o segundo desafios estruturais e práticas pedagógicas, destacando barreiras à inclusão e estratégias para superá-las.

A pesquisa utiliza dados do Censo Escolar 2023 e outras fontes atualizadas para ilustrar os impactos dessas mudanças no cenário educacional brasileiro.

Com base nessas reflexões, este estudo busca contribuir para o debate sobre a efetividade das políticas educacionais inclusivas no Brasil, propondo medidas para fortalecer a formação docente, melhorar a infraestrutura escolar e promover uma cultura educacional verdadeiramente inclusiva.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no Brasil tem sido regulamentada por diversas políticas públicas que visam garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares.

Documentos como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orientam a implementação de práticas que assegurem a participação efetiva desses estudantes no ensino regular e reforçam a necessidade de adaptação curricular, acessibilidade e formação docente contínua (BRASIL, 2023).

Embora a legislação tenha avançado, a efetivação da inclusão depende da formação adequada dos professores.

Almeida,2021 destaca que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades em adaptar suas metodologias para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

A formação continuada se apresenta como uma solução essencial, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e aprimorando a compreensão dos professores sobre o ensino diferenciado.

De acordo com Nussbaum (2023), "a equidade educacional só será alcançada quando as escolas desenvolverem currículos flexíveis e adaptáveis, atendendo às diferentes capacidades dos alunos".

De acordo com os dados do Censo Escolar 2023 (Brasil, 2023; Diversa, 2023), o número de alunos matriculados na educação especial atingiu a marca de 1,7 milhão, evidenciando uma tendência de inclusão progressiva no sistema educacional brasileiro.

A tabela a seguir apresenta a demonstração do crescimento contínuo das matrículas de estudantes com deficiência na educação regular ao longo dos últimos anos.

Tabela 1 - Evolução das Matrículas na Educação Especial no Brasil (2020-2023)

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
2020	250.000	1.000.000	200.000	1.450.000
2021	260.000	1.050.000	210.000	1.520.000
2022	270.000	1.100.000	220.000	1.590.000
2023	284.847	1.114.230	223.258	1.771.430
2020	250.000	1.000.000	200.000	1.450.000

Fonte: Elaborado pelo autor

Esse aumento pode ser atribuído a diversos fatores, como a ampliação das políticas públicas voltadas para a inclusão, a disseminação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2025) e a maior conscientização da sociedade sobre a importância da acessibilidade no ensino. Além disso, programas de formação docente têm contribuído para que professores se sintam mais preparados para acolher esses alunos em salas de aula regulares (Almeida, 2021; Alencar, 2024).

Apesar do avanço numérico, ainda há desafios a serem superados. A infraestrutura das escolas nem sempre é adequada para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, e a falta de recursos didáticos acessíveis continua sendo um obstáculo significativo (Batista; Souza, 2023). Além disso, a formação continuada dos professores é essencial para garantir que a inclusão seja efetiva, e não apenas um dado estatístico (Duarte, Lima; Martins, 2022).

Por fim, embora o crescimento das matrículas seja um indicativo positivo da inclusão, é fundamental garantir que essa ampliação seja acompanhada de políticas estruturais que assegurem a qualidade do ensino, promovendo uma educação verdadeiramente equitativa e acessível para todos os estudantes (Gomes, 2020; Nussbaum, 2023).

2.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no Brasil tem evoluído ao longo das últimas décadas com importantes marcos legais e uma crescente formação docente. As políticas públicas, alinhadas às necessidades da sociedade, vêm buscando garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas deficiências. A seguir, serão apresentados alguns marcos importantes da legislação brasileira e a formação de professores para a educação inclusiva.

Primeiramente, observa-se um crescimento significativo nas matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares. O Censo Escolar 2023 revelou que mais de 1,7 milhão de alunos com deficiência estão matriculados na rede de ensino regular, uma demonstração da expansão das políticas públicas voltadas para a inclusão. Este crescimento é reflexo das mudanças nos paradigmas educacionais e das adaptações curriculares feitas nas escolas.

Após a Tabela de Evolução das Matrículas, podemos visualizar claramente esse aumento gradual.

Desde a criação das primeiras escolas especializadas para pessoas com deficiência, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, que garantiu a educação para todos, e a criação da Política Nacional de Educação Especial em 2008, que detalhou a implementação da educação inclusiva.

O Quadro 1, logo abaixo, apresenta a linha do tempo dos principais marcos históricos que impulsionaram a educação inclusiva no Brasil.

Quadro 1: Principais Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil

Marcos Legais	Descrição
Constituição Federal de 1988	Estabelece a educação como direito fundamental e a inclusão social das pessoas com deficiência.
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)	Determina que a educação deve ser oferecida de forma inclusiva, com adaptações para alunos com deficiência.
Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)	Garante direitos à educação, mobilidade e acessibilidade para pessoas com deficiência em todos os níveis educacionais.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Regula a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares e garante o acesso ao atendimento educacional especializado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 1 destaca os marcos legais mais importantes para a educação inclusiva no Brasil. Essas legislações garantiram a igualdade de direitos educacionais e definiram normas para a implementação de práticas inclusivas, facilitando o acesso das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade.

Além da evolução histórica e legal, a formação docente também desempenha um papel crucial na implementação da educação inclusiva. Dados recentes revelam que uma porcentagem significativa de professores ainda não possui formação específica para lidar com a diversidade na sala de aula.

Após compreender o panorama das políticas públicas e marcos legais, é necessário analisar os desafios estruturais e as práticas pedagógicas enfrentadas pelos educadores e instituições no processo de inclusão.

A seguir, discutem-se as barreiras físicas, sociais e pedagógicas que ainda dificultam a efetiva implementação da educação inclusiva.

Quadro 2 - Desafios Contemporâneos na Implementação da Educação Inclusiva

Desafios	Soluções Propostas
Falta de formação docente	Investimento em cursos de capacitação contínua para professores, abordando práticas inclusivas no ensino.
Infraestrutura inadequada	Melhoria da acessibilidade nas escolas, incluindo rampas, banheiros adaptados, e equipamentos de apoio.
Resistência cultural	Campanhas de conscientização sobre a importância da inclusão escolar para todas as crianças.
Baixa adaptação curricular	Desenvolvimento de materiais didáticos e metodologias adaptadas para garantir a aprendizagem de todos.
Deficiência de apoio psicopedagógico	Ampliação de serviços de apoio psicopedagógico e terapeutas educacionais nas escolas regulares.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 2 apresenta uma visão geral dos principais desafios na implementação da educação inclusiva, juntamente com as soluções propostas. A falta de formação docente e infraestrutura adequada são alguns dos obstáculos mais evidentes, e a capacitação contínua e a melhoria das condições físicas das escolas são essenciais para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Essa organização busca proporcionar uma narrativa fluida, primeiro apresentando os marcos históricos e legais da educação inclusiva, depois os dados sobre a formação docente e, finalmente, abordando os desafios estruturais e as práticas pedagógicas que precisam ser enfrentados para tornar a educação inclusiva uma realidade plena no Brasil.

Embora o Brasil tenha avançado em termos de acesso, a qualidade da educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos consideráveis.

A infraestrutura das escolas ainda representa um dos maiores obstáculos para a inclusão. Muitas instituições não possuem as condições mínimas para atender adequadamente estudantes com deficiência, seja pela falta de acessibilidade física, como rampas, banheiros adaptados ou transporte escolar inclusivo, seja pela carência de recursos tecnológicos adequados.

A tecnologia assistiva, que tem se mostrado essencial para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência, ainda não está amplamente disponível em muitas escolas.

De acordo com dados do Censo Escolar (2023), uma parcela significativa das escolas brasileiras não possui recursos suficientes, como softwares especializados e materiais pedagógicos adaptados, que são essenciais para garantir a acessibilidade dos alunos.

A falta de adaptações físicas e tecnológicas limita a efetiva participação desses alunos nas atividades escolares, comprometendo o processo de aprendizagem.

Outro desafio crucial na educação inclusiva é a formação inicial e continuada dos professores. Embora muitos docentes se sintam motivados a ensinar alunos com deficiência, a grande maioria não recebeu formação adequada durante a graduação para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

A formação inicial de professores de escolas regulares, em muitos casos, ainda é centrada em modelos pedagógicos tradicionais, que não contemplam as especificidades de ensino para alunos com diferentes tipos de deficiência.

De acordo com Almeida (2021), muitos educadores têm dificuldades em identificar as necessidades específicas dos alunos com deficiência e adaptar suas práticas pedagógicas para incluí-los efetivamente.

Isso se deve, em grande parte, à falta de conteúdos específicos nos cursos de formação docente que abordem a diversidade e a inclusão. Além disso, a formação continuada, embora essencial, ainda é insuficiente e não chega de forma abrangente a todos os profissionais da educação.

Além dos desafios estruturais e pedagógicos, a resistência social e cultural à inclusão também é uma barreira significativa. Muitos professores, pais e até mesmo gestores educacionais têm uma visão limitada sobre o que significa a verdadeira inclusão e quais práticas pedagógicas devem ser adotadas para atender aos alunos com deficiência.

Freire (2021) destaca que a inclusão escolar não é apenas um processo de acesso físico ao ambiente escolar, mas um compromisso contínuo com o empoderamento dos alunos, por meio da construção de uma identidade crítica e ativa na sociedade.

Quando a comunidade escolar, professores, pais, alunos e gestores não compartilha dessa visão, as práticas pedagógicas inclusivas acabam sendo fragmentadas ou mal implementadas.

Além disso, é importante notar que a resistência também pode vir de fatores históricos e culturais. Durante muito tempo, a educação para alunos com deficiência foi segregada, e a transição para a inclusão em escolas regulares exige uma mudança de mentalidade significativa.

A resistência pode ser motivada por preconceito, falta de informação e medo da mudança, o que torna o processo de inclusão mais lento.

A adaptação curricular é outro ponto crítico no processo de inclusão. Para que todos os alunos possam aprender de maneira efetiva, os currículos precisam ser flexíveis e capazes de atender às diferentes necessidades de aprendizagem.

No entanto, muitas escolas ainda mantêm currículos rígidos que não consideram as necessidades diversificadas dos estudantes com deficiência.

De acordo com Vygotsky (2022), *"os processos de aprendizagem devem ser dinâmicos e ajustáveis, considerando a singularidade de cada aluno*". Para implementar isso de forma efetiva, é necessário que as escolas adotem estratégias de ensino diferenciadas, que incluam o uso de recursos pedagógicos adaptados, metodologias ativas e colaborativas, e tecnologias assistivas.

O uso de ferramentas como leitores de tela, softwares de ampliação e materiais didáticos adaptados para deficientes visuais ou auditivos, por exemplo, são fundamentais para promover a acessibilidade.

Porém, a implementação dessas adaptações pedagógicas exige uma preparação contínua dos docentes e um trabalho coletivo entre todos os profissionais da escola, o que muitas vezes esbarra na falta de tempo, recursos e capacitação.

Outro ponto a ser considerado é o impacto das tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem, que têm se mostrado fundamentais para facilitar o acesso e a participação desses alunos na rotina escolar (Garcia, Silva & Menezes, 2023).

O uso de recursos digitais adaptados, materiais pedagógicos inclusivos e metodologias diferenciadas pode contribuir significativamente para a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Essas tecnologias são fundamentais para garantir que alunos com deficiência possam acessar o currículo e participar de atividades educacionais de forma mais independente e eficaz.

O Quadro 3 apresenta dados sobre o acesso às tecnologias assistivas nas escolas brasileiras em 2023.

Quadro 3: Acesso a Tecnologias Assistivas nas Escolas Brasileiras

Tecnologia Assistiva	Percentual de Escolas com Acesso (2023)	Descrição
Software de Leitura	72%	Programas que ajudam alunos com dificuldades de leitura a acessar textos através de áudio ou conversão de texto.
Lupas Eletrônicas	55%	Equipamentos que ampliam textos e imagens para alunos com deficiência visual.
Teclados Adaptados	62%	Teclados projetados para facilitar o uso por alunos com deficiências motoras.
Equipamentos de Comunicação Alternativa (AAC)	48%	Dispositivos que ajudam alunos com dificuldades de fala a se comunicarem por meio de imagens, símbolos ou voz sintetizada.
Aparelhos de Audição	68%	Dispositivos que auxiliam alunos com deficiência auditiva a melhorar sua percepção sonora em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As informações destacam a presença dessas tecnologias nas escolas e o seu impacto na inclusão de estudantes com diversas necessidades educacionais especiais. Software de leitura e lupas eletrônicas são amplamente utilizados para alunos com deficiência visual ou dificuldades de leitura, enquanto os teclados adaptados são projetados para aqueles com limitações motoras.

Equipamentos de Comunicação Alternativa (AAC) ajudam alunos com deficiência de fala a se comunicarem, usando recursos como imagens e texto falado.

Os aparelhos de audição desempenham um papel essencial na acessibilidade para estudantes com deficiência auditiva, garantindo que possam participar de aulas e interagir com os professores e colegas.

No entanto, apesar do aumento do acesso a essas tecnologias, ainda existem desafios significativos, como a disponibilidade limitada em algumas regiões e a falta de capacitação adequada dos profissionais para integrar essas ferramentas ao processo pedagógico de maneira eficaz.

Esse panorama destaca a importância de políticas públicas contínuas para garantir a distribuição equitativa de tecnologias assistivas, além de estratégias de capacitação docente para que essas tecnologias sejam usadas de maneira eficaz na inclusão escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva no Brasil tem avançado consideravelmente nas últimas décadas, com marcos legais importantes, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial (2008), que estabeleceram as bases para a construção de um sistema educacional mais acessível e equitativo. O aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares e a implementação de práticas pedagógicas adaptativas são reflexos dessas conquistas. No entanto, apesar dos progressos, ainda existem desafios significativos que precisam ser enfrentados para garantir uma inclusão plena e efetiva.

Entre os principais obstáculos estão a infraestrutura inadequada das escolas, a formação insuficiente dos docentes, a resistência cultural à inclusão e a falta de adaptação curricular. Esses fatores dificultam a participação plena dos alunos com deficiência no ambiente escolar regular. A falta de espaços adequados, materiais acessíveis e tecnologias assistivas ainda é um problema em muitas instituições de ensino, o que compromete o processo de aprendizagem e a igualdade de oportunidades.

Para superar essas barreiras, é fundamental que o Brasil invista em políticas públicas eficazes que promovam a adaptação das escolas e a capacitação contínua dos professores. Além disso, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que respeitem a diversidade de aprendizados, e o fortalecimento do uso de tecnologias assistivas são essenciais para uma inclusão verdadeiramente eficaz. A capacitação docente é um pilar central nesse processo, pois os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula.

É igualmente importante envolver a comunidade escolar, incluindo pais, alunos e profissionais da educação, em ações de conscientização e no desenvolvimento de um ambiente inclusivo. A educação inclusiva não é apenas uma responsabilidade do governo ou das escolas, mas de toda a sociedade, que deve se engajar na construção de um ambiente de aprendizado mais justo e acessível.

As ações propostas para fortalecer a educação inclusiva incluem: o investimento contínuo na formação de professores, o fortalecimento da infraestrutura escolar com a adaptação dos espaços físicos e a inserção de tecnologias assistivas, o desenvolvimento de currículos flexíveis que atendam às necessidades individuais dos alunos e a promoção do engajamento da comunidade escolar.

Portanto, para que a educação inclusiva no Brasil seja uma realidade efetiva, é necessário um compromisso coletivo de todos os envolvidos: governo,

escolas, docentes, alunos e sociedade. A educação inclusiva tem o potencial de ser um modelo de equidade e justiça social, mas para que isso aconteça, é preciso superar os desafios estruturais, pedagógicos e culturais que ainda existem. A construção de um sistema educacional mais justo e acessível para todos é fundamental para garantir um futuro mais inclusivo e igualitário para as próximas gerações.

Com essas mudanças e um empenho coletivo, será possível alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil, onde todos os alunos, independentemente de suas deficiências, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, R. Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas Inovadoras. **Educação e Sociedade**, v. 45, p. 123-140, 2024. Disponível em: <https://www.imprece.com.br/wp-content/uploads/2024/08/E-BOOK_EDUCA%25C3%2587%25C3%2583O-INCLUSIVA.pdf>.

ALMEIDA, J. Educação Inclusiva e Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 78, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2021.v26/>.

BATISTA, C.; SOUZA, M. **Infraestrutura Escolar e Inclusão**: Barreiras e Soluções. Rio de Janeiro: Editora Inclusiva, 2023.

BRASIL. **Censo Escolar 2023**: matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – Atualização 2025. Brasília: MEC, 2025.

DIVERSA. **Relatório Anual sobre Inclusão Educacional no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.diversa.org.br/relatorio2023>.

DUARTE, F.; LIMA, G.; MARTINS, H. **Formação Docente e Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Editora Conhecimento, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 2021. Disponível em: <https://www.pazeterra.com.br/pedagogia-do-oprimido>.

GARCIA, L.; SILVA, M.; MENEZES, N. **Tecnologias Assistivas na Sala de Aula**. São Paulo: Editora TechEduc, 2023.

GOMES, A. L. **Desafios e Avanços na Educação Inclusiva no Brasil**. São Paulo: Editora Educar, 2020.

LACERDA, T. **Materiais para Formação em Educação Inclusiva**. Curitiba: Editora Prática, 2024.

NUSSBAUM, M. **Capacidades Humanas e Educação Inclusiva**. Tradução de Ana Costa. São Paulo: Editora Filosófica, 2023.

OLIVEIRA, P. **Políticas Públicas para Educação Especial**. Brasília: Editora Nacional, 2024.

SILVA, R. **Metodologias Inclusivas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Editora Aprendizado, 2024.

VYGOTSKY, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 01-22, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e44003001.pdf>.

A IMPLEMENTAÇÃO DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Rachel R. Bolgar S. Pimentel[1]

INTRODUÇÃO

No sistema nacional brasileiro o Ensino Médio sempre foi identificado como um nível de ensino indefinido, mesmo com a implementação de políticas públicas que buscaram discutir acerca de sua identidade.

O debate sobre qual formato de ensino deve ser ofertado aos estudantes se intensificou no país, principalmente quando os mais variados órgãos do governo e entidades dos setores empresariais defenderam que a última etapa da educação básica precisava ser "revitalizada" com um currículo escolar que atraísse o interesse dos sujeitos estudantes, que já não se interessavam pelo ensino ofertado e acabavam se afastando da escola.

Com base nesses e outros aspectos, o ex-presidente Michel Temer, associado a segmentos do empresariado, tornou-se presidente da República após o impeachment de Dilma Rousseff e editou a Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017, e o Ensino Médio passou a ser chamado de "Novo Ensino Médio".

A nova legislação alterou o Art. 36 da LDB 9.394/96 e o nível médio passa ser composto pela Formação Geral Básica atribuída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos cinco Itinerários Formativos. As principais mudanças estão relacionadas à ampliação da jornada escolar para 1800 horas na parte geral e 1200 horas para os itinerários formativos – Totalizando 3000 horas anuais (Brasil, 2017).

Uma das bases do marketing do governo em defesa da Reforma foi a ideia de que os(as) estudantes teriam 'liberdade de escolha' para decidirem quais

1 Professora de Filosofia do Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos; Orientadora Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental; Professora Tutora a distância do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade da EaD da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) no Consórcio Cederj/UAB e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (PPGEdu/UFF) – E-mail: rachelbolgar@gmail.com.

itinerários formativos gostariam de cursar no ensino médio. A promessa foi amplamente divulgada em diversas propagandas publicitárias para influenciar a opinião da sociedade civil e principalmente do público juvenil.

O "cardápio de itinerários" apresentado na legislação federal ofereceu os seguintes componentes curriculares: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional (FTP) e Projeto de vida. A nova lei também alterou o Art. 10 da Lei nº 11.494/2007, que prevê o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) – definindo que os seus recursos podem ser utilizados para financiar a oferta de convênios com a iniciativa privada para promover serviços educacionais na formação técnica e investir em cursos à distância.

Evidencia-se, portanto, que a fragmentação curricular sempre foi uma importante questão a ser resolvida na Política Nacional de Ensino Médio. Assim, o presente texto, visa apresentar alguns resultados da pesquisa cujo objetivo geral foi compreender como, efetivamente, o "Novo Ensino Médio", materializado pela Lei 13.415 de 2017, vinha sendo implementado no estado do Rio de Janeiro, no território da Baixada Fluminense, precisamente no município de Duque de Caxias.

Para fundamentar o estudo utilizou-se o aporte teórico de autores que fortalecem o necessário debate sobre as políticas públicas, aliando-se ao conjunto de estudos sobre o ensino médio, que foram e continuam sendo produzidos por vários autores da área das políticas educacionais, como: Carrano (2014; 2017); Ferreti (2017; 2018); Krawczyk (2014; 2017; 2023); Silva (2016; 2018; 2021; 2023) e outros que não deixam de lutar pela construção de políticas para o ensino médio e às juventudes brasileiras.

Percebe-se que a experiência de implementação do "Novo Ensino Médio" na rede pública estadual fluminense ainda não foi amplamente explorada. Assim, o estudo mostra-se relevante no aspecto social, pois foi na rede pública de ensino que os primeiros efeitos da política foram revelados e, mesmo sendo um assunto tão polêmico que envolve uma grande parte da sociedade e está estritamente ligado aos estudantes das classes populares, observou-se que este é um assunto ainda pouco conhecido, demonstrando a necessidade de aprofundá-lo. No aspecto acadêmico, várias pesquisas foram publicadas sobre o tema da atual Reforma, mas poucas foram desenvolvidas abordando propriamente o "novo" Ensino Médio.

AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL FLUMINENSE

A implementação da atual Reforma do ensino médio impôs desafios significativos para as escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Com percursos diferentes, as instituições escolares iniciaram o ano letivo de 2022 realizando adaptações para implantar o Currículo Referencial do estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio. Uma das primeiras medidas tomadas para atender ao previsto na Lei 13.415 de 2017 foi a alocação dos docentes que tiveram redução na carga horária e precisaram assumir outras disciplinas da nova grade curricular.

Outra demanda foi a escolha de uma disciplina dentre as elencadas no Catálogo de Eletivas[2] fornecido pela SEEDUC, para ser ofertada aos estudantes ingressantes da primeira série do 'Novo' Ensino Médio. Nesse momento, também foi necessário definir um ou dois itinerários formativos que estivessem de acordo com a realidade da comunidade escolar. A expansão da carga horária de 4 horas para 5 horas diárias implicou em mais tempo de aula e exigiu infraestrutura adequada, com salas bem equipadas e espaços de convivência apropriados para acomodar os(as) estudantes do primeiro ano do ensino regular no período estendido.

O novo formato revelou disparidades entre as escolas, pois aquelas que estão localizadas na região metropolitana do Rio de Janeiro, razoavelmente, conseguiram ajustar as suas necessidades operacionais e físicas para cumprir as regras da lei, enquanto as que se encontram no interior e nas periferias do estado enfrentaram sérios desafios para suprir a carência de docentes e a falta de funcionários de apoio para auxiliar na organização dos turnos.

Em sua maioria, as escolas estaduais ofertam o ensino médio em três turnos. Para garantir que o tempo entre o término das aulas do segundo turno e o início do terceiro fosse suficiente, algumas escolas que ofertam o nível médio regular concomitante ao segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) precisaram alterar a entrada do curso noturno para mais cedo, enquanto o turno vespertino ainda se encontrava em aula. Esse ajuste foi complicado, principalmente pela carência de inspetores e/ou coordenadores de turno para operacionalizar a entrada e saída dos(as) estudantes. Para além das adequações estruturais e ajuste na carga horária, as escolas tiveram que se esforçar para seguir oferecendo aos estudantes do segundo e terceiro anos a matriz curricular

2 O catálogo possui aproximadamente 100 disciplinas eletivas, sendo 58 divididas por áreas de conhecimento e as demais são específicas para cursos técnicos integrados, Itinerário Integrado Cívico-Militar, Itinerário Linguagens – Línguas e Itinerário Integrado do Curso Normal. Disponível em: https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/catalogo-eletivas-2022.pdf. Acesso em 15 de jan. 2023.

utilizada desde 2012 na Rede, chamada de Currículo Mínimo[3].

A urgência para adaptar as novas diretrizes contrastou com a necessidade de recuperar os conteúdos e resgatar as defasagens das aprendizagens dos(as) estudantes que permaneceram ao longo de quase dois anos em ensino remoto, devido à crise pandêmica do Covid-19.

Ainda sem muita clareza sobre como seria desenvolvido o novo currículo, os docentes precisaram revisar os métodos de ensino e materiais didáticos para alinhar-se a nova matriz. Os profissionais das áreas de História, Geografia, Biologia, Física e Química seguiram elaborando os seus planejamentos com o componente curricular reduzido em dois anos.

O mesmo ocorreu com os profissionais das áreas de Sociologia e Filosofia (áreas mais afetadas pela Reforma) com maior redução na carga horária e limitados a lecionarem em um único ano de escolaridade. Os(as) professores(as) precisaram assumir outras disciplinas como: Projeto de Vida, Estudos Orientados, Reforço Escolar e/ou disciplinas eletivas para complementação da carga horária.

O avanço da implementação do 'Novo' Ensino Médio que implicou na construção de uma reformulação curricular "mais flexível", com uma parte comum e áreas de aprofundamento, foi confrontado com a realidade das escolas públicas da rede estadual fluminense.

AS EXPERIÊNCIAS DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS NA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Acolhendo ao previsto na nova legislação a SEEDUC elaborou o Currículo Referencial para o Ensino Médio. O documento serviu como referência para organização dos currículos escolares e propostas pedagógicas das escolas públicas de ensino médio de Duque de Caxias.

No período inicial em que a Reforma foi implementada as escolas não tinham noção como as disciplinas seriam ofertadas dos itinerários formativos e quais se encaixariam com as habilitações dos(as) professores(as). A indefinição sobre como elaborar as propostas curriculares e pedagógicas foi apontada no relato da Coordenação Pedagógica de uma das escolas em que se realizou a pesquisa empírica que acompanhou desde o início o processo da implementação no município de Duque de Caxias.

3 A SEEDUC/RJ elaborou o documento com uma proposta curricular para cada disciplina por ano de escolaridade e dividido em quatro bimestres. O documento servia como referência a todas as escolas, apresentando as competências e habilidades que deveriam estar nos planos de curso e nas aulas de todas as disciplinas. Em 2022, a Secretaria substituiu o Currículo Mínimo pelo atual Currículo Referencial do Ensino Médio.

> N*ão se sabia como elaborar as propostas pedagógicas e curriculares, pois no início estava tudo muito confuso. A gente ligava para a Regional e eles mesmos não tinham muita informação para nos repassar. Construímos tudo às escuras, por exemplo, por falta de orientação da* SEEDUC *que também desconhecia como a política deveria ser desenvolvida na prática (...).*

Como se percebe, o cenário no qual se apresentou a regulamentação do 'Novo' Ensino Médio não foi favorável nem para os dirigentes que gerenciavam a política nas Diretorias Regionais, nem para os membros das escolas que estavam na linha de frente e precisaram organizar e conduzir as suas propostas de forma aligeirada e com pouquíssimas discussões. Tampouco para os jovens estudantes que ficaram de fora de todo processo.

Ao receberem a notificação da SEEDUC/RJ sobre as mudanças que ocorreriam na estrutura e organização do currículo, as escolas do território caxiense iniciaram, às pressas, a reformulação de suas propostas curriculares e pedagógicas, mesmo sem compreender muito bem como e de que forma deveriam fazer. As evidências constatam o desconhecimento por parte dos profissionais e estudantes de como ocorreria na prática a organização curricular.

> *Comecei no ano passado sem informação nenhuma, percebi que em algumas disciplinas por não ter um currículo, precisávamos tomar dois caminhos. O primeiro, foi usar o que a gente já tinha. O segundo, foi pensar o que poderia ser feito a partir das novas disciplinas. Em Projeto de Vida, por exemplo, usei o currículo de São Paulo, que tinha como referência. Estudei em São Paulo durante muitos anos da minha vida [...]. (Professora de Geografia e Projeto de Vida da escola de Jardim Gramacho).*

Por outro lado, o desconhecimento sobre a reformulação do currículo também trouxe frustrações: "Q*uando tomei conhecimento da nova organização curricular até vibrei. Falei: ah será uma outra forma de dar aula, percebendo a realidade dos alunos. Vai ser bom tirar aquela padronização, de aula quadro (...)"* (Professora de Língua Portuguesa, da escola de Jardim Gramacho).

A falta de profundidade no entendimento sobre a reestruturação curricular pode ser explicada, em parte, porque as informações foram transmitidas sem muitos detalhes e sem ampla discussão nas escolas, sendo divulgadas principalmente pelos canais de comunicação. Alguns depoimentos afirmam que a compreensão de como seria realizado o currículo foram incipientes.

> *As mudanças do Novo Ensino Médio são muitas e bem significativas. A ideia é ampliar o tempo mínimo do estudante na escola, além de apresentar uma nova organização curricular que ofereça aos alunos diferentes oportunidades de escolhas. (Professora de Língua Portuguesa, da escola central de Duque de Caxias).*

Compreendemos que havia expectativas de que as mudanças seriam positivas e algo mudaria para melhor no ensino médio. Mas, quando analisamos

com atenção uma reforma curricular como a instituída pela Lei 13.415/2017, observamos que não há modificações significativas. Por vezes, o que vemos é um "texto elegante, mas vazio de sentido formativo" (Pereira, 2017, p. 304). Ainda que as políticas educacionais sejam aceitas como possibilidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, infelizmente, elas não conseguem, por si só, garantir mudanças efetivas na qualidade do ensino médio.

Como realça Bukowski (2023), os argumentos e as normativas são insuficientes para assegurar um ensino de qualidade e com compromissos democráticos. Hypolito (2019, p.195) corrobora enfatizando que "[...] a definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois algumas vozes calarão e outras poderão ser ensurdecedoras".

Consideramos que a organização curricular vai muito além de um simples conjunto de conteúdos escolares explicitados como objetivos de ensino. Deve ser compreendida como algo que adquire forma e significado educativo, à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das práticas em sua totalidade. Isso inclui, as estratégias de ensino, a organização dos espaços escolares, as formas e o conjunto de conteúdos da comunicação que acontece dentro da escola. O currículo escolar precisa ser compreendido como um elemento gerador de propostas diversas que reflete sobre "[...] o que se ensina, como se ensina, para que e para quem se ensina" (Fetzner, 2009, p. 28).

O distanciamento dos(as) jovens das duas escolas que experenciaram a implantação da política em 2022 e a falta de participação na discussão sobre qual seria a abordagem da Reforma e como a organização curricular seria implementada, foi duramente criticada pela maioria que relatou não ter tido ciência da intencionalidade e dos objetivos da reformulação curricular.

> *O que eu sei é que foram retiradas matérias importantes do currículo, como por exemplo, Filosofia e Sociologia para colocar no lugar "Aprendendo a fazer brigadeiro" (Jovem masculino do 1º ano, da escola central de Duque de Caxias).*
>
> *Perdemos muitas matérias e não sabíamos o que aprenderíamos e quais matérias seriam abordadas. No meu ponto de vista, esse ano também está sendo difícil, porque introduziu outras disciplinas que não conhecíamos. A professora de Projeto de Vida também não sabia muito bem que tipo de conteúdo poderia abordar. Tudo aconteceu do nada e não achei isso legal (...) (Jovem masculino do 2º ano, da escola de Jardim Gramacho).*

Percebemos que, para além dos descontentamentos em relação à Reforma, os(as) jovens também se sentiam desanimados com a questão da redução das disciplinas da formação geral básica. A maioria desejava uma formação escolar mais sólida para não ser negada a possibilidade de ingresso à universidade pública.

O componente Projeto de Vida citado no depoimento acima é uma das disciplinas centrais da matriz curricular do ensino médio, por isso, é

ofertada nos três anos em todas as turmas. As orientações que a rede estadual repassou às escolas é que o componente curricular fosse articulado ao eixo do empreendedorismo de modo que os(as) jovens tivessem percepção do contexto e do mundo do trabalho para estruturar iniciativas empreendedoras para fortalecer a trajetória profissional (Rio de Janeiro, 2022).

Concordamos com Masetto e Gaeta (2016) ao frisarem que o currículo deve se constituir como uma prática social pedagógica que pretende garantir o direito à educação e formação integral da pessoa para o trabalho e para a cidadania. O seu objetivo deve ser uma construção sólida da base científica de formação, o desenvolvimento da solidariedade social e da cidadania crítica, reflexiva e consciente, que tenha como principal indicador o exercício da autonomia como prática pedagógica. De acordo com os autores, o currículo deve ser um ordenamento sistêmico formal no tempo e no espaço, de ações coletivas e individuais de aprendizagem, relacionadas a experiências e vivências significativas da vida humana em seus diferentes momentos e necessidades, de forma individual e coletiva, trabalhando com conteúdo, metodologias e técnicas e com a interação dos sujeitos escolares.

Cremos que foi com base, nessas evidências, que as escolas remodelaram as suas propostas para minimizar os impactos da fragmentação curricular. Apropriando-se da "flexibilização", utilizaram a carga horária das disciplinas eletivas para ampliar os tempos de aula das disciplinas do núcleo comum. Entendendo que não era possível descartar do currículo as disciplinas de Filosofia e Sociologia, muitas recorreram a diferentes estratégias para não prejudicar ainda mais a aprendizagem dos estudantes tampouco a profissão docente.

> *Como temos a disciplina Fundamentos da Cultura, alguns aspectos da Filosofia foram inseridos nesta disciplina eletiva. Essas são as adaptações que conseguimos fazer, não dos elementos curriculares, mas dentro do conteúdo de cada disciplina que pode ser abordada e trabalhada pelo professor dessas áreas (Diretora geral, da escola de Jardim Gramacho).*

Como destaca Krawczyk e Ferretti (2017, p. 38), a organização curricular concebida pela atual Reforma é um novo modo de distribuir o conhecimento socialmente produzido, "[...] colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital". Por isso, a pouca atenção direcionada à redução ou exclusão das disciplinas obrigatórias do núcleo comum, como Filosofia e Sociologia e outras disciplinas essenciais para a formação dos estudantes do nível médio.

As mudanças curriculares impactaram diretamente a vida dos sujeitos escolares ainda que de forma diferente. Pode-se dizer que as reformas provocam

sérias consequências na trajetória escolar dos(as) estudantes e nos projetos para o futuro e aprendizagem ao longo da vida, assim como para o desenvolvimento de habilidades para exercer a cidadania. Para os docentes, as reformas são um desafio, pois implicam a reavaliação das metodologias e práticas pedagógicas e interferem na vida profissional (Abramovay; Castro, 2023).

A lei da Reforma também foi propagada com um conjunto de promessas às juventudes, afirmando que poderiam "escolher o que gostam, estudar o que interessam" (Ramos; Frigotto, 2016, p. 37). Na realidade, não foi bem isso que aconteceu na prática, pois as escolas do município de Duque de Caxias enfrentaram muitos desafios para implantar os itinerários formativos. Dentre as quais destacam-se: escassez de docentes para a oferta dos componentes curriculares da parte diversificada; a precariedade de recursos materiais e financeiros, pois a maioria, apesar de terem salas e laboratórios, não dispunham de insumos para utilizá-los nas atividades práticas; e a formação continuada ofertada pela parceria de algumas universidades não conseguiu suprir a demanda e atender um número razoável de docentes para realizar cursos de aperfeiçoamento ou especialização sobre o tema da Reforma.

Verifica-se que a anunciada 'liberdade de escolha' dos itinerários formativos por parte dos estudantes não foi concretizada. Nas duas escolas os(as) jovens declararam que não puderam escolher suas trajetórias a partir do cardápio apresentado pela Lei 13.415/2017. Na realidade tiveram que [...] "contar com a sorte dos itinerários ofertados pelas escolas coincidirem com as suas escolhas pessoais" (Cássio; Goulart, 2022, p. 516).

A questão da 'flexibilização' e 'escolha' é encarada pelos profissionais como um grave problema, "[...] *pois não existiu discussão sobre a escolha, a não ser nas esferas pedagógicas, dentro da própria SEEDUC e dentro dos Conselhos de Educação"* (Inspeção Escolar).

Os(as) estudantes denunciaram que a escolha dos itinerários não foi democrática. O jovem do 2º ano do nível médio regular, que vivenciou a implementação da política desde a 1ª série (em 2022), confessou que não recebeu informações consistentes sobre a opção de itinerários.

> *A escola colocou os alunos do 1º ano na sala e explicou rapidamente o que seria feito, porque também não entendia as mudanças. A Direção passou uma lista com os nomes dos alunos e pediu para marcar qual Trilha queríamos fazer. Escolhi a Trilha de Humanas, também queria aderir Espanhol, porém quando fui assinalar minha escolha, não tinha esta opção. Precisei aceitar o que foi oferecido pela escola. [...]* (Jovem masculino do 2º ano, da escola central de Duque de Caxias).

Constatou-se que a garantia da oferta mínima de itinerários formativos não foi necessariamente articulada às escolhas individuais dos jovens. Por meio de uma condução superficial, os sujeitos escolares precisaram fazer 'escolhas'

sem as devidas orientações sobre a definição e os objetivos dos itinerários formativos.

O discurso da liberdade de escolha acabou não se concretizando nas escolas estaduais fluminense e mascarou as desigualdades educacionais, principalmente colocando a responsabilidade do sucesso ou fracasso escolar nos próprios estudantes. Enquanto a estrutura social se manteve, privilegiando os interesses individuais em detrimento do coletivo, reforçou-se a meritocracia, a competição, a seletividade e a exclusão.

Embora, em um primeiro momento, a atual Reforma tenha se apresentado como atrativa por oferecer um suposto caminho a partir de um currículo "flexível" e uma formação escolar mais "robusta" para atender as necessidades dos(as) estudantes, no contexto da prática, o novo formato promoveu uma formação fragmentada, fracionando os conhecimentos e estabelecendo uma hierarquia entre as redes de ensino e as próprias escolas.

As promessas feitas às juventudes, garantindo a 'liberdade de escolha' dos itinerários formativos, ampliação da jornada escolar, ensino profissional técnico de qualidade em todas as escolas, não se concretizaram e ampliaram ainda mais as desigualdades educacionais em vez de diminuí-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, vimos que as condições foram desiguais, pois nem todas as escolas conseguiram se apropriar profundamente da nova estrutura curricular e dispor de espaços coletivos para discutir e (re)formular as proposições dos seus Projetos Políticos Pedagógicos sobre a implementação do "Novo" Ensino Médio.

Os dados produzidos na pesquisa permitiram evidenciar que a Reforma não ofereceu uma formação capaz de estabelecer condições no processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, aprofundou as disparidades entre o ensino público e privado.

Constatou-se que o quadro reduzido de docentes que a SEEDUC/RJ dispõe e atuação de docentes licenciados em disciplinas que não são equivalentes as suas habilitações tem sido um ponto bastante delicado para a formação dos sujeitos estudantes, assim como para o desenvolvimento da prática pedagógica docente, pois muitos profissionais mesmo sem habilitação específica precisaram complementar a carga horária de sua matrícula nas disciplinas eletivas para não precisar sair da escola de origem.

Chegamos à conclusão de que não houve transformações que emergiram da atual Reforma tampouco a nova legislação trouxe inovação para o campo das políticas educacionais. Pelo contrário, reproduz condições similares ao que já havia sido ofertado em anos anteriores. O que se pode observar é um "novo"

formato de ensino médio fragmentado e elaborado às pressas que ampliou a desigualdade educacional ao invés de diminuí-la.

Esperamos contribuir de alguma forma com o debate das políticas educacionais, entendendo que as juventudes que demandam do ensino médio busquem a construção de um currículo que envolva a valorização da formação humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento intelectual, além do pensamento crítico (Dayrell; Carrano, 2014).

Em linhas gerais, a Lei 14.945, publicada em 31 de julho de 2024, ajustou as normas vigentes e reverteu as regras da primeira versão da Reforma de 2022. A nova lei estabelece um mínimo de 3.000 horas para os três anos, sendo 2.400 horas para a Formação Geral Básica. A carga horária mínima dos Itinerários Formativos é de 600 horas, exceto para a Formação Profissional Técnica, que pode chegar a 1.200 horas. Os itinerários devem aprofundar áreas do conhecimento ou ensino técnico, como Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional, seguindo as diretrizes nacionais da educação profissional e tecnológica (EPT). A atual Reforma ainda será objeto de muitas discussões e disputas, pois muitas demandas apresentadas nesses últimos anos não foram contempladas pelos(as) estudantes e docentes. Deixamos abertas as oportunidades de investigações futuras para se desvelar como a Lei 14.945 de 2024, recém-sancionada, será executada pelas escolas de ensino médio desses tantos cantos do nosso país.

Este estudo destaca a necessidade emergencial de revisar as políticas curriculares, focando na participação democrática das comunidades escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio:** Múltiplas Vozes. Brasília: UNESCO, MEC, abril de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 1996.** Estabelece as d**iretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 10 Jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, **de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; Brasília, DF, 21 de junho de 2007 e retificado em 22 de junho de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. **Lei 14.945**, **de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 31 de julho de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 3 ago. 2024.

BUKOWSKI, C. **A Efetivação das Políticas Curriculares (Lei 13.415/2017, BNCC E RCG) para o Ensino Médio nas escolas-piloto do Rio Grande do Sul:** Um olhar para as perspectivas dos sujeitos escolares. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 2 dez. 2024.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C.R. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J; CARRANO, P. C. R.; MAIA, Carla (Orgs.). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2014.

FETZNER, Andréa Rosana. **Currículo**. V.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

KRAWCZYK, N. FERRETI, C. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. **Revista Forges**, v. 4 n. 2, p. 273-88, 2016.

PEREIRA, A. Avaliação e Reformulação de Currículo: Relações que se (Des) Encontram na Prática. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 293 – 324 abr./jun.2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13597. Acesso em: 5 nov. 2024.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, nº 70, p.30-48, dezembro de 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754. Acesso em: 5 ago. 2024.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). **Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro** - Ensino Médio, RJ, 2022.

A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE DURKHEIM E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Maycon de Souza Silva Cunha Gregório[1]
Ângela Aparecida de Almeida[2]
Romes Belchior da Silva Júnior[3]
Monalisa Carla Vieira de Oliveira[4]

1. INTRODUÇÃO

A Sociologia da Educação se concentra no estudo das relações sociais, estruturas e processos que ocorrem no contexto educacional. Propõe-se a tratar de aspectos relacionados à desigualdade educacional, políticas educacionais, interações sociais em sala de aula, currículo escolar, formação de identidades e outros fenômenos sociais que estão presentes no ambiente escolar.

Destaca-se que um dos principais objetivos desta sociologia é investigar como a sociedade e a educação estão interconectadas e de que forma essas relações impactam o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes dos variados níveis educacionais.

Alguns autores a consideram como sociologia especial; outros como uma subárea da sociologia. Sem ater-se a tal classificação, apresentaremos reflexões baseadas em um referencial teórico importante da área, pautando-nos em um dos principais autores da Sociologia: Émile Durkheim. Contemplaremos os desdobramentos da Sociologia da Educação no âmbito escolar nos dias atuais, dialogando com outros pensadores relevantes deste campo do saber.

1 Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: maycon.gregorio@hotmail.com.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: angielis@gmail.com.

3 Pós-doutorando em Saúde do Professor pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) Doutor em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: romesjunior@gmail.com.

4 Graduada em Letras pela Faculdades Associadas de Uberaba (Fazu) e Pós-graduada em Revisão de Texto pela União Brasileira de Faculdades (UniBF). E-mail: monalisacarla17@gmail.com.

Um dos grandes desafios da educação atual reside na incorporação das tecnologias digitais ao processo formativo, adota-se a perspectiva durkheimiana para defender que tais recursos devem ser integrados de forma crítica e planejada, com o propósito de promover a formação de sujeitos moralmente conscientes, intelectualmente autônomos e socialmente integrados, em consonância com os valores coletivos e com o desenvolvimento de uma educação significativa.

É importante pontuar que os debates aqui suscitados são o ponto de partida para um campo de estudo amplo e abrangente. Desta forma, o presente estudo busca problematizar, sob diferentes vieses, o modo de compreensão da sociologia quanto a determinados aspectos que integram a educação – e a escola – nos dias atuais, instigando o leitor a refletir criticamente.

Do ponto de vista metodológico, este capítulo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, baseada em obras clássicas e recentes da sociologia da educação, com ênfase nos escritos de Émile Durkheim e de outros autores que contribuem para o debate acerca dos desafios educacionais contemporâneos, incluindo as tecnologias digitais.

2. DURKHEIM E A EDUCAÇÃO

Émile Durkheim é um importante pensador que contribuiu para o desenvolvimento da sociologia, sobretudo enquanto disciplina acadêmica. Viveu entre os anos de 1858 e 1917, período de transição do século XIX para o século XX. Durante essa época, a Europa passava por profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, que influenciaram o contexto em que Durkheim estava inserido. No cenário macro, é possível destacar crises e questões geopolíticas: a revolução industrial e o consequente êxodo rural, a substituição do Regime Monárquico pela III República e depressão do capitalismo, atingindo a indústria e o comércio dos países capitalistas (Tura, 2006).

Apesar do tumulto próprio da época, havia uma perspectiva de mudança. Sendo assim,

> embora a segunda metade do século XIX se apresentasse como uma época tumultuada, as expectativas para o século XX eram as melhores: havia uma euforia e esperança no futuro e no progresso advindo das inovações tecnológicas e descobertas científicas (Gonçalves; Furtado; Moura, 2019, p. 16).

De forma análoga às expectativas criadas no século XIX, podemos verificar as perspectivas educacionais engendradas a partir da utilização de tecnologias digitais no século XXI, cujo crescimento é notório e exponencial. Estas tecnologias impactam de forma significativa as relações existentes na sociedade contemporânea, perpassando pelas diversas instituições que a compõem. No

contexto escolar, não seria diferente: as tecnologias adentraram a sala de aula e modificaram os processos de ensino e aprendizagem decorrentes deste espaço.

Vale pontuar que outrora o professor era uma figura tida como detentora do conhecimento e havia um processo de transmissão do saber para os alunos. Nesse sentido,

> sabe-se que as primeiras abordagens da sociologia da educação focalizaram, prioritariamente, os próprios sujeitos participantes das escolas, especialmente os professores e os alunos. Era uma abordagem essencialista, baseada no estudo da ordem e da autoridade. Esta visão tradicional da educação tratava o professor como **agente transmissor de informações** (Gohn, 2012, p. 107, grifo nosso).

Note que, além de apontar a hierarquia existente na instituição social escola, a autora também destaca a posição de superioridade que, por vezes, o professor era colocado. Todavia, é preciso frisar que, na perspectiva educacional contemporânea, a forma com que os processos educativos foram conduzidos por muito tempo podem não ser mais tão efetivos. Considerando esta mudança na forma com que a educação acontece na modernidade, Vidal; Miguel (2020, p. 367) apontam que:

> o tema tornou-se relevante, acerca da relação entre a atualidade e as formas como os estudantes aprendem, bem como os docentes estão ensinando, e a necessidade de compreensão de metodologias que estimule o raciocínio crítico, a compreensão mais analítica dos conceitos, para aplicar de maneira propícia, desenvolvendo a capacidade técnica de debater, levantar hipóteses e pensar formas diferentes sobre a realidade em que os alunos compõem. Para isso, o papel do docente torna-se fundamental para proporcionar um ambiente mais voltado para a reflexão crítica do que aulas expositivas que acabam estimulando mais o aspecto transmissor de conhecimento e mecânico da aprendizagem.

Para Émile Durkheim (1978), a educação constitui uma ação sistemática das gerações adultas sobre as mais jovens, ainda não preparadas para a vida em sociedade. Seu propósito central é o de socializar o indivíduo, desenvolvendo nele os atributos físicos, intelectuais e morais necessários para a integração na coletividade e para atender às demandas específicas do meio social ao qual pertence. Estes aspectos também atravessam a educação contemporânea, sendo uma de nossas preocupações enquanto educadores. Urge uma questão relevante: os moldes educacionais praticados na contemporaneidade subsidiam a formação do indivíduo enquanto ser social?

A figura do professor vem à tona mais uma vez, visto que profissionais da Educação possuem um papel importante nas transformações sociais que almejamos (Gatti, 2009). Nóvoa (2009, p.13) considera "os professores como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas

também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade".

Quanto à obrigatoriedade da escolarização, um contexto macro específico se apresentava. Havia um anseio, de uma parcela da população, pela ruptura da influência religiosa na construção da sociedade. Acreditava-se que, por meio da universalização da escolarização, seria possível alcançar este objetivo. Assim sendo,

> Jules Ferry iniciou um processo de secularização[5] do ensino primário, tornando-o um serviço público e estabelecendo, em 1882, a obrigatoriedade de escolarização para as crianças de 7 a 13 anos. Havia nessas reformas o objetivo de reduzir as injustiças sociais associada à ideia do ensino de uma moral autônoma que não fosse baseada na religião (Tura, 2006, p. 31, nota de rodapé dos autores).

Durkheim, especificamente, dedicou-se ao estudo da função social da religiosidade e as formas como ela desempenha um papel na coesão social e na criação de uma consciência coletiva compartilhada. Ele também defendia a ideia de que, à medida que a sociedade moderna se desenvolve e se torna mais complexa, as instituições religiosas podem enfrentar dificuldades em manter sua influência sobre os indivíduos e na sociedade como um todo (Costa, 2017).

No Brasil, em 2013, a Lei nº 12.796 promoveu uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 anos na educação básica. Com essa mudança, a pré-escola, etapa que abrange a faixa etária dos 4 aos 5 anos, tornou-se obrigatória em todo o território nacional para todas as crianças.

Ao tomarmos a Constituição Federal, o artigo 210 prevê que: "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988). Em seguida, o parágrafo primeiro deste mesmo artigo declara que: "o ensino religioso, **de matrícula facultativa,** constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (Brasil, 1988, grifo nosso).

Uma dualidade é percebida: não é uma prática comum (talvez inexistente?) que a matrícula no componente curricular "Ensino Religioso" seja facultativa, apesar de ser um direito garantido constitucionalmente. Ademais, parte-se do pressuposto que a educação no Brasil deve ser laica[6], ou seja, deve ser isenta de qualquer influência religiosa ou doutrinária, sendo assegurado aos estudantes o

5 Relativo ao processo de redução gradativa (ou abandono) nas formas tradicionais de estruturação social baseadas na religiosidade.

6 Alheio ao clero ou a qualquer outra ordem religiosa; oposto ao controle do clero sobre a sociedade (Michaelis, 2023).

respeito à diversidade religiosa e à liberdade de crença. É válido considerar que ser laico não implica ser antirreligioso.

Desta forma, apesar dos avanços já alcançados, com influências das ideias de pensadores como Durkheim e de ciências humanas, como a Sociologia da Educação, ainda há um longo caminho a percorrer a fim de garantir aos estudantes uma educação de qualidade, orientada pelo respeito à pluralidade, livre de preconceitos e discriminações, e que seja capaz de promover transformações sociais importantes.

3. A EDUCAÇÃO ENQUANTO FATO SOCIAL

O que é Educação? Diversos autores se propõem a conceituar este amplo campo de estudo. Diferentes definições, sob perspectivas distintas, são frequentemente apresentadas. Para Durkheim, é:

> a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (Durkheim, 1978, p. 41).

Pode-se inferir que, para Durkheim, a Educação é percebida como um meio de desenvolvimento humano, de forma abrangente, proporcionando ao indivíduo a convivência em sociedade de forma mais harmoniosa. Entretanto, preocupava-se também com a educação moral da juventude, bem como estratégias de contenção do individualismo, pois acreditava que, desta forma, a sociedade poderia avançar. Considerando este cenário,

> apesar da expansão do sistema capitalista e do progresso tecnológico, Durkheim estava, nesse momento, especialmente preocupado com duas questões: o crescente individualismo que a nova ordem social propiciava e a necessidade de fortalecer a educação moral da juventude, como estratégia de contenção dos individualismos e do favorecimento dos processos de humanização realizados nas instâncias da interação social (Tura, 2006, p. 32).

Duas das grandes obras publicadas por Durkheim, que auxiliam a consolidação da Sociologia no campo científico e na compreensão da ordem social, são: "Divisão do trabalho social" (1893) e "As regras do método sociológico" (1894). Estas "regras", para Durkheim, são fundamentais para balizar o comportamento social e a divisão do trabalho social. Além disso, havia uma questão norteadora de suas investigações: o autor buscava investigar cientificamente os fenômenos sociais, conferindo-lhes validade científica, assim como os fenômenos físicos, químicos e biológicos (Tura, 2006).

Avançando em seus estudos, deparamo-nos com um dos conceitos centrais da teoria sociológica durkheimiana: o fato social. Segundo o autor, considera-se um fato social

> toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior ou, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter (Durkheim, 2002, p. 11).

Em outras palavras, os fatos sociais podem ser compreendidos como padrões de comportamento, normas, valores, crenças e instituições que existem na sociedade e exercem influência sobre os indivíduos. Existem três características principais do fato social: generalidade, exterioridade e coercitividade (Tura, 2006).

Durkheim sustentava a visão de que os fatos sociais são entidades externas aos indivíduos, que existem antes deles e são independentes de suas vontades. Esses fatos sociais são gerados pela vida coletiva e possuem um caráter coercitivo, impondo pressão e exercendo influência sobre os indivíduos, modelando tanto o seu comportamento quanto o seu pensamento. Devido à sua natureza, os fatos sociais são compartilhados coletivamente por indivíduos que fazem parte de uma determinada sociedade, sendo transmitidos de geração para geração.

Podemos tomar como exemplo alguns pontos da Educação que elucidam as características do fato social: seria possível ministrar as aulas em outro idioma que não a Língua Portuguesa? Não em via de regra. Seria possível decidir por não aprender Matemática no Ensino Fundamental? Podemos perceber as três características supracitadas do fato social de maneira clara.

Seguindo a sequência de ideias de Durkheim, a Educação, em si, pode ser considerada um fato social. A escola é instituída socialmente, sendo a responsável pela educação formal dos educandos, e que sob a perspectiva da legalidade deve ser frequentada por todos os indivíduos inseridos na sociedade. Devemos pontuar que, apesar de ser um fato social, a Educação não deve acontecer de forma mecânica. Para o autor,

> cada classe, com efeito, é uma pequena sociedade, e será preciso que ela seja conduzida como tal - não como se fosse uma simples aglomeração de indivíduos independentes uns dos outros. Em classe, as crianças pensam, sentem, agem de modo diverso do que quando estejam isoladas (Durkheim, 1978, p. 74).

Suas inquietações são de natureza semelhante às nossas: tratar os alunos de forma igualitária, respeitando suas especificidades e proporcionando-lhes condições de permanência no sistema educacional. Com as novas perspectivas educacionais, onde a tecnologia é onipresente, é preciso um esforço constante por

parte dos envolvidos no processo educacional para que não façamos justamente o contrário do que Durkheim alerta. Devemos cuidar, diariamente, para que a educação seja promovida de forma dialógica, holística e sem a reprodução de padrões que possam afetar a criticidade dos educandos.

4. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PERSPECTIVA DURKHEIMIANA

Para Durkheim, a Educação tem duas funções principais: promover a solidariedade social e ensinar habilidades especializadas. Especificando cada uma destas funções, a primeira trata do fato de a escola transmitir a cultura, as crenças e os valores compartilhados de uma geração para outra. Isso cria um senso de pertencimento e identidade coletiva, essencial para a estabilidade social. Disciplina e respeito às regras são cruciais nesse processo. A segunda, por sua vez, trata do fato de que, em sociedades com uma divisão complexa do trabalho, a educação prepara os indivíduos para suas funções específicas, garantindo que tenham as competências necessárias para contribuir com a sociedade.

No que concerne às novas tecnologias digitais, como a internet, plataformas de ensino a distância, redes sociais e inteligência artificial, percebe-se claramente que elas trouxeram transformações profundas para a Educação. Analisando como elas se alinham ou se chocam com o pensamento de Durkheim, é possível destacar a promoção da solidariedade social e o ensino de habilidades especializadas, com seus desafios e riscos.

4.1 PROMOÇÃO DA SOLIDARIEDADE SOCIAL

As tecnologias digitais podem facilitar o acesso a uma vasta gama de informações e perspectivas, permitindo o aprendizado sobre diferentes culturas e realidades. Isso, em tese, poderia ampliar o senso de coletividade para além das fronteiras físicas, com uma perspectiva de compartilhamento de conhecimento. As ferramentas digitais permitem que estudantes de diferentes locais colaborem em projetos, desenvolvendo habilidades de trabalho em grupo e reconhecendo a importância da interdependência. Além disso, há a possibilidade da Educação Moral e Cívica Digital, por meio da qual é fácil criar conteúdos digitais e experiências interativas que abordam valores cívicos, ética digital e responsabilidade social, contribuindo para a formação moral dos indivíduos no ambiente online.

Claro que sempre há riscos no que se trata de ambientes digitais, como, por exemplo, a fragmentação e as chamadas "bolhas". A personalização algorítmica e a facilidade de acesso a grupos de interesse específicos podem

levar à formação de "bolhas de filtro" ou "câmaras de eco", através das quais as pessoas interagem apenas com quem pensa como elas. Isso pode enfraquecer o senso de solidariedade mais ampla e levar a uma anomia (ausência de normas ou confusão de normas), diluindo, assim, a compreensão de valores coletivos.

Além do risco citado anteriormente, há também a dificuldade na transmissão de valores por meio da interação digital, com a carência da riqueza das relações face a face, quando nuances de comportamento, expressões e normas sociais são mais facilmente internalizadas. A disciplina e o respeito à autoridade, tão importantes para Durkheim, podem ser mais difíceis de inculcar em um ambiente virtual. Há ainda a ameaça da proliferação de notícias falsas e a polarização de opiniões em ambientes digitais, que podem minar a confiança nas instituições e a base de valores compartilhados, elementos essenciais para a coesão social.

Sob a ótica do pensamento durkheimiano, compreende-se que a coesão social pode auxiliar na integração crítica e planejada das tecnologias digitais no contexto escolar e contribuir significativamente para o fortalecimento da escola como espaço de formação de cidadãos moralmente conscientes e socialmente integrados. Contudo, é imprescindível que a instituição educativa assuma a responsabilidade de orientar os estudantes no uso dessas ferramentas, não apenas como recursos utilitários voltados à execução mecânica de tarefas ou à obtenção imediata de respostas, mas como instrumentos efetivos para a construção autônoma do conhecimento.

À luz da concepção durkheimiana, que privilegia a formação de sujeitos comprometidos com os valores coletivos e a interiorização das normas sociais, o uso das tecnologias deve favorecer o aprofundamento dos processos de aprendizagem e o desenvolvimento intelectual consistente, evitando, assim, práticas pedagógicas que resultem em uma formação superficial. Nessa direção, o emprego das ferramentas digitais deve ser cuidadosamente direcionado para potencializar a educação enquanto processo formativo pautado na autonomia, na reflexão crítica e no engajamento cognitivo, sem jamais substituir o esforço intelectual necessário à construção de saberes significativos.

4.2. ENSINO DE HABILIDADES ESPECIALIZADAS

O acesso ampliado a conteúdos e cursos é viabilizado pelas plataformas de EAD e recursos online, que democratizam o acesso a conhecimentos e habilidades, permitindo que indivíduos de qualquer lugar busquem especialização em diversas áreas, pois o uso das tecnologias em si já exige o desenvolvimento de competências digitais, que são cruciais no mercado de trabalho contemporâneo. Larraz (2013) compreende tais competências como a capacidade de mobilizar

diferentes letramentos, para gestar a informação e comunicar o conhecimento, resolvendo situações em uma sociedade de constante evolução. Além disso, as tecnologias como a Inteligência Artificial (IA) podem adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno, otimizando o desenvolvimento de habilidades específicas e preparando-os para o mercado de trabalho de forma mais eficiente.

Este tipo de ensino também é permeado por desafios e riscos variados, como o fato de que a falta de acesso equitativo à tecnologia e à internet pode aprofundar as desigualdades sociais, impedindo que parte da população adquira as habilidades necessárias para o mercado de trabalho digital. Segundo a pesquisa TIC Domicílios (Cetic, 2024), 29 milhões de brasileiros ainda não têm acesso à internet e, entre os brasileiros que usam a internet regularmente, apenas 22% têm acesso a uma conectividade significativa (quando o usuário dispõe das condições, conhecimentos e habilidades digitais necessários para utilizar a internet todos os dias, em um dispositivo adequado e com a quantidade de dados e a velocidade de acesso apropriados), nos termos do conceito definido pela Aliança por uma Internet Acessível[7].

Ademais, enquanto a tecnologia cria novas demandas por habilidades, também automatiza tarefas, levantando questões sobre o futuro do trabalho e a necessidade de educação contínua para a requalificação. Faz-se necessário pensar também que o foco nas habilidades digitais e técnicas pode ofuscar a importância do desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, as quais Durkheim considerava fundamentais para a interação humana e a vida em sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo busca estabelecer um paralelo entre as principais ideias de Durkheim no campo da Sociologia da Educação com a Educação na Contemporaneidade. Traçou-se um panorama sobre este campo de estudo da Sociologia e quais as possíveis contribuições no contexto escolar. Problematizou-se a questão da laicidade na Educação no Estado brasileiro do século XXI, comparando-a com os apontamentos do autor à sua época.

Além disso, percebemos a Educação enquanto um fato social e tentamos analisar quais seus potenciais desdobramentos para esta área do conhecimento, pontuando ainda as modificações ocasionadas pela (oni)presença das Tecnologias Digitais no cotidiano do educando e como ela é percebida dentro da escola. Também se alerta quanto às questões como a equidade do processo

7 A Aliança por uma Internet Acessível (*Alliance for Affordable Internet, A4AI*) é uma coalizão global que atua para promover políticas e práticas que ampliem o acesso à internet de qualidade a preços acessíveis, especialmente em países em desenvolvimento.

de ensino-aprendizagem, considerando as especificidades dos estudantes e proporcionando-lhes condições adequadas para avançar.

Para isso, é essencial que a Educação promova o uso reflexivo das tecnologias, estimulando a autonomia intelectual e o pensamento crítico, elementos indispensáveis à aprendizagem significativa e à integração social. O diálogo com o autor, portanto, vai ao encontro de uma educação emancipatória, capaz de formar cidadãos socialmente conscientes e prontos para viver em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL; NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2024** [livro eletrônico]. São Paulo: CGI.br; Cetic.br, 2025. Disponível em: https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2024/domicilios/. Acesso em: 15 jun. 2025.

COSTA, Waldir de Souza Rodrigues. Religião na perspectiva sociológica clássica: considerações sobre Durkheim, Marx e Weber. **Sacrilegens**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 3-24, 2017. DOI: 10.34019/2237-6151.2017.v14.26975. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/26975. Acesso em: 11 mai. 2025.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 17. ed. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Eliane Soares de Souza. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Sociologia da educação: campo de conhecimento e novas temáticas. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, p. 95-117, 2012.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; FURTADO, Elizabeth; MOURA, Epitácio Macário. **Sociologia da Educação**. 3. ed. Fortaleza, CE: [s. n.], 2019.

LAICO. In: **Michaelis**: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/laico/. Acesso em: 12 jun. 2025.

LARRAZ, Virginia. **La competència digital a la Universitat: Tesi doctoral**. Sant Julià de Lòria: Universitat d'Andorra, 2013. Disponível em: https://www.tesisenred.net/handle/10803/113431. Acesso em: 25 jun. 2025.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Instituto de Educação, 2009. 93 p. Disponível em: https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). **Sociologia para educadores**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

VIDAL, Antônio Silva; MIGUEL, José Ricardo. As tecnologias digitais na educação contemporânea. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 14, n. 50, p. 366-379, maio 2020. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2443/3877. Acesso em: 24 mai. 2025.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA: REFLEXÃO E RELATO DE PRÁXIS

José Ailton Forte Feitosa[1]
Kildery Amorim Maciel[2]

1. INTRODUÇÃO

A educação financeira tem raízes nas antigas civilizações, onde a gestão de recursos era fundamental para a sobrevivência e o desenvolvimento. Na Mesopotâmia, por volta de 2500 a.C., já existiam registros de transações financeiras usando grãos e gado como pagamento, como ressalta Weatherford.

> Já no final do terceiro milênio a. C, as pessoas da Mesopotâmia começaram a usar lingotes de metais preciosos em troca de produtos. Tabletes de argila da Mesopotâmia com escrita cuneiforme em 2500 a. C mencionam uso de prata como forma de pagamento. As pessoas chamavam esses pesos padrões de ouro e de prata de *shekels* ou talentos. Depósitos inteiros de azeite, cerveja ou trigo poderiam ter seu valor transformado em uma quantidade facilmente transportável de lingotes de ouro ou prata. Esse sistema provou-se eficiente para os mercadores acostumados a transacionar com carregamentos e grandes quantidades de produtos, mas o ouro manteve-se escasso e muito valioso para as pessoas comuns que queriam vender uma cesta de trigo ou comprar um pouco de vinho. Essas pessoas não tinham acesso aos lingotes de ouro e de prata. (WEATHERFORD, 2005, p.29).

Ainda na antiguidade clássica, os sumérios, povos que habitavam o sul da Mesopotâmia, instituíram o Código de Hamurabi (cerca de 1750 a.C.) que estabeleceu normas para empréstimos, taxas de juros e práticas comerciais, evidenciando um entendimento rudimentar, porém sofisticado, sobre gestão de recursos e regras de convivência.

Com o surgimento das cidades - estado e sistemas de comércio mais complexos, as civilizações antigas desenvolveram mecanismos de poupança e gestão de recursos que podem ser considerados precursores de planejamento financeiro sofisticado para os parâmetros da época

1 Mestre em Matemática e Ciências pela UFC. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria (PPAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Email:ailton.feitosa@virtual.ufc.br.

2 Especialista em Docência Superior pela Kurios. Email:kilderymaciel@gmail.com.

Um exemplo notável surge na Lídia, uma região que hoje faz parte da Turquia, mas compunha a grande Grécia. Lá, a figura do Rei Creso se destaca e dá aos lídios o título de precursores do modelo de moeda que conhecemos hoje. Creso organizou o comércio local padronizando moedas de ouro com a imagem de um leão em uma de suas faces, todas do mesmo tamanho. Essa medida não apenas moralizou o comércio na região, como também impulsionou significativamente seu desenvolvimento.

> A Grécia foi a primeira civilização a ser transformada pelo dinheiro; mas em um período de tempo relativamente curto, todas as culturas seguiram os gregos pela mesma estrada e sofreram a mesma metamorfose. (WEATHERFORD, 2005, p.46).

Chegando no século XV, inicia-se a modernidade e a economia é regida pelo mercantilismo, com a acumulação de riqueza através do comércio, e o advento de famílias banqueiras como os Medici na Itália, demonstram estratégias avançadas de investimento que elevaram o patamar das finanças pessoais e do mercado como um todo.

> As famílias italianas diferiam de outra forma importante dos cavaleiros religiosos. Elas não operavam de castelos fortes, nem viajavam em comboios fortemente armados. Em vez disso, moravam e trabalhavam no mercado entre as pessoas comuns, atendendo o quanto podiam às necessidades de pequenos proprietários, comerciantes e fabricantes como também aristocratas e funcionários da igreja e do Estado que mantinham cargos elevados. Enquanto os templários serviam somente à nobreza, os novos banqueiros italianos serviam a todos. (WEATHERFORD, 2005, p.75).

Na Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII e início do XIX, intensificou a criação de riqueza, tornando o planejamento financeiro mais evidente para empresários e a classe média. No século XX, o mundo industrializado, as crises econômicas tornam-se constantes e assim como as guerras.

As guerras globais, revelaram a vulnerabilidade dos modelos capitalistas e a importância de que os cidadãos tivessem uma compreensão mais profunda sobre finanças. De um modelo de gestão das finanças pessoais pautado na parcimônia, migramos para um sistema pendular coroado pelo crédito. Antes, poupava-se para fazer compras; após os frenéticos anos 20 do século XX, compra-se e depois se busca como pagar. O aceleramento da vida deu origem ao conceito de estresse, cunhado na engenharia metalúrgica, e introduziu, via consumo desenfreado, o endividamento dos cidadãos em cada canto do mundo.

A partir dos anos 2000, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tornou-se um marco global na educação financeira. Em 2003, a OCDE incluiu a educação financeira em sua pauta,

com o objetivo de que os países, membros ou não, educassem financeiramente seus cidadãos. Relatórios da OCDE destacaram a crescente dependência de pensões e economias pessoais para a aposentadoria, e a necessidade de capacitar os consumidores para lidar com a complexidade das operações financeiras eletrônicas.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os Relatórios e Publicações do Programa Internacional de Educação Financeira (INFE/OECD) diversos países, como os Estados Unidos da América (EUA) e a Índia, têm implementado programas de educação financeira. Nos EUA, embora o tema tenha sido tratado informalmente no início, a disciplina de Economia Doméstica já incluía informações sobre finanças pessoais. Atualmente, 45 estados americanos incluem a educação financeira em seus currículos, e alguns, como Nova Jersey, a tornaram um requisito. A Índia lançou a Estratégia Nacional para Educação Financeira em 2012, desenvolvendo materiais didáticos para diversos grupos-alvo e promovendo-os através das escolas.

No Brasil, a educação financeira ganhou maior destaque a partir dos anos 2000, impulsionada, em parte, pela crise financeira global de 2008, que evidenciou a necessidade de uma população mais consciente sobre suas finanças.

Um marco fundamental foi a publicação do Decreto nº 7.397 em 2010, que instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). A ENEF reúne atores do mercado, instituições privadas e o governo para estimular e integrar ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal. O objetivo é promover o bem-estar financeiro ao longo da vida, auxiliar na administração do dinheiro e no consumo consciente.

Segundo a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC) de maio de 2025, o percentual de famílias endividadas vem subindo e chegou aos assustadores 78,2%. Em outras palavras, quase 80% dos brasileiros economicamente ativos estão endividados, sendo que 29,5% deles estão inadimplentes quanto a essas dívidas e 12,4% reconheceram que não terão condições de pagá-las.

Observar números tão alarmantes nos leva a reflexões profundas sobre os "porquês" que levam, ano após ano, o país a resultados tão desoladores em relação aos níveis de sua educação e de sua alfabetização financeira. Também nos leva a analisar a prática construída após a determinação promulgada em 2017, que instituiu a inclusão da temática de educação financeira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para ser implementada na educação básica, de forma transversal e interdisciplinar, até o ano de 2020.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

desenvolver, integrou a educação financeira como um tema transversal. Isso significa que o assunto deve ser abordado em diferentes disciplinas, especialmente na matemática, visando a formação de atitudes responsáveis, planejamento, prevenção e administração de riscos.

Nos últimos anos, houve um aumento nas iniciativas para disponibilizar educação financeira a crianças e jovens. O Ministério da Educação (MEC) e o Banco Central do Brasil (BCB) têm desenvolvido programas, como o Programa Aprender Valor, que visa apoiar Secretarias de Educação e escolas na implementação do ensino da educação financeira e para o consumo no Ensino Fundamental. Além disso, o MEC e a Comissão de Valores Mobiliários (CVM) têm trabalhado para oferecer formação em educação financeira a professores.

Nesse contexto, surge a Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio no Brasil, visando torná-lo mais flexível e conectado às realidades dos estudantes, o que deu origem ao chamado Novo Ensino Médio. Uma das principais inovações foi a ampliação da carga horária e a introdução dos itinerários formativos, que permitem aos alunos aprofundar seus conhecimentos em áreas de interesse.

As trilhas formativas são o coração do Novo Ensino Médio, oferecendo aos alunos a possibilidade de aprofundar seus estudos em diferentes áreas. A educação financeira se encaixa nesse modelo, sendo explorada em diversas trilhas, não se limitando apenas à Matemática, mas também a outras áreas do conhecimento, como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Apesar dos avanços, a educação financeira no Brasil ainda enfrenta desafios, como a necessidade de uma maior discussão pública e a inclusão do tema de forma mais abrangente nas escolas, especialmente para as classes mais baixas da população, que são as mais afetadas pelo endividamento e pelo uso indevido de produtos de crédito. Projetos de lei, como o PL 2747/24, estão em tramitação na Câmara dos Deputados para tornar a educação financeira uma disciplina obrigatória no currículo da educação básica, abordando desde conceitos básicos até planejamento financeiro pessoal e familiar, uso consciente do crédito, poupança, investimento e direitos do consumidor.

A história da educação financeira, tanto no mundo quanto no Brasil, demonstra uma evolução contínua na compreensão de sua importância para o bem-estar individual e a estabilidade econômica. À medida que as finanças se tornam mais complexas, a necessidade de capacitar os indivíduos para tomar decisões financeiras sólidas se torna cada vez mais premente.

Nesse sentido, elabora-se o seguinte objetivo geral: destacar os processos históricos do surgimento da Educação Financeira nas antigas civilizações. Com base nesse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

ressaltar as diferenças conceituais entre Educação Financeira e Alfabetização Financeiras; apresentar o relato de uma prática pedagógica no contexto da educação financeira de uma instituição privada de ensino. O artigo justifica-se pela necessidade de ampliarmos discussões sobre as temáticas Educação Financeira e Alfabetização Financeira; melhorar a alfabetização financeira dos adultos jovens é um desafio apontado na literatura (Goyal; Kumar, 2021).

Além desta Introdução, que apresenta os elementos centrais, o artigo tem quatro outras seções. A segunda trata da revisão da literatura sobre os temas em foco. A terceira detalha o relato de experiência da prática docente envolvendo o campo de conhecimento da Educação Financeira. Por fim, a quarta apresenta as considerações finais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Compreender conceitualmente a distinção entre Educação Financeira e Alfabetização Financeira é um fator importante para todos que buscam melhores condições de bem estar financeiro, nesse sentido a seção a seguir busca atingir esse intento.

2.1 EDUCAÇÃO FINANCEIRA VERSUS ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA

Frequentemente, os termos Alfabetização Financeira e Educação Financeira são confundidos e isso pode ser um entrave para o bom desenvolvimento da alfabetização financeira. Segundo Dantas (2015), a educação financeira é importante para a sociedade em geral, pois impacta não apenas o indivíduo, mas também todos que participam do seu ciclo de amizade. É oportuno ressaltar o quanto é importante que a sociedade tenha acesso a alfabetização financeira, mas sobretudo os jovens, pois decisões financeiras equivocadas podem ter consequências graves a longo prazo. O Banco Central do Brasil - BCB (2013) destaca ainda que a educação financeira é extremamente relevante para a população, pois indivíduos conscientes e educados financeiramente promovem uma maior competitividade nas demandas de bens e serviços, exigindo transparência no mercado financeiro e, portanto, contribuindo para a sua eficiência.

A alfabetização financeira é mais ampla do que a educação financeira (Potrich et al., 2015). Segundo Huston (2010), a alfabetização financeira apresenta duas perspectivas: compreensão (conhecimento teórico adquirido pela educação financeira) e aplicação (uso efetivo desse conhecimento para gerir recursos pessoais). Corroborando, Hung, Parker e Yoong (2009) destacam

a educação financeira como o processo de aprimoramento do entendimento sobre produtos e serviços financeiros, enquanto a alfabetização financeira seria a capacidade de utilizar esse conhecimento adquirido para administrar recursos de forma eficaz, alcançando bem-estar financeiro.

Xiao et al. (2011), mostraram evidências de que a alfabetização financeira serve como um impedimento para se envolver em comportamentos de risco de crédito. Da mesma forma, Van Rooji et al. (2011), identificaram uma relação positiva entre alfabetização financeira e participação no mercado de ações. Além disso, estudos demonstraram que a alfabetização financeira está associada ao aumento da riqueza familiar, uma maior probabilidade de implementação de planos de poupança de aposentadoria (Van Rooji et al., 2011), redução da dívida de cartão de crédito (Norvitilis et al., 2006) e diminuição do pagamento de taxas por serviços financeiros (Choi et al., 2010). A literatura destaca a importância de promover atitudes positivas em relação à alfabetização financeira, moldando normas sociais de apoio e aumentando o controle percebido dos indivíduos sobre seus processos de tomada de decisão financeira (Kumar et al., 2022).

Existem diferenças de alfabetização financeira entre diferentes setores da sociedade, com os jovens, os pobres e as mulheres apresentando níveis significativamente menores de conhecimento financeiro (Rink et al., 2021). Dado o impacto substancial da alfabetização financeira nas tarefas financeiras (Chen; Volpe, 1998), é crucial fornecer educação financeira aos adultos jovens para facilitar a tomada de decisão para o momento do consumo (Goyal; Kumar, 2021). De acordo com a OCDE (2020), a alfabetização financeira é influenciada por fatores socioeconômicos, demográficos, bem como sua proficiência em leitura e habilidades matemáticas.

Melhorar a alfabetização financeira dos adultos jovens é um desafio apontado na literatura (Goyal; Kumar, 2021). Pesquisas emergentes lançam luz sobre duas dimensões da alfabetização financeira entre os adultos jovens, o modelo financeiro parental e o currículo financeiro contemporâneo implementado nas unidades educacionais (Shim et al., 2009). A dívida do cartão de crédito dos adultos jovens é fortemente afetada pela modelagem familiar adquirida sobre habilidades financeiras (Norvilitis; Maclean, 2010). Programas educacionais personalizados implementados em escolas, faculdades ou locais de trabalho também podem melhorar a alfabetização financeira dos adultos jovens, levando-os a escolhas financeiras mais eficientes e níveis mais altos de bem-estar (Shim et al., 2009).

3. EDUCAÇÃO FINANCEIRA: RELATO DE PRÁXIS

Nesta seção será apresentada uma experiência de educação financeira e alfabetização financeira vivenciada em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio em uma instituição privada de ensino básico da cidade de Fortaleza, entre os anos de 2022 e 2024. O material didático utilizado era formado por apostilas.

Embora a implementação da educação financeira no Ensino Médio tenha sido prevista pela Lei nº 13.415/2017 (que reformulou o Ensino Médio no Brasil), sua efetivação na instituição em questão só ocorreu em 2022, após os dois anos de pandemia (2020 e 2021) que afetaram o mundo todo. Esse componente curricular foi inserido como uma trilha formativa em uma grade curricular obrigatória, com uma carga horária de cem minutos semanais.

O percurso de ensino abordou temas como finanças pessoais, psicologia do consumo, economia comportamental e textos complementares relacionados à temática, conforme sugerido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar.

Os alunos mostraram-se receptivos aos itinerários formativos e às sugestões de atividades e avaliações, que se diferenciavam dos demais componentes curriculares. A metodologia do material apostilado era, em sua maioria, ancorada em metodologias ativas. A proposta partia da compreensão dos estudantes após a leitura de textos sobre educação financeira, o que instigava rodas de conversa e relatos de experiências vivenciadas pelos participantes.

Durante o triênio da experiência de educação e letramento financeiro dos jovens do Ensino Médio, as principais dificuldades surgiram na conexão entre pais e a comunidade escolar. Muitos pais se recusaram a fornecer informações sobre as economias domésticas de suas famílias.

Em uma das atividades complementares ao material apostilado, foi sugerido aos estudantes que levantassem os custos de suas vidas familiares. Muitos relataram que a obtenção dessas informações foi inviabilizada por seus responsáveis, o que parecia ser uma mistura de vergonha e/ou bloqueio para conversas sobre dinheiro. Contudo, aqueles que conseguiram estabelecer um diálogo e uma maior reflexão sobre a educação financeira em suas famílias mostraram satisfatórias alterações e sugestões sobre como melhor aplicar os recursos familiares.

Em uma segunda atividade extra, após a identificação dos custos individuais de cada estudante em suas respectivas famílias, foi proposta a substituição de itens e hábitos que oneravam o orçamento familiar. Por fim, foram sugeridas uma terceira e uma quarta atividade extra. Na terceira atividade, os estudantes deveriam pesquisar os melhores preços em supermercados próximos às suas residências, o que teve maior adesão devido ao uso de celulares em sala de aula.

A quarta e última atividade, desenvolvida nas diversas turmas durante o triênio, sugeriu aos estudantes que buscassem auxílio dos professores de física e matemática de suas séries para mensurar os gastos com energia elétrica de suas residências. Isso envolvia a análise de contas de energia passadas e a pesquisa por aparelhos e lâmpadas mais econômicas. Essa atividade não obteve êxito, devido à dificuldade de encaixe no calendário escolar dos outros componentes curriculares e ao pouco interesse interdisciplinar dos professores em questão.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas, notou-se pouco interesse dos demais membros da comunidade escolar nas ações dos itinerários formativos. Não foi possível agendar encontros com os pais na escola, nem mesmo realizar ações que envolvessem a coordenação, direção e demais funcionários com as sugestões da educação financeira.

Apesar dos obstáculos e dificuldades apresentadas, a experiência prática foi positiva. Acreditamos que há espaço e interesse satisfatório por parte de boa parte dos envolvidos para que a temática da educação financeira se torne recorrente não apenas em todos os componentes curriculares da escola, mas também em toda a sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico e conceitual apresentado neste trabalho demonstra que a necessidade de gerenciar recursos é uma prática ancestral, que evoluiu das simples trocas na Mesopotâmia para os complexos sistemas financeiros atuais. No entanto, foi a mudança para uma sociedade globalizada e baseada no crédito, principalmente a partir do século XX, que fez da educação financeira um instrumento essencial para a estabilidade e o bem-estar tanto individual quanto coletivo. O texto cumpriu seus objetivos ao traçar essa linha do tempo, diferenciar os conceitos fundamentais de Educação e Alfabetização Financeira e analisar os desafios de sua implementação através de um relato de experiência prática.

A revisão da literatura destacou uma diferença importante entre a Educação Financeira, vista como o processo de aquisição de conhecimento, e a Alfabetização Financeira, que se refere à habilidade de usar esse conhecimento para fazer escolhas eficazes. A literatura indica que um maior nível de alfabetização financeira está diretamente relacionado a comportamentos positivos, como a diminuição de dívidas e o crescimento da poupança, ressaltando a importância de fomentar essa habilidade, particularmente entre os jovens.

O cenário brasileiro apresenta um paradoxo: mesmo com a presença de instituições sólidas como a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF)

e a incorporação do assunto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o país lida com taxas preocupantes de endividamento familiar. Isso indica que apenas incluir a matéria no currículo não é suficiente para mudar a situação financeira da população.

O relato de experiência na instituição de ensino em Fortaleza evidenciou claramente essa discrepância entre teoria e prática. A experiência mostrou que, apesar dos estudantes mostrarem abertura e interesse pelo assunto, a efetividade da educação financeira é fortemente restringida por obstáculos que vão além da sala de aula. Os principais desafios identificados foram:

1. **A Barreira Cultural Familiar:** A hesitação dos pais em abordar questões financeiras de forma aberta, caracterizada como uma combinação de "vergonha e/ou bloqueio", impede que os alunos utilizem o conhecimento adquirido em casa, que é o principal local para a formação de hábitos financeiros.
2. **A Falta de Engajamento Institucional:** a dificuldade em incentivar a interdisciplinaridade com outros docentes e a falta de participação da comunidade escolar em geral (coordenação, direção e demais funcionários) isolam o ensino financeiro, reduzindo seu impacto potencial.

Portanto, conclui-se que, apesar dos avanços legislativos e do interesse dos estudantes, o sucesso da educação financeira no Brasil depende da superação de desafios culturais e institucionais profundos. Para que as políticas públicas se transformem em resultados concretos, é necessário um esforço coletivo que vá além dos limites da escola, engajando as famílias e toda a comunidade escolar em um diálogo constante e aberto sobre a relevância da saúde financeira. A educação é fundamental para a alfabetização financeira, e isso envolve a criação de uma cultura que veja o dinheiro como uma ferramenta para alcançar objetivos de vida, em vez de um tabu. Com esse trabalho reiteramos a nossa filosofia de vida que é "Compartilhar saberes, impactar vidas e juntos prosperar".

REFERÊNCIAS

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Plano de ação para fortalecimento do ambiente institucional**: relatório 2012-2014. Parceria Nacional para Inclusão Financeira. Brasília, DF: Banco Central do Brasil, 2014. Disponível em: https://inclusaofinanceira.bcb.gov.br/parcerianacional/Paginas/5-_Educacaofinanceira-protecao-consumidor.aspx. Acesso em: 18 jun. 2024.

CHOI, J. J.; LAIBSON, D.; MADRIAN, B. C. Why does the law of one price fail? An experiment on index mutual funds. **The Review of Financial Studies**, v. 23, n. 4, p. 1405-1432, 2010.

DANTAS, L. T. Educação financeira e sustentabilidade. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA (EMBRAPEM), 19., 2015, Juiz de Fora. **Anais** [...]. Juiz de Fora: UFJF, 2015. Disponível em: https://www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd15_Luciana_Dantas.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

GOYAL, K.; KUMAR, S. Financial literacy: a systematic review and bibliometric analysis. **International Journal of Consumer Studies**, v. 45, n. 1, p. 80-105, 2021.

HUNG, A.; PARKER, A. M.; YOONG, J. **Defining and measuring financial literacy**. 2009. (RAND Working Paper Series, WR-708). Disponível em: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1478674. Acesso em: 28 jun. 2023.

HUSTON, S. J. Measuring financial literacy. **Journal of Consumer Affairs**, v. 44, n. 2, p. 296-316, 2010. DOI: 10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x.

KUMAR, S. et al. Journal of Behavioral and Experimental Finance: a bibliometric overview. **Journal of Behavioral and Experimental Finance**, v. 34, p. 100667, 2022.

NORVILITIS, J. M. et al. Personality factors, money attitudes, financial knowledge, and credit-card debt in college students. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 36, n. 6, p. 1395-1413, 2006.

NORVILITIS, J. M.; MACLEAN, M. G. The role of parents in college students' financial behaviors and attitudes. **Journal of Economic Psychology**, v. 31, n. 1, p. 55-63, 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **PISA 2018 results (Volume IV)**: are students smart about money? Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en. Acesso em: 18 jun. 2024.

PL 2747/24. Projeto de Lei. Câmara dos Deputados. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados. Acesso em: 30 jun. 2025.

POTRICH, A. C. G.; VIEIRA, K. M.; CORONEL, D. A.; REIS, R. FILHO. Financial literacy in Southern Brazil: modeling and invariance between genders. **Journal of Behavioral and Experimental Finance**, v. 6, p. 1-12, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1016/J.JBEF.2015.03.002. Acesso em: 28 jul. 2023.

RINK, U.; WALLE, Y. M.; KLASEN, S. The financial literacy gender gap and the role of culture. **The Quarterly Review of Economics and Finance**, v. 80, p. 117-134, 2021.

SHIM, S. et al. Pathways to life success: a conceptual model of financial well-being for young adults. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 30, n. 6, p. 708-723, 2009.

VAN ROOIJ, M. C. J.; LUSARDI, A.; ALESSIE, R. J. M. Financial literacy and retirement planning in the Netherlands. **Journal of Economic Psychology**, v. 32, n. 4, p. 593-608, 2011.

WEATHERFORD, J. **A história do Dinheiro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

XIAO, J. J. et al. Antecedents and consequences of risky credit behavior among college students: application and extension of the theory of planned behavior. **Journal of Public Policy & Marketing**, v. 30, n. 2, p. 239-245, 2011.

FUNÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA BRINQUEDOTECA DO CE/UFPB: ENTRE O LÚDICO E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Aline Stéfany Santos de Andrade[1]

INTRODUÇÃO

A brinquedoteca, conforme descrita por Going, Leite e Magalhães (2023), constitui-se como um espaço lúdico, planejado para acolher e favorecer o desenvolvimento integral da criança. Trata-se de um ambiente com princípios da filosofia existencialista, que valoriza a liberdade, a singularidade e a construção subjetiva da criança em seu processo de desenvolvimento e protagonismo.

Esse espaço é idealizado de forma a causar encantamento imediato, sendo composto por salas temáticas que estimulam diferentes linguagens expressivas e potencialidades infantis. Com isso, os ambientes que a compõem são estruturados com base na Psicologia Existencial e da Neurociência, contemplando também as necessidades de pessoas com limitações específicas, por meio de adaptações e recursos acessíveis (Going; Leite; Magalhães, 2023).

Correlacionando com a psicopedagogia, tem-se um espaço terapêutico e educativo que favorece a aprendizagem, permitindo ações interventivas para superação de dificuldades de aprendizagem em contextos não formais.

Dessa forma, a brinquedoteca, mais do que um local para recreação, constitui um espaço intencionalmente pedagógico, onde o brincar é compreendido como uma ferramenta de uso no contexto da educação.

Assim, apesar da inexistência de legislação que obrigue sua implantação, a relevância das brinquedotecas é evidenciada pela Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri, 2025), onde cerca de 396 brinquedotecas são reconhecidas e cadastradas na totalidade dos estados brasileiros.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral relatar a experiência vivenciada na Brinquedoteca do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, com ênfase na observação de sua função psicopedagógica e no papel

1 Psicopedagoga pela Universidade Federal da Paraíba – E-mail: alinestefanypm15@gmail.com.

que desempenha no desenvolvimento infantil a partir de práticas lúdicas e não formais de educação. Ademais, utiliza-se enquanto metodologia os saberes sistematizados do relato de experiências.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DO LÚDICO

O lúdico, em seu conceito epistemológico, é compreendido como um elemento construído a partir das experiências vividas pelo sujeito. Já sua definição, comumente associada ao senso comum, está ligada a ações como o brincar, as brincadeiras, os entretenimentos, atividades de lazer, excursões, viagens, entre outras formas de vivência que envolve prazer e espontaneidade. Logo, todas essas atividades podem ser reconhecidas como expressões da ludicidade, desde que proporcionem envolvimento ativo e significativo (Luckesi, 2023).

Essas práticas lúdicas, de acordo com Luckesi (2023), manifestam-se por meio de comportamentos que revelam ânimo, criatividade e interação, inseridos em um contexto físico, social e cultural específico. No entanto, a experiência do lúdico não é universal nem homogênea, pois depende da percepção subjetiva do indivíduo diante da atividade proposta. Assim, uma ação pode ser considerada lúdica ou não, a depender do modo como é vivenciada internamente por quem a realiza.

No contexto educacional, o lúdico representa uma importante potencialidade nas práticas pedagógicas, pois permite vivências significativas, prazerosas e integradas ao processo de ensino-aprendizagem. Quando bem explorada, contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos, promovendo criatividade, interação e engajamento nas atividades educativas (Ferreira; Guimarães, 2022).

Dessa forma, compreender o lúdico em sua dimensão subjetiva e contextual é fundamental para estruturar espaços como as brinquedotecas, onde o brincar assume papel pedagógico e terapêutico.

PAPEL PSICOPEDAGÓGICO DO BRINCAR E MEDIAÇÃO PROFISSIONAL

A Psicopedagogia tem como foco central o estudo do ser humano em seu processo de aprendizagem, buscando identificar e compreender as dificuldades que podem surgir neste percurso. Com isso, investiga como se dá a construção do conhecimento, apoiando-se em contribuições de diversas áreas das ciências humanas para atuar de forma preventiva e terapêutica (Acampora; Acampora, 2023; Claro, 2023).

Como campo interdisciplinar, reconhece o sujeito como um ser capaz de desenvolver habilidades biopsicossociais, o que reforça a importância de considerar os diversos contextos vivenciados pelo indivíduo – como a família, a escola e a sociedade –, seus impactos no processo educativo e no bem-estar geral (Acampora; Acampora, 2023; Claro, 2023).

A psicopedagogia, de acordo com Corrêa e Coutinho (2024), é apresentada como um campo que busca compreender o sujeito em construção, valorizando suas potencialidades e demandas. O profissional psicopedagogo enfatiza o papel do brincar na formação do conhecimento e da subjetividade, promovendo uma abordagem ampliada que considera as dimensões racional, afetiva e relacional da criança, visando sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem.

Assim, a psicanálise - como parte da integração da psicopedagogia - contribui para entender que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas um espaço fundamental de elaboração psíquica, de simbolização de experiências e de constituição subjetiva da criança, sendo também um recurso importante para intervenções clínicas e educativas (Corrêa; Coutinho, 2024).

Dessa forma, é fundamental estimular a compreensão de que o suporte psicopedagógico é essencial para auxiliar o planejamento e usabilidade de jogos, brinquedos e brincadeiras na infância.

Ele também promove formação continuada e orientações para prevenir dificuldades na leitura, escrita e matemática. Além disso, incentiva a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas. Assim, o psicopedagogo fortalece o uso do lúdico como recurso educativo, contribuindo para a formação cidadã dos sujeitos (Gomes; Silva, 2024).

INSERÇÃO DA BRINQUEDOTECA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A Educação Não Formal emerge como uma abordagem educativa capaz de complementar e ampliar os horizontes da aprendizagem tradicional, promovendo o desenvolvimento integral por meio de experiências contextualizadas, participativas e socialmente engajadas. Desse modo, ao transcender os limites da educação formal, a Educação Não Formal busca inserir-se em diferentes espaços sociais, como praças, museus, centros comunitários e outros ambientes de convivência, contribuindo para uma formação mais humanizada e participativa (Almeida *et al*, 2021).

Diante dos desafios contemporâneos e da complexidade das demandas sociais, a implementação de modelos educacionais inovadores baseados na Educação Não Formal representa uma estratégia promissora para promover aprendizagens significativas, estimular o protagonismo juvenil e promover a

formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar de maneira ética e responsável em suas comunidades (Almeida *et al*, 2021).

A educação não formal é essencial para a ampliação maturacional e para a formação pedagógica, ao oferecer experiências educativas que vão além do ensino tradicional. Ademais, esta tipologia educacional atua como ambientes de extensão e pesquisa no meio universitário, sendo fundamentais na formação inicial de professores (David *et al*, 2024).

Dessa forma, a brinquedoteca - enquanto expressão da educação não formal - contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e engajados socialmente, promovendo uma cultura lúdica acessível a diferentes contextos e realidades (Carvalho; Miguel, 2022).

CARACTERIZAÇÃO DA BRINQUEDOTECA DO CE/UFPB

Em conformidade com o Conselho de Centro do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, a Resolução nº 01/2019, de 07 agosto de 2019, da Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB, são estabelecidas as diretrizes e funções do espaço voltado ao estímulo do brincar, ao desenvolvimento infantil e à formação dos estudantes dos cursos voltados à área da Pedagogia.

Ademais, o local é gerenciado pela direção do Centro de Educação, contando com um Conselho Técnico-Científico e uma equipe técnica responsável pela organização, planejamento e execução das atividades. Assim, a Brinquedoteca é destinada a práticas pedagógicas de pesquisa, extensão e estágio, promovendo o uso de jogos, brinquedos e espaços lúdicos.

A Brinquedoteca assume relevância pedagógica e social por favorecer o desenvolvimento integral da criança em um ambiente lúdico e inclusivo. Por meio de atividades lúdicas, jogos e brinquedos diversificados, ela favorece o estímulo à criatividade, à autonomia e às habilidades socioemocionais, essenciais para a formação dos indivíduos.

Desse modo, a Brinquedoteca conquista sua importância por sua capacidade de promover uma educação inclusiva e participativa, garantindo o direito da criança ao brincar como uma expressão natural de sua cultura e de seu modo de ser. Portanto, a brinquedoteca assume um papel fundamental na construção de uma sociedade mais democrática, plural e comprometida com o bem-estar e o crescimento saudável durante a infância.

Para além das crianças, o espaço lúdico também oferece benefícios significativos aos pais e responsáveis, ao proporcionar um ambiente seguro e adequado onde podem deixar suas crianças enquanto trabalham ou estudam em diversos setores da Universidade Federal da Paraíba.

Nesse sentido, a brinquedoteca do CE/UFPB constitui-se não apenas

como espaço de acolhimento infantil, mas também como um potente recurso de formação docente, intervenção psicopedagógica e democratização do brincar no ambiente universitário.

DESENVOLVIMENTO

A presente seção tem como objetivo apresentar os principais resultados obtidos ao longo da experiência de estágio na Brinquedoteca do Centro de Educação. Os resultados referem-se às observações, vivências e aprendizados adquiridos durante a atuação no espaço, bem como aos impactos percebidos nas crianças atendidas, nas interações com a equipe e nas atividades desenvolvidas.

A seguir, são apresentados os principais resultados e percepções construídas ao longo da experiência de estágio, a partir: da participação direta nas rotinas da Brinquedoteca, da mediação de atividades com as crianças, da organização do espaço lúdico, assim como da interação com os demais profissionais A análise dessas experiências será conduzida à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam a ludicidade, o desenvolvimento infantil e a atuação psicopedagógica, permitindo, assim, uma compreensão crítica e reflexiva da prática vivenciada.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Compreendendo o lúdico como uma construção subjetiva, que se manifesta a partir das experiências e percepções individuais em atividades prazerosas como brincadeiras e momentos de lazer, sua vivência depende da forma como cada pessoa percebe e se envolve com a atividade (Ferreira; Guimarães, 2022; Luckesi, 2023).

Assim, durante ações na Brinquedoteca, foram realizadas diversas brincadeiras com as crianças, variando entre propostas com objetivos específicos e momentos de brincadeira livre, voltados unicamente à diversão.

Tanto nas atividades dirigidas quanto nas brincadeiras livres, observou-se o estímulo a diferentes habilidades fundamentais ao desenvolvimento infantil. A tabela a seguir apresenta algumas dessas atividades e suas respectivas correlações com as habilidades desenvolvidas.

Tabela 1. ***Dinâmicas, jogos e brincadeiras relacionados à Brinquedoteca do CE.***

Dinâmica	Habilidades Desenvolvidas
ASMR / Técnica de Relaxamento / Aromaterapia com música	Relaxamento, atenção, regulação emocional
Advinhação / Charadas	Linguagem, raciocínio lógico, criatividade
Amarelinha Africana / Ovo na Colher / Twister / Pula Corda / O Chão é Lava	Coordenação motora ampla, equilíbrio, atenção, criatividade
Arremesso / Guerra de Bolinha / Passa Bola	Coordenação motora ampla, mira, cooperação
Batata Quente / Just Dance / Maestro / Pega Pega e variações	Ritmo, coordenação, atenção, socialização
Bingo / Circuito / Velha Dorminhoca	Atenção, percepção visual, organização espacial
Bolha de Sabão / Giz / Origami / Massinha / Pintura / Desenho	Coordenação motora fina, expressão criativa, percepção visual
Campeonato de Jogo da Velha / Ciências (água e óleo)	Estratégia, raciocínio lógico, curiosidade científica
Cantigas / Musicalização / Karaokê	Linguagem, ritmo, expressão vocal, socialização
Cinema	Identificação emocional, linguagem, reflexão
Cobra Cega / Gato Mia / Escravos de Jó	Atenção, percepção auditiva, cooperação
Criação de jogo "Boa Mira" / Faz de Conta / RPG / Fantoche	Criatividade, imaginação, expressão emocional, habilidades sociais
Dupla do Equilíbrio / Inversão de Papéis	Cooperação, empatia, expressão emocional
Dom Frederico / Psicodramas (Bullying e Medo)	Expressão artística e emocional, empatia, resolução de conflitos
Noite Fashion	Autoestima, criatividade, expressão pessoal

Fonte: Autoral.

As atividades listadas, amplamente diversificadas em seus formatos e objetivos, estabelecem uma profunda e relevante correlação com a ação psicopedagógica, pois promovem o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. A psicopedagogia, ao intervir no processo de aprendizagem de forma lúdica e significativa, reconhece que o brincar é uma via privilegiada para a expressão do sujeito, a construção do conhecimento e a superação de dificuldades (Acampora; Acampora, 2023; Claro, 2023; Corrêa; Coutinho, 2024; Gomes; Silva, 2024).

Além disso, práticas como dramatizações, fantoches, faz de conta e RPG promovem a expressão simbólica e emocional, permitindo que a criança elabore conflitos internos, desenvolva empatia e aprimore a linguagem oral. Em atividades de musicalização, contação de histórias e relaxamento, há o

fortalecimento da escuta ativa, da regulação emocional e da autoestima, aspectos essenciais ao bem-estar psíquico e à relação da criança com o aprender.

Atividades como charadas, bingo e jogo da velha, por exemplo, favorecem o raciocínio lógico, a atenção e a memória, enquanto brincadeiras como amarelinha, *Twister* e circuito motor reforçam habilidades psicomotoras essenciais para a organização corporal e espacial, elementos fundamentais na aquisição da leitura e da escrita.

O brincar, nesse contexto, é compreendido como uma linguagem fundamental para o acesso ao conhecimento e para a ressignificação das experiências de aprendizagem, especialmente diante de dificuldades escolares ou emocionais. Portanto, ao serem integradas ao planejamento psicopedagógico, essas atividades possibilitam um acompanhamento mais sensível, eficaz e interdisciplinar, favorecendo a inclusão, o desenvolvimento global e a autonomia do aprendente.

SEMANA DO BRINCAR

A Semana do Brincar é uma ação comemorativa promovida pela Brinquedoteca do Centro de Educação (CE), alinhada ao Dia Internacional do Brincar. O evento é planejado a partir de reuniões entre a equipe de estagiárias e a coordenação da Brinquedoteca, com foco na elaboração de uma semana de atividades lúdicas e pedagógicas. O objetivo é reforçar o brincar como direito da infância e como prática essencial no processo de desenvolvimento infantil.

Durante a Semana do Brincar de 2024, por exemplo, foram realizadas diversas atividades que incentivaram a criatividade, expressão e ludicidade das crianças. A programação incluiu um animado *Show de Talentos* com *Karaokê*, atividades de *Cabelo Maluco* e uso de *Fantasias*, além de uma divertida *Caça ao Tesouro*. Também houve a realização da *Pintura Mágica* seguida de um agradável *Piquenique*, uma animada *Oficina de Slime* e, para finalizar a semana, atividades culturais com *Cordel e Gravura*, acompanhadas de uma *Oficina de Comida.*

Já em 2025, a programação trouxe novas experiências lúdicas e educativas, começando com uma envolvente *Contação de Histórias*, seguida de uma atividade de *Astronomia Lúdica*. Na sequência, as crianças participaram de uma atividade de *Pintura Sensorial* e, para encerrar a semana, participaram de uma nova *Caça ao Tesouro* combinada com uma *Gincana*, promovendo integração, movimento e cooperação.

Durante as semanas, foram realizadas oficinas, jogos, contação de histórias, atividades sensoriais, brincadeiras de faz de conta, circuitos motores e propostas artísticas, contemplando diferentes faixas etárias e necessidades. As ações buscaram estimular o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças.

A Semana do Brincar reafirma o compromisso da Brinquedoteca com a valorização do brincar e contribui para a formação prática dos estudantes da área educacional, fortalecendo sua atuação na mediação de experiências educativas e lúdicas.

PARTICIPAÇÃO FORMATIVA

A Brinquedoteca do CE proporciona vivenciar uma diversidade de experiências formativas que contribuíram para a formação acadêmica e pessoal dos discentes da Universidade Federal da Paraíba. Essas experiências formativas se mostraram fundamentais para a articulação entre teoria e prática, ampliando o repertório profissional e fortalecendo o compromisso com a educação lúdica e inclusiva.

No âmbito das ações de natureza acadêmica, destaca-se a participação em eventos institucionais voltados à difusão de conhecimentos relacionados à Brinquedoteca. Entre eles, ressalta-se o Colóquio Regional de Ensino, Pesquisa e Extensão na área de Fundamentos da Educação (CREPEAFE), no qual foram apresentadas temáticas vinculadas ao trabalho desenvolvido no espaço da Brinquedoteca, promovendo reflexões críticas sobre o papel da ludicidade no processo educativo.

Outro aspecto relevante da formação foi a inserção ativa das estagiárias nos projetos de extensão da UFPB que mantinham vínculo direto com a Brinquedoteca. Tais projetos não apenas promoviam atividades direcionadas às crianças atendidas pelo espaço, como também ofereciam momentos de aprendizagem prática para os estagiários, orientando-os sobre como prestar auxílio de maneira sensível e eficaz.

Ademais, merece destaque a participação em uma ação formativa de caráter transversal, com impactos tanto na formação acadêmica quanto na vida pessoal das estagiárias: a capacitação em Primeiros Socorros. A mesma, ofertada pelo projeto de extensão da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CPT-ETS-UFPB), em parceria com a Brinquedoteca do CE.

Essas experiências, integradas ao cotidiano da Brinquedoteca, reafirmam o compromisso da formação docente e psicopedagógica com a educação não formal, a partir de uma perspectiva que valoriza o lúdico, o cuidado e a atuação colaborativa entre universidade e comunidade.

LIMITAÇÕES DA PRÁTICA

Uma das principais limitações enfrentadas no cotidiano da Brinquedoteca refere-se ao orçamento restrito para a manutenção e melhoria da estrutura física do espaço. A ausência de recursos suficientes impacta diretamente na qualidade das condições oferecidas, sendo perceptível, por exemplo, a necessidade de manutenção do sistema de ar-condicionado, essencial para o conforto térmico das crianças e da equipe, especialmente em dias mais quentes.

Além disso, alguns bancos utilizados pelas crianças e adultos demandam reparos ou substituições, e há carência de organizadores adequados para a disposição dos brinquedos e materiais pedagógicos, o que dificulta a organização funcional do ambiente.

Outro desafio importante refere-se à ausência de apoio técnico especializado para atender adequadamente crianças que necessitam de um nível ampliado de suporte, especialmente no que se refere à inclusão. A ausência de profissionais capacitados para mediar determinadas demandas específicas dificulta a condução de atividades inclusivas que respeitem os diferentes ritmos e necessidades das crianças.

Essa limitação compromete, em diversas ocasiões, o pleno desenvolvimento das ações planejadas, além de gerar sobrecarga para os estagiários e voluntários, que nem sempre possuem a formação necessária para atender a essas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio na Brinquedoteca do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba revelou-se profundamente significativa tanto do ponto de vista formativo quanto prático e reflexivo. O espaço lúdico mostrou-se como um ambiente educacional intencional, que transcende a ideia de recreação e assume uma função pedagógica, inclusiva e psicossocial no desenvolvimento integral da criança.

A vivência cotidiana na Brinquedoteca permitiu compreender, na prática, a relevância do brincar como elemento estruturante da infância e como instrumento que favorece a expressão emocional, a criatividade, a autonomia e a convivência social. As atividades realizadas mostraram que o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma linguagem potente de aprendizagem, que respeita os ritmos e particularidades de cada criança.

A atuação também possibilitou o desenvolvimento de habilidades técnicas e criativas, como a organização do espaço, a mediação de brincadeiras e o planejamento de atividades, o que contribuiu para a consolidação de uma identidade institucional coerente e atrativa.

Por fim, a experiência permitiu reconhecer o impacto positivo da Brinquedoteca não apenas para as crianças atendidas, mas também para a formação de futuros profissionais da educação, reafirmando sua importância como espaço de pesquisa, extensão, estágio e prática pedagógica. Diante disso, reforça-se a necessidade de valorização e expansão de espaços como esse na sociedade, como estratégia de promoção da equidade, do aprender e do direito ao brincar.

Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental da Pedagogia na construção de práticas educativas sensíveis, criativas e voltadas a aprendizagem. A Brinquedoteca, ao articular teoria e prática, permite aos futuros pedagogos experienciar formas inovadoras de mediação e ensino, fortalecendo uma visão crítica e humanizada da docência.

Assim, a Brinquedoteca configura-se também como um potente espaço de educação não formal, contribuindo de forma decisiva para práticas pedagógicas, participativas e conectadas à realidade social. Ao integrar ludicidade, acolhimento e intencionalidade educativa, reafirma-se como um território formativo que amplia o campo da aprendizagem para além dos limites da sala de aula tradicional, promovendo experiências transformadoras tanto para as crianças quanto para os educadores em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBri, **Associação Brasileira de Brinquedotecas**. 2025. Disponível em: https://www.brinquedoteca.org.br/. Acesso em 05, mai, 2025.

ALMEIDA, Claudiani Aparecida de Assunção. et al. Espaços não-formais na educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, v. 7, n. 9, p. 1370-1380, 2021.

DE CARVALHO, Sandra Maria Souza; MIGUEL, Marcelo Calderari. Brinquedoteca e o englobar de fontes de informação. **Revista Eletrônica da ABDF**, v. 6, n. 2, p. 89-105, 2022.

CLARO, Genoveva Ribas. **Fundamentos de Psicopedagogia**. Editora Intersaberes, 2023.

CORRÊA, Bety Ribeiro; COUTINHO, Luciana Gageiro. O Brincar e o Conhecer: O Lugar do Sujeito. **Revista Psicopedagogia**, v. 41, n. 126, p. 555-568, 2024.

DAVID, Franciele Maria *et al*. (ECO) Brinquedoteca: ambiente lúdico da Pedagogia. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 12, 2024.

FERREIRA, Gabriella Vasconcelos. **A educação não formal e modelos educacionais inovadores**. Tese (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Minho. Portugal, 2021.

GOING, Luana Carramillo, LEITE, Iani Dias Lauer, MAGALHÃES, Celina Maria Colino (orgs.). **Brinquedotecas e os espaços do brincar no ciclo vital**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2023.

DA SILVA, Antonia Mônica; GOMES, Edvan Gonçalves. **Contribuições do Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Educação Infantil: Reflexões a Partir da Psicopedagogia**. Conedu, 2024.

GUIMARÃES, Rafaela Sousa; FERREIRA, Lucimar Gracia. Práticas Pedagógicas e Ludicidade: uma conexão com a sala de aula. **Revista Exitus**, n. 12, p. 49, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas na Prática Educativa**: Compreensões Conceituais e Proposições. Cortez Editora, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho de Centro do Centro de Educação. **Resolução nº 01/2019, de 07 agosto de 2019**. Dispõe sobre as diretrizes de regimento da Brinquedoteca do Centro de Educação. Acesso em: 05, mai, 2025.

INCLUSÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Raquel Ramos Queiroz[1]
Luciana Caixeta Barboza[2]

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate sobre inclusão no contexto educacional tem ganhado destaque em diversas áreas do conhecimento, sendo a educação química uma delas. O ensino de Química, por sua complexidade e abstração de conceitos, pode ser um grande desafio para muitos alunos, especialmente para aqueles com deficiência. A promoção de um ambiente educacional inclusivo, que atenda às necessidades e particularidades de todos os estudantes, tem sido um objetivo prioritário para educadores e pesquisadores na área da educação. A inclusão de alunos com deficiência no ensino de Química não só é um direito, mas também uma oportunidade de vivenciar o processo de ensino e aprendizagem, que exige a adaptação de metodologias, recursos didáticos e estratégias pedagógicas (Andrade; Costa; Silva, 2021).

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, onde buscamos fazer uma revisão bibliográfica com foco na análise de artigos que discutem a inclusão no ensino de Química para alunos com deficiência. Essa abordagem metodológica permite uma análise aprofundada dos estudos já existentes sobre o tema, possibilitando a identificação das práticas pedagógicas utilizadas, das dificuldades encontradas e das soluções propostas para a inclusão no contexto específico da disciplina de Química.

O objetivo principal deste trabalho é analisar como a inclusão de alunos com deficiência pode ser efetivamente promovida no ensino de Química, a partir de uma revisão de literatura em artigos publicados em três revistas da área de Ensino de Química: Revista Debates em Ensino de Química (REDEQUIM), Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química (ReSBEnQ), e Educação

1 Licencianda em Química pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: queirozrw@gmail.com.

2 Professora na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Licenciada em Química, Mestre em Ensino de Ciências e Doutora em Educação. E-mail: luciana.barboza@uftm.edu.br.

Química en Punto de Vista (EQPV). Utilizando as palavras "inclusão" e "inclusiva" como parâmetro desta pesquisa obtivemos um total de 24 artigos sobre o tema. O levantamento foi realizado em janeiro de 2025, não houve limitação temporal.

A partir desse levantamento, apresentamos, a seguir, uma análise dos artigos tendo como base a abordagem de inclusão, metodologias, recursos e estratégias pedagógicas utilizadas.

DESENVOLVIMENTO

A INCLUSÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

De acordo com Maraschin *et al*. (2021), no contexto da paralisia cerebral, o estudo descreve uma aula experimental sobre óxidos, adaptando as práticas para um aluno com Paralisia Cerebral (PC) em uma turma do segundo semestre de informática. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, com a aula baseada na experimentação. A adaptação do experimento de óxidos foi reproduzida em um software no computador do aluno com PC, onde ele podia selecionar materiais e realizar as etapas por meio do controle ocular do cursor do mouse, diferenciando soluções e simulando ações como "pingar" reagentes e "assoprar" em uma solução. A aula-intervenção durou dois períodos de 45 minutos e contou com a participação de 12 alunos. Os resultados indicaram que o aluno com PC pôde realizar as etapas do experimento ativamente, e a adaptação garantiu a participação total e igualitária, promovendo a reconstrução de práticas pedagógicas que consideram diferentes tipos de aprendizagem.

Para alunos com deficiência visual, a experimentação é um ponto crucial. O estudo de Benite *et al*. (2022) focou no ensino de destilação alcoólica, utilizando tecnologia assistiva (TA) como meio para a significação conceitual. A coleta de dados ocorreu através dos sentidos remanescentes, e a intervenção do professor em formação (TIT) contribuiu para a atuação independente dos alunos. O experimento de destilação simples foi realizado com materiais de laboratório e materiais alternativos. O aluno com deficiência visual (S1) explorou o equipamento por meio do tato, enquanto o TIT descrevia cada parte, e utilizou um termômetro vocalizado para monitorar a temperatura. O teste de volume foi realizado com uma proveta adaptada, onde o volume era sentido em alto relevo e lido de cima para baixo. A pesquisa demonstrou que a TA pode ser uma alternativa para aulas experimentais inclusivas, estimulando a interação social e a apropriação do conhecimento (Benite *et al*. 2022).

No ensino da Tabela Periódica para alunos com deficiência intelectual, Muniz e colaboradores (2020), desenvolveram uma prancha temática como

ferramenta de inclusão. O conteúdo foi abordado de forma cronológica, similar à dos livros didáticos, utilizando o software *Picto4me* para a escolha e arranjo das figuras. A prancha, impressa e organizada como um caderno/livro, apresenta exemplos de elementos químicos no cotidiano, conceitos como número atômico e organização em períodos e propriedades periódicas, utilizando figuras para auxiliar na compreensão de conceitos abstratos. A aplicação da prancha a um aluno com deficiência intelectual demonstrou uma melhora significativa no índice de acertos de um questionário pós-intervenção. Os resultados sugerem que a prancha temática, ao lado de outros recursos, pode ser uma ferramenta eficaz para auxiliar a aprendizagem e gerar novos questionamentos dos alunos com deficiência intelectual.

Ribeiro, Sutério e Bastos (2018) focam na geometria molecular para alunos com deficiência visual, desenvolvendo recursos acessíveis. Foram construídos modelos moleculares geométricos táteis usando bolinhas de isopor de diferentes tamanhos e texturas, palitos de churrasco para ligações e palitos de dente para elétrons não ligantes. Uma legenda em Braille e com cola relevo amarela foi incluída para identificar os elementos químicos, buscando facilitar a percepção dos alunos. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, envolvendo nove professores de Ciências da Natureza, que consideraram o material útil tanto para alunos com deficiência visual quanto para o restante da turma, pois pode facilitar a compreensão de conceitos que exigem abstração.

No ensino de química para surdos, Medeiros *et al*. (2024) desenvolveram um software chamado "Tabela Periódica Inclusiva", uma Tabela Periódica interativa em Libras, que representa os símbolos dos 118 elementos químicos em Libras e fornece informações importantes como número atômico, massa atômica, distribuição eletrônica, estado físico e classe. O layout é colorido e visualmente atrativo, com cores personalizadas para cada bloco da tabela periódica. O software foi avaliado por 36 professores de química, que o consideraram funcional, fácil de usar e uma ferramenta útil para o ensino inclusivo da Tabela Periódica, com 94,4% dos professores afirmando sua utilidade e 88,9% pretendendo utilizá-lo em suas práticas.

Para estudantes com deficiência visual, a pesquisa de Pastoriza e Kruger (2021) mapearam o uso de ferramentas assistivas como lupas eletrônicas e manuais, dominós táteis, o alfabeto e impressoras Braille, scanners com voz, calculadoras sonoras, regletes e punções, soroban e guias de assinatura. Destacam-se também materiais vocalizados, como termômetros e pHmetros, e materiais táteis, como modelos atômicos e tabelas periódicas em alto relevo. A audiodescrição é mencionada como uma tecnologia assistiva importante para tornar informações visuais acessíveis. A importância de textos de apoio

e registros em Braille, em conjunto com materiais táteis, é ressaltada para a compreensão dos alunos.

No que tange aos estudantes surdos, os estudos de Silva *et al*. (2018) enfatizam a necessidade de recursos visuais e multimodais. Os autores ressaltam a importância da utilização de vídeos, experimentos, painéis ilustrativos e simuladores. No âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Silva *et al*. (2018), utilizaram slides com textos e ilustrações, e atividades gamificadas como o jogo "Alimentando a Memória". O tema gerador foi o conteúdo de bioquímica, aproveitando-se da interdisciplinaridade e contextualização, estreitando a relação entre diversas funções bioquímicas e a composição de alimentos. Trata-se de um projeto promissor por despertar nos alunos o interesse pelo conteúdo de bioquímica e química orgânica, desencadeando o desenvolvimento do pensamento crítico a respeito de ingestão e digestão de alimentos. A atividade foi pensada para ser acessível visualmente e com explicações escritas para os alunos surdos. Durante o jogo, observou-se uma maior motivação e empenho por parte dos alunos surdos, tendo em vista que o jogo requer boa memorização e atenção. O material pedagógico desenvolvido contribuiu, tanto para os alunos surdos como para os ouvintes. Além dos benefícios diretos, durante as atividades lúdicas, os alunos aprendem a respeitar a opinião dos colegas e a emitir opiniões de forma amigável (Silva *et al*., 2018).

"Um olhar para inclusão escolar por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)", de Souza, Piedade e Pastoriza (2023), explora o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma abordagem para viabilizar o acesso à educação a todas as pessoas, independentemente de suas características físicas ou mentais. O DUA inspira-se nos princípios do Design Universal da arquitetura, que busca criar espaços acessíveis a todos.

O estudo de Souza, Piedade e Pastoriza (2023) propõe a Tabela Periódica Adaptada como um recurso inclusivo para o ensino de Química e Ciências, desenvolvida por licenciandos em Química. Este material incorpora recursos visuais, táteis (Braille, diferentes texturas como *strass*, fitas texturizadas, papel EVA, linha) e audiovisuais (*QR Code* que direciona para vídeos no YouTube com os símbolos dos elementos em Libras). A estratégia didática é multissensorial, buscando ativar diferentes redes neurais (afetiva, de reconhecimento e estratégica) para otimizar o processo de aprendizagem. A avaliação da Tabela Periódica Adaptada envolveu um grupo de sujeitos, incluindo pessoas com deficiência visual e auditiva, e as limitações identificadas (como problemas na escrita Braille e na expressão facial dos vídeos em Libras) foram vistas como sugestões para aprimoramento.

O artigo "Uma proposta didática visual e experimental sobre tensão superficial para surdos com a sugestão de novos sinais em Libras", de Santos *et al*. (2023) foca na validação de uma sequência didática multimodal para o ensino de tensão superficial para alunos surdos, utilizando experimentação e pedagogia visual. A pedagogia visual é considerada essencial para a comunidade surda, priorizando imagens, GIFs, vídeos e modelos concretos como ferramentas para o ensino e a aprendizagem. A sequência didática foi dividida em quatro momentos: contextualização com o mosquito da dengue (utilizando vídeos e imagens para o ciclo de vida do (*Aedes aegypti*), realização de experimentos sobre tensão superficial (com álcool e água e um clipe de metal), explicação dos conceitos a partir dos experimentos (com modelos de bola e vareta, simulações interativas), e proposição de novos sinais em Libras para os termos "tensão superficial" e "tensoativos". A participação de professores surdos na validação da sequência didática e na proposição de novos sinais foi crucial, evidenciando a necessidade de maior vocabulário em Libras para termos científicos.

Fochesato e Guimarães (2017) em seu artigo "Tendências das pesquisas internacionais sobre o ensino de Ciências para deficientes visuais: Foco nos materiais didáticos para o ensino de Química", realiza uma análise das tendências das pesquisas internacionais sobre o ensino de Ciências da Natureza para pessoas com deficiência visual, com foco no desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de Química. A pesquisa bibliográfica revelou que a maioria dos materiais didáticos voltados para o Ensino de Química para pessoas com deficiência visual, em pesquisas internacionais, é oriunda dos EUA e se utiliza de linguagem Braille, tecnologia assistiva e suporte tátil-visual para veiculação da informação. A preocupação em elaborar materiais didáticos que explorem a didática multissensorial é uma tendência, visando ampliar as múltiplas fontes de captação da informação. Exemplos de recursos incluem rótulos em Braille, impressão tridimensional, máquinas de gráfico tátil, softwares leitores de tela como JAWS, o software leitor de tela mais popular do mundo e aplicativos texto-para-fala como o *NavMol*, que é editor molecular para alunos cegos e com baixa visão.

ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS PARA A INCLUSÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

Os estudos de Maraschin *et al*. (2021) e Benite *et al*. (2022) abordam a inclusão sob a perspectiva de que a aprendizagem é um processo social e que a interação é fundamental. A Tecnologia Assistiva (TA) surge como um instrumento de mediação que neutraliza barreiras e proporciona a reelaboração de conhecimentos, promovendo a autonomia dos alunos com deficiência. A pesquisa-ação foi uma metodologia adotada para refletir sobre situações

ligadas à ação social, permitindo que a intervenção fosse pensada a partir das necessidades dos alunos.

Na pesquisa de Figueiredo, Castro e Fadigas (2023), os autores consideram inaceitável que o livro didático seja a única fonte de acesso aos conteúdos. As escolas precisam dispor de uma variedade de recursos didáticos acessíveis, como materiais táteis, recursos visuais e audiovisuais com legendas e audiodescrição, softwares e aplicativos adaptados, e tecnologias assistivas. Esses recursos devem ser planejados para atender às diferentes formas de aprendizagem e às especificidades de cada deficiência.

Maraschin *et al*. (2021) iniciam seu trabalho refletindo sobre a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) garantirem o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida para pessoas com deficiência (PCDs), em todos os níveis de ensino, buscando o máximo desenvolvimento de talentos e habilidades. Contudo, a legislação por si só não garante as condições ideais, e a falta de formação docente adequada, recursos pedagógicos e tecnológicos ainda são desafios a serem superados. As escolas precisam se reestruturar, adotando novas estratégias pedagógicas para atender às diferentes formas de aprender (Maraschin *et al*., 2021).

A experimentação, como estratégia didática, desperta o interesse e aumenta o envolvimento dos alunos, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades e problematizando o fenômeno estudado. No entanto, para Maraschin *et al*. (2021) é fundamental que as práticas experimentais se aliem a propostas crítico-reflexivas, aproximando o aluno da realidade e superando a memorização mecânica.

Para alunos com deficiência visual, a observação tátil é crucial para a compreensão de objetos e sua posição espacial, sendo o professor um ator de primeira ordem na mediação do conhecimento. O desenvolvimento tátil inclui a consciência da capacidade tátil, o reconhecimento da estrutura e relação das partes como um todo, a compreensão de representações gráficas e o uso de símbolos (Benite *et al*., 2022).

Romper com a fragmentação e linearidade dos conteúdos é crucial. As Ciências da Natureza devem ser abordadas de forma contextualizada, conectando os conhecimentos científicos ao cotidiano dos estudantes e promovendo a interdisciplinaridade. Isso permite que os alunos com deficiência compreendam a relevância do aprendizado e estabeleçam conexões significativas, facilitando o processo de aquisição do conhecimento (Figueiredo; Castro; Fadigas, 2023).

Franco-Patrocínio, Souza e Fabiano (2021) destacam a inclusão de alunos surdos ressaltando a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1), considerando-se a diferença linguística e cultural, não a

deficiência. A Libras, com sua modalidade espaço-visual e estrutura linguística própria, é fundamental para o acesso ao conhecimento e a interação social dos surdos. Para os autores, a imagem, nesse contexto, não é apenas ilustrativa, mas uma linguagem alternativa que faz parte da cultura surda, com funções de motivação, compreensão, memorização e desenvolvimento cognitivo-linguístico.

As pesquisas realizadas por Santos e Pereira (2021) nos anais de 2008 a 2018 do Ensino Nacional de Ensino de Química (ENEQ) apontam para a escassez de trabalhos sobre a diversidade na Educação Química de forma geral, com poucos estudos focando na inclusão de pessoas com deficiência. A formação de professores para a Educação Inclusiva é um desafio a ser superado, sendo necessário que essa formação seja abrangente, alcançando todos os grupos que são silenciados no cotidiano escolar.

As práticas pedagógicas inclusivas apresentadas nos artigos estão amplamente embasadas na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2022), que defende que a condição biológica da pessoa com deficiência não impede a aprendizagem, mas sim as condições objetivas e as interações sociais às quais essa pessoa é exposta (Philippsen *et al.*, 2023). A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que representa a relação entre o que o aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer com auxílio, é um conceito central para impulsionar o desenvolvimento, incluindo o de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (Deimling; Torres, 2021).

O conceito de codocência aparece nos estudos de Philippsen *et al*. (2023) emergindo como uma estratégia fundamental, onde o professor e o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP), ou Professor Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (PTILSP), atuam mutuamente no planejamento, instrução e avaliação, compartilhando responsabilidades. A pesquisa mostrou que a atuação do PTILSP como segundo professor, com domínio conceitual e conhecimento de sinais-termo, é crucial para uma educação inclusiva efetiva e conceitual, permitindo que estudantes surdos compreendam fenômenos científicos complexos.

A pesquisa de Paixão e Guedes (2021) demonstra que a utilização de metodologias interativas, recursos visuais e experimentação contribui significativamente para a compreensão dos conteúdos por estudantes surdos e não surdos. A gincana virtual, por exemplo, não apenas reforçou o conteúdo, mas também promoveu a interação social entre os alunos, superando barreiras de comunicação. A experiência com uma aluna surda no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) revelou que a valorização da Libras e a criação de materiais específicos, como vídeos em Libras, potencializam a aprendizagem e a inclusão (Santos *et al.*, 2023).

No entanto, é ressaltada a persistente lacuna na formação de professores para lidar com a educação inclusiva. Muitos professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com NEE, e a disciplina de Libras, embora obrigatória, é considerada insuficiente para suprir essa carência. A falta de conhecimento de Libras pelos professores regulares e a carência de sinais-termo em Química são grandes desafios que podem levar a traduções equivocadas e prejudicar a construção de conceitos científicos (Philippsen *et al*., 2023).

A falta de um trabalho colaborativo efetivo entre os professores das disciplinas regulares e os professores de apoio ou TILSPs também é uma limitação frequente. A pesquisa de Deimling e Torres (2021) evidenciou que a falta de integração entre o professor da sala de recursos multifuncionais e os professores de Química da sala de ensino regular prejudica o processo de inclusão.

Segundo Figueiredo, Castro e Fadigas (2023) os professores do ensino regular e da educação especial devem trabalhar em conjunto para planejar as aulas, adaptar materiais e desenvolver estratégias que contemplem a diversidade de necessidades. A troca de experiências e conhecimentos entre esses profissionais é fundamental para construir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência no Brasil revela um cenário de profundos contrastes. A análise da literatura demonstra que, embora existam avanços significativos e um amparo legal, a efetivação de uma educação química verdadeiramente inclusiva ainda é um horizonte em construção, marcado mais por iniciativas isoladas do que por uma transformação sistêmica. O maior trunfo reside no desenvolvimento de estratégias e tecnologias assistivas criativas e eficazes.

Nossa pesquisa demonstra que o ensino de Química expõe uma tensão crítica: enquanto o potencial criativo para desenvolver recursos e estratégias inclusivas é notável, seu impacto é severamente limitado pela falha estrutural na formação de professores e pela rigidez do sistema educacional. Defendemos que a superação do desafio da inclusão não virá apenas da inovação em ferramentas, mas de uma reforma urgente e profunda na capacitação docente e na reestruturação das políticas curriculares, transformando o direito legal em uma realidade pedagógica cotidiana.

As conclusões dos autores dos diferentes trabalhos analisados convergem para a necessidade de um repensar na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, para que estejam aptos a lidar com a diversidade em sala de aula. É fundamental que os currículos de licenciatura ofereçam disciplinas que contemplem as especificidades da Educação Inclusiva, indo além da disciplina de Libras, destacando a importância de políticas públicas mais abrangentes que

não apenas indiquem os caminhos para a inclusão, mas que também forneçam os recursos materiais e humanos necessários para sua efetivação.

A colaboração entre a universidade, a escola e os demais profissionais da educação são vistas como crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e a superação de barreiras. Apesar dos avanços, a pesquisa na área de educação inclusiva no ensino de Química ainda é considerada incipiente, com um número limitado de publicações. Isso aponta para a necessidade de mais investigações e da divulgação de materiais e propostas que possam aprimorar a educação de estudantes com deficiência.

Em suma, os artigos fornecem um panorama crítico e analítico das iniciativas e desafios da educação inclusiva no ensino de Química, ressaltando a importância de abordagens pedagógicas adaptadas, da formação docente contínua, da colaboração entre os diferentes profissionais da educação e da necessidade de um engajamento político para garantir uma educação verdadeiramente justa e igualitária para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, John Walace Silva; COSTA, Edivaldo da Silva; SILVA, Erivanildo Lopes da. Sinais-Termo de Química Orgânica em Língua Brasileira de Sinais: Intervenção na Produção de Sinais de Funções Oxigenadas. **Revista Debates em Ensino de Química - REDEQUIM**, v. 6, n. 1, p. 202-219, 2021. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2658. Acesso em: 11 jul. 2025.

BENITE, Claudio Roberto Machado; FRANÇA, Fernanda Araújo; VARGAS, Gustavo Nobre; BENITE, Anna Maria Canavarro. Chemistry teaching for visually impaired students: experimentation with the use of assistive technology. **Educação Química en Punto De Vista**, v. 6, 2022. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/3293 Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição**. 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. Acesso em: 16 jun. 2025.

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, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; TORRES, Pamela Lenara Machado. Educação especial e ensino de Química: a inclusão escolar de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento na Educação Básica. **Revista Debates em Ensino de Química**, **REDEQUIM.** v. 7, n. 1, p. 66-90, 2021. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/4001. Acesso em: 10 jul. 2025.

FIQUEIREDO, Érica Cunha; CASTRO, Jacira Teixeira; FADIGAS, Joelma Cerqueira. O Currículo das Ciências da Natureza do Novo Ensino Médio Baiano e o Estudante com Deficiência: inclusão ou exclusão? **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química - ReSBEnQ**, v. 4, n. 1, p. e042312, 2023. Disponível em: https://sbenq.org.br/revista/index.php/rsbenq/article/view/129. Acesso em: 18 jan. 2025.

FOCHESATO, Raquel de Abreu; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Tendências das pesquisas internacionais sobre o ensino de Ciências para deficientes visuais: Foco nos materiais didáticos para o Ensino de Química. **Revista Debates em Ensino de Química - REDEQUIM**. v. 3, n. 1, p. 47-68, 2017. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1357. Acesso em: 18 jun. 2025.

FRANCO-PATROCÍNIO, Sandra; SOUZA, Vinícius Catão de Assis; FABIANO, Bárbara Gonçalves. Estado do conhecimento sobre Educação Química para Surdos em eventos científicos brasileiros realizados entre 2004-2018. **Educação Química en Punto de Vista**, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/2997. Acesso em: 11 jul. 2025.

MARASCHIN, André de Azambuja; DANTAS, Lucas Maia; GOGIA, Débora Borges; ALVES, Elenilson Freitas. Ensino de óxidos em uma aula experimental: possibilidade de adaptação para a inclusão de um aluno com Paralisia Cerebral. **Educação Química en Punto De Vista**, v. 5, n. 1, p. 154-170, 2021. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/2595. Acesso em: 11 jul. 2024.

MEDEIROS, Allan Rafael Nunes; SANTOS, Alda Ernestina dos; CARVALHO, Vássia Soares; CHIQUITTO, Allison Gaspar; MOURÃO, Fábio Pires. Tabela Periódica Inclusiva: desenvolvimento de um software para auxiliar professores no ensino inclusivo da Química. **Educação Química en Punto de Vista**, v. 8, 2024. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/3909. Acesso em: 15 jan. 2025.

MUNIZ, Cecília Elisa de Sousa; SILVA, Antônio Luiz; BRAGA, Diana Sampaio; SILVA, Gilberlândio Nunes. Prancha temática como ferramenta de inclusão: ensinando a tabela periódica à alunos com deficiência intelectual. **Educação Química en Punto de Vista**, v. 4, n. 2, 2020. DOI: 10.30705/eqpv.v4i2.2545. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/2545. Acesso em: 11 jul. 2025.

PAIXÃO, Gleyvison César; GUEDES, Marília Gabriela. Ensino de Química e o surdo: o que diz a produção acadêmica e os professores? **Revista Debates em Ensino de Química - REDEQUIM**, v. 7, n. 1, p. 91-104, 2021. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3927. Acesso em: 11 jul. 2025.

PASTORIZA, Bruno dos Santos; KRUGER, Roberta. Ferramentas assistivas no ensino de Química para estudantes com deficiência visual. **Revista Debates em Ensino de Química – REDEQUIM,** v. 7, n. 1, p. 47-65, 2021. Disponível

em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3921. Acesso em: 17 mar. 2025.

PHILIPPSEN, Eleandro Adir; GAUCHE, Ricardo; TUXI, Patrícia; FELTEN, Eduardo Felipe. Ensino de Ciências e Surdez: Para Além das Libras. **Revista Debates em Ensino de Química - REDEQUIM**. v. 9, n. 4, p. 4-23, 2023. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/4616. Acesso em: 30 jan. 2025.

RIBEIRO, Renata Deli da Rosa; SUTÉRIO, Graciela Marques; BASTOS, Amélia Rota Borges de. Geometria molecular acessível para alunos com deficiência visual. **Educação Química en Punto de Vista**, v. 2, n. 1, 2018. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/1163. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, Mateus José dos; PEREIRA, Cláudio Alves. A formação de professores de química na perspectiva da educação inclusiva: revisão bibliográfica dos anais do ENEQ (2008-2018). **Revista Debates em Ensino de Química**, **REDEQUIM.** v. 7, n. 3, p. 336-361, 2021. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/4234. Acesso em: 15 jan. 2025.

SANTOS, Tadson Silva; CABRAL Patricia Fernanda de Oliveira; FERNANDES, Jomara Mendes; GARCIA, Rosani Kristine Paraíso. Uma Proposta Didática Visual e Experimental sobre Tensão Superficial para Surdos com a Sugestão de Novos Sinais em Libras. **Revista Debates em Ensino de Química - REDEQUIM.** v. 9, n. 4, p. 57-75, 2023. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/5142. Acesso em: 27 abr. 2025.

SILVA, Samara Marques da; SANTOS, Nayza Ferreira; COELHO, Rayssa Thamara Ribeiro; SILVA, Aline Alves da; PEREIRA, Débora Bárbara da Silva; GOMES, Alessandro Damásio Trani. Explorando o tema "alimentação" para o ensino de bioquímica. **Revista Debates em Ensino de Química – REDEQUIM,** v. 4, n. 1, p. 148-179, 2018. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1350. Acesso em: 13 jan. 2025.

SOUZA, Eduarda Vieira de; PIEDADE, Fernanda Jardim Dias da; PASTORIZA, Bruno dos Santos. Um Olhar para Inclusão Escolar por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Debates em Ensino de Química – REDEQUIM,** v. 9, n. 3, p. 16-27, 2023. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/5653. Acesso em: 9 jul. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas**: Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Revisão técnica de Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. 488 p. Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

MODELO BIOPSICOSSOCIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DESENVOLVIMENTO DE JOGOS, BRINCADEIRAS E ARTES A PARTIR DA CULTURA DAS DEFICIÊNCIAS

Marcio Minoru Ueno[1]

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem avançado nas últimas décadas, especialmente a partir de políticas públicas que garantem o direito de acesso à escola comum para pessoas com deficiência. Contudo, ainda há desafios significativos na efetiva implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Um dos principais entraves é a persistência de uma visão biomédica da deficiência, centrada na patologia e na limitação do indivíduo, que desconsidera os aspectos sociais, culturais e afetivos que atravessam a experiência humana.

O modelo biopsicossocial surge como uma alternativa potente a essa visão restrita, propondo uma compreensão integrada da deficiência como interação entre condições de saúde e fatores contextuais. Alinhado à *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS)* e à *Lei Brasileira de Inclusão* (Lei nº 13.146/2015), esse modelo reconhece que a exclusão não se deve à deficiência em si, mas às barreiras impostas pelo meio.

Neste artigo, analisamos uma experiência prática desenvolvida entre 2021 e 2025 em equipamentos culturais e educacionais de São Paulo, com foco na inclusão de crianças e adolescentes com e sem deficiência em atividades lúdicas e artísticas. O trabalho parte da valorização da «cultura das deficiências» e do uso de jogos, brincadeiras e linguagens artísticas como estratégias pedagógicas inclusivas, fundamentando-se em autores como *Diniz (2020)*, *Almeida e Batista (2022)*, *Ribeiro (2023)* e *Gagliato et al. (2024)*. O objetivo foi promover a convivência e a valorização das culturas das deficiências como valor educativo, com todos os alunos, com e sem deficiência. Essa idéia surgiu a partir da compreensão da escola como um espaço cultural, onde diferentes modos de existência devem ser acolhidos, reconhecidos e celebrados.

1 Doutor em Educação (FE-USP), Mestre em Comunicação e Artes (ECA-USP), Especialista em Educação Especial (UNIFESP). E-mail: minorueno60@gmail.com.

A proposta aqui apresentada se insere na perspectiva da educação inclusiva como direito humano, rompendo com o capacitismo e promovendo uma escola que reconhece a pluralidade de modos de aprender, comunicar e existir.

Pesquisas recentes (GHOSH & COPPOLA, 2024; LE, 2024) reforçam que experiências inclusivas que envolvem todos os alunos geram transformações significativas na cultura escolar, promovendo uma educação para a cidadania, para a empatia e para a justiça social.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O MODELO BIOPSICOSSOCIAL E A CULTURA DAS DEFICIÊNCIAS

A inclusão escolar exige uma mudança de paradigma que ultrapassa a simples matrícula de alunos com deficiência. O modelo biopsicossocial amplia a compreensão da deficiência como o resultado de uma interação entre aspectos físicos, psicológicos e sociais. Dessa forma, a responsabilidade pela inclusão é compartilhada entre a sociedade, a escola e os sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, surge a valorização da cultura das deficiências, que reconhece que pessoas com deficiência desenvolvem formas próprias e legítimas de ser, comunicar, aprender e se expressar (Quadro 1). Essas expressões são consideradas parte da diversidade humana e devem ser incorporadas ao cotidiano pedagógico, por meio de práticas que respeitem suas linguagens e potencialidades.

A introdução de narrativas, com protagonistas com deficiência pode ampliar a percepção dos alunos sem deficiência sobre a diversidade humana, desconstruindo estigmas e abrindo espaço para o reconhecimento da cultura das deficiências (SILVA & ROCHA, 2023).

Quadro 1 – Características das culturas das deficiências

Base cultural	Características Culturais	Expressões Culturais	Linguagens / Modos de Comunicação
Cultura surda	Comunidade linguística e visual	Teatro em Libras, poesia visual, dança visual, humor gestual etc.	Libras, leitura labial, escrita, expressão facial/ corporal, fala (surdo oralizado).
Cultura cega / baixa visão	Percepção multissensorial; orientação tátil e auditiva.	Música, audiodescrição, arte tátil.	Braille, sons, leitores de tela, comunicação tátil.
Cultura da deficiência intelectual	Ritmos próprios de aprendizagem; expressividade emocional.	Arte espontânea, desenhos livres, teatro com objetos.	Comunicação alternativa e suplementar (CAS), imagens; gestos.
Cultura da deficiência física / motora	Movimentos adaptados resistência arquitetônica.	Dança em cadeira de rodas, esportes adaptados, pintura manual.	Tecnologias Assistivas; dispositivos de mobilidade.
Cultura neurodiversa	Hiperfoco; sensibilidades sensoriais; organização própria.	Jogos repetitivos, arte digital; vídeos.	Comunicação clara e direta, sistemas visuais.
Cultura das deficiências múltiplas/ Surdocega	Mediação tátil e corporal, comunicação total.	Dança guiada, jogos sensoriais; arte em relevo.	Tadoma, Libras tátil, alfabetos táteis.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

2.2 O BRINCAR E OS JOGOS COMO ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

As brincadeiras e jogos, quando planejados com intencionalidade inclusiva, tornam-se ferramentas pedagógicas poderosas. Autores como Vygotsky (1991) e Piedade et al. (2024) defendem o brincar como meio de mediação simbólica, emocional e social que fortalece vínculos, promove o pertencimento e estimula diferentes formas de aprendizagem.

Atividades como jogos sensoriais, simulações, teatro inclusivo e oficinas com recursos de acessibilidade permitem que alunos sem deficiência **experimentem e compreendam** barreiras enfrentadas por colegas com deficiência (ALCALDE-LLERGO et al., 2025).

O uso de jogos adaptados e atividades artísticas que valorizem a expressão corporal, visual, tátil e simbólica dos alunos com deficiência possibilita o rompimento com práticas capacitistas. Isso permite que a escola deixe de tentar "ajustar o aluno ao modelo escolar" e passe a transformar o ambiente para acolher todas as formas de ser e aprender.

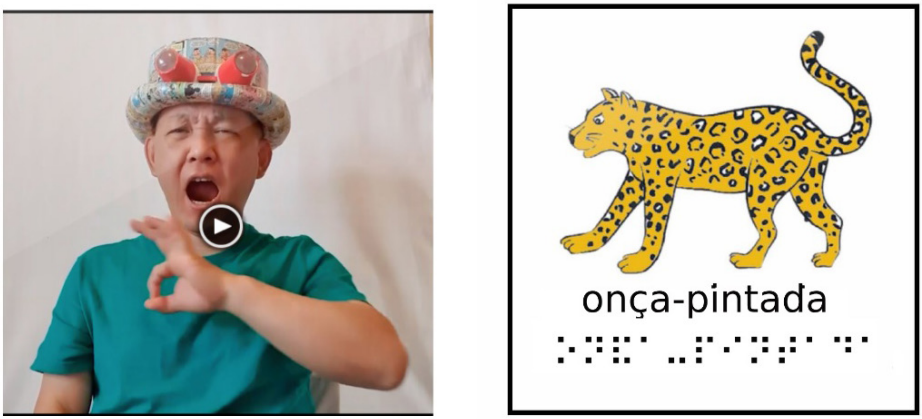
Na perspectiva da cultura das deficiências, brincar é também pertencer. Estudos como o de Sousa (2023) e Gagliato et al. (2024) mostram que o brincar, quando mediado com intencionalidade inclusiva, favorece vínculos, autoestima e senso de pertencimento nos estudantes com TEA, deficiência intelectual ou física.

Entre as práticas de destaque estão:

- **Jogos sensoriais -** Utiliza múltiplas percepções sensoriais no mesmo jogo. Exemplo A: Telefone sem fio em Libras Tátil - Atividade que estimula o uso da Libras tátil. Alunos formam fila, com olhos fechados, e passam uma frase em Libras de um para o outro.

Exemplo B: Jogo de memória, com pares correspondentes. Neste exemplo, o tema do jogo foi animais da fauna brasileira em extinção. Um dos pares mostra o desenho de uma onça pintada, com texto em português e em braille. O par correspondente é um vídeo com áudio descrição, sinal em libras e rugido da onça pintada (Figura 1). Essa atividade pode ser feita no computador, no celular ou impressa no papel (com braille e QR Code do vídeo).

Figura 1 - Jogo de memória inclusivo.



Fonte: Marcio Minoru Ueno (2021)

- **Brincadeiras colaborativas -** Elimina a competição, focando na ajuda mútua. Exemplo: Criação e produção de um jogo. Cada aluno contribui de uma forma, reforçando a cooperação e a valorização das diferentes habilidades e ideias. Em seguida brincam juntos com o jogo.

- **Expressões artísticas inclusivas** - Brincadeiras que envolvem atividades artísticas. Exemplo A: Brincadeiras com máscaras produzidas pelos alunos, utilizando pintura, desenho. Atividade orientada com um vídeo que utiliza áudio, Libras e legenda. (Figura 2).

Figura 2 - Vídeo tutorial para construção de uma máscara.

Fonte: Youtube- Marcio Minoru Ueno (2021)
Link para assistir o vídeo desta atividade:
https://www.youtube.com/watch?v=vpg58lxsCCE

Exemplo B: vídeo com interpretação da música, "A flor e o beija-flor", de Marília Mendonça, tocada pela Banda Destaques da MPB. Com áudio, Libras, legenda, expressão corporal e facial, cenário e fantasia. (Figura 3).

Figura 3 – Interpretação da música.

Fonte: Youtube – Marcio Minoru Ueno (2025)
Link para o vídeo:
https://youtu.be/ubqecP9KVKc?si=FMbOzFW8Y28EfKVX

- **Jogos de movimento adaptado** – Exemplo: Jogo de Adivinhação com áudio descrição, Libras, expressão corporal e facial, representando um personagem da História do Brasil. Um aluno representa o personagem com movimentos; o grupo adivinha respeitando tempos e mobilidades variadas.

Essas experiências estimulam a cooperação, a criatividade e o respeito às diferenças, proporcionando vivências significativas para todos os estudantes, com e sem deficiência.

2.3 IMPACTOS EDUCACIONAIS DA ABORDAGEM INCLUSIVA

A incorporação da perspectiva biopsicossocial e da cultura das deficiências nas práticas escolares impacta diretamente na qualidade da aprendizagem, nas relações interpessoais e na construção de uma escola mais justa. A seguir, apresenta-se um quadro com os principais impactos observados nos diferentes aspectos do desenvolvimento educacional.

Quadro 2 – Impactos pedagógicos do brincar inclusivo.

Dimensão	**Impacto**
Cognitiva	Estimula múltiplas inteligências e formas de aprendizagem.
Social	Desenvolve empatia, diálogo e cooperação.
Cultural	Valoriza saberes historicamente marginalizados.
Emocional	Fortalece autoestima e senso de pertencimento.
Ético-política	Rompe com o capacitismo e promove justiça curricular

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Quadro 2 mostra como o brincar inclusivo, os jogos adaptados e o reconhecimento da diversidade podem transformar a escola em um espaço mais equitativo, participativo e significativo para todos. Além de promover a aprendizagem cognitiva, essas ações geram ganhos emocionais, sociais e éticos que refletem diretamente na formação cidadã dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências desenvolvidas entre 2021 e 2025 evidencia que a articulação entre o modelo biopsicossocial e a cultura das deficiências proporciona avanços significativos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. As atividades lúdicas apresentadas demonstraram grande potencial para integrar os estudantes com e sem deficiência, favorecendo o convívio, a cooperação e o respeito às diferenças.

O brincar, compreendido como linguagem universal, mostrou-se eficaz

para promover pertencimento, autoestima e aprendizagem significativa. A valorização das expressões culturais das deficiências permitiu reconhecer os modos diversos de comunicação e existência como parte fundamental da comunidade escolar.

O contato com diferentes culturas amplia as possibilidades de comunicação e expressão do grupo, permitindo a comunicação inclusive entre alunos com diferentes deficiências. Um aluno cego pode se comunicar com um amigo surdo através da Libras tátil, assim como um aluno surdo pode se comunicar com um amigo cego através do braille. Os diferentes sistemas de comunicação não são restritos apenas a pessoas com a mesma deficiência ou para interação entre uma pessoa com deficiência e outra sem deficiência.

Futuras pesquisas podem aprofundar a investigação sobre essas possibilidades comunicativas e sobre os efeitos de jogos, brincadeiras e atividades artísticas em contextos diversos, ampliando o repertório metodológico da educação inclusiva.

Como encaminhamento, recomenda-se que as redes de ensino invistam na formação continuada dos docentes sobre o modelo biopsicossocial e a cultura das deficiências, bem como na ampliação de materiais pedagógicos acessíveis e práticas colaborativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCALDE-LLERGO, R. M. et al. *Fostering Inclusion: A Virtual Reality Experience to Raise Awareness of Dyslexia-Related Barriers in Higher Education*. arXiv, 2025.

ALMEIDA, A. M.; BATISTA, S. H. S. S. *O modelo biopsicossocial e suas implicações para a educação inclusiva*. Revista Educação & Sociedade, 2022.

BRASIL. Decreto Nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, dispõe sobre a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* – LBI (Lei nº 13.146/2015). Brasília: Presidência da República, 2015.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2020.

LE, L. I Am Human, Just Like You: What Intersectional, Neurodivergent Lived Experiences Bring to Accessibility Research. arXiv, 2024.

GAGLIATO, J. F. et al. *A ludicidade como prática docente na inclusão de crianças com TEA*. Revista Formadores, 2024.

GHOSH, S.; COPPOLA, S. *This Class Isn't Designed For Me: Recognizing Ableist Trends in Design Education*. arXiv, 2024.

GONZÁLEZ, Vanessa. *Corpos que brincam diferente: culturas infantis e deficiência.*

Belo Horizonte: UFMG, 2021.

OMS. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* – CIF. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2001.

PIEDADE, P. et al. *PartiPlay: participatory game design kit for neurodiverse classrooms*. arXiv, 2024.

RIBEIRO, Jéssica A. *Corpos em diferença: deficiência e cultura no espaço escolar.* Revista Interinstitucional Artes de Educar, 2023.

SILVA, F. G.; ROCHA, M. R. *Narrativas da deficiência: possibilidades de uma pedagogia da diferença*. Revista Educação & Sociedade, v. 44, 2023.

SOUSA, M. P. de. *Ludicidade como ferramenta de inclusão escolar no autismo*. UEPB, 2023.

UENO, M. *Vamos fazer máscaras de animais?* YouTube, 15 de novembro de 2021. 1 vídeo (4min18s). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=vpg58lxsCCE>. Acesso em 1 de junho de 2025.

UENO, M. *A flor e o Beija-flor.* YouTube, 8 de junho de 2025. 1 vídeo (3min20s). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=ubqecP9KVKc>. Acesso em 1 de junho de 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A UTILIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CARTA ABERTA PARA O DESENVOLVIMENTO DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Raulino Santos Cerqueira Júnior[1]

INTRODUÇÃO

A carta aberta é um gênero textual que tem, por natureza, o objetivo de reivindicar algo que é de interesse coletivo. Diferentemente da carta pessoal, cuja mensagem é privada e só interessa ao destinatário, a carta aberta, como o nome já propõe, é uma forma de comunicação que escancara algo que está prejudicando a vida de uma sociedade ou que precisa ser questionado. É aberta porque o intuito é que seja lida por todo mundo, não apenas pelo receptor nomeado na carta. Por isso, a mensagem dela faz sentido quando chega ao máximo de pessoas possível, a fim de validar ainda mais aquela reivindicação e pressionar o destinatário a tomar uma decisão que atenda aos anseios do emissor, que, nesse caso, representa a demanda de uma coletividade. Leite (2014) reforça:

> Na esfera social, a Carta Aberta normalmente é usada para denunciar problemas de um grupo ou comunidade, propagar ideias, opiniões e reivindicar soluções para problemas. Mais do que qualquer outro gênero, a Carta Aberta procura dialogar e interagir com o leitor, que pode ser uma autoridade, uma comunidade ou um determinado indivíduo. Para isso, os recursos linguísticos utilizados devem situar o interlocutor a respeito do assunto ao longo do texto, solicitando fazeres, buscando sensibilizá-lo (LEITE, 2014, p. 78).

O gênero carta aberta tem caráter predominantemente argumentativo, uma vez que, ao escrevê-la, o remetente faz uso de argumentos para defender

1 Doutorando do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (Pós-Cultura/UFBA), mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), professor da rede estadual de ensino da Bahia, compositor, jornalista e produtor cultural. Link de acesso ao Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3917606717191165. Salvador, Brasil. E-mail: raulino.junior@enova.educacao.ba.gov.br.

suas ideias acerca do problema que está denunciando. A intenção é persuadir o interlocutor. Os gêneros textuais diferem dos tipos textuais. Enquanto aqueles dizem respeito às situações comunicativas do cotidiano, estes estão concentrados na intencionalidade da mensagem. Em geral, são cinco os tipos textuais: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo. Os gêneros são inúmeros e a tendência é crescer, pois o ser humano está, a todo tempo, criando formas diferentes de se comunicar. Atualmente, por exemplo, convivemos com memes, *chats* e *e-mails*, que são gêneros textuais da contemporaneidade. No futuro, não sabemos quais serão os novos gêneros, mas não temos dúvidas de que eles vão existir. Quem melhor organizou as informações sobre o conceito de gênero textual foi o linguista Luiz Marcuschi:

> Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2007, p. 21-22).

Neste relato de prática docente, será explicitada uma experiência bem-sucedida realizada em 2019 no Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas (CEMATF), unidade escolar localizada em Salvador, na Bahia, que oferece o ensino médio. A instituição teve o ato de criação publicado no Diário Oficial do Estado em 26 de outubro de 1962. Contudo, apenas em setembro de 1966, a obra da então Escola Técnica Mário Augusto Teixeira de Freitas foi concluída. O nome do colégio é uma homenagem ao baiano Mário Augusto Teixeira de Freitas, nascido em São Francisco do Conde, em 1891. Ele foi o criador do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Já que estamos nessa seara da estatística, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Censo Escolar 2024, o CEMATF tem 862 estudantes matriculados.

O trabalho foi feito com o intuito de apresentar as principais características do gênero textual carta aberta e de exercitá-lo. Assim, os estudantes teriam a experiência de unir teoria e prática, percebendo as transformações que podem acontecer na sociedade quando o conhecimento se soma à ação.

PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

Todo texto tem uma função comunicativa. A atuação profissional como professor de língua portuguesa e de redação faz com que isso seja um guia quando vamos para a sala de aula. Ao trabalhar com o gênero textual carta aberta, foi proposto aos estudantes das turmas E, F, G e H, da 2ª série do ensino médio, do CEMATF, que escrevessem cartas abertas para o então governador Rui Costa a fim de reivindicar melhorias para a instituição. A atividade foi realizada em quatro aulas (de 50 minutos cada). Antes de partir para a redação do texto propriamente dita, em cada turma, foram destinadas duas aulas para introduzir o assunto. Aulas expositivas foram utilizadas como metodologia para implementar o trabalho. Optou-se em trazer primeiro informações do gênero carta pessoal, para que os educandos tivessem noção dessa produção textual para avançar para a carta aberta. Eles compreenderam muito bem a estrutura da carta, a sua importante função numa longa época da nossa história e o seu valor afetivo, que, de forma rara, se mantém até hoje entre pessoas que ainda trocam cartas. Na segunda aula, falou-se detidamente de carta aberta. Enfatizou-se a função dela, a importância, a estrutura e foram lidas algumas cartas abertas presentes no livro didático. As aulas foram encerradas com a leitura de uma carta aberta feita pelo próprio autor deste relato (o professor das turmas citadas), que tinha sido publicada no seu blog, em setembro de 2019. Na ocasião, ele escreveu para a organização da Festa Literária Internacional de Cachoeira (FLICA) com o objetivo de discutir um problema semântico identificado num dos nomes da mesa da edição do evento daquele ano. A intenção dessa leitura foi mostrar para os estudantes uma experiência próxima da realidade deles e também confirmar o poder de repercussão da carta aberta, pois o professor conseguiu chamar a atenção e estabelecer diálogo com os responsáveis pela FLICA. Os educandos perceberam que redigir o texto da carta não seria nada muito complexo e de que ela, de fato, podia fazer revolução. Abaixo, segue a captura de tela do blog com a referida carta.

Carta aberta aos organizadores da 9ª edição da Festa Literária Internacional de Cachoeira (Flica)

26 DE SETEMBRO DE 2019

RAULINO JÚNIOR

#DESDE, CULTURA, DESDE, FESTA LITERÁRIA INTERNACIONAL DE CACHOEIRA, FLICA, JORNALISMO, JORNALISMO CULTURAL, LEITOR, LEITURA, LITERATURA, LIVRO, RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL

2 COMENTÁRIOS

EDITAR

Imagem: captura de tela do site oficial da Flica

Salvador, Bahia, 26 de setembro de 2019

Prezados organizadores,

Escrevo esta carta no intuito de convidá-los a refletir criticamente sobre o nome dado a uma das mesas da edição de 2019 da **Flica**. Sou professor de Língua Portuguesa e Redação no Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas e, como tal, interessado em atividades que têm como principal objetivo estimular a prática da leitura. Obviamente, sempre tento criar situações de leitura e escrita em sala de aula, fora dela também. Assim que soube do lançamento da Flica deste ano, corri para o site a fim de conferir a programação. Confesso que fui surpreendido negativamente ao me deparar com o nome da mesa 03, intitulada ***A leitura não precisa ser essa coisa chata***, que terá a participação de **Thalita Rebouças** e **Saulo Dourado**, com mediação de **Ronaldo Jacobina**. Uma mesa com essa temática, no evento literário mais importante do estado, corrobora o discurso muito presente entre alguns educandos, de que a leitura é chata. Sendo assim, penso o quanto que os esforços feitos cotidianamente no ambiente escolar, por mim e por outros professores, para estimular a leitura, vão para o beleléu quando isso é reforçado, mesmo sem intenção, por um evento da relevância e grandiosidade da Festa Literária Internacional de Cachoeira. O título da mesa reforça a ideia que muitos estudantes têm, e parte da sociedade, de que ler é chato. Então, todos os esforços para desconstruir esse estereótipo, na minha opinião, ficam comprometidos. É com se, de fato, ler fosse chato, mas que não precisa ser tanto. Como vocês trabalham com um evento de literatura, certamente, devem acompanhar pesquisas e iniciativas de institutos que levantam dados sobre hábitos de leitura dos brasileiros. A 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, desenvolvida pelo **Instituto Pró-Livro**, que considera como "leitor" aquele que leu pelo menos um livro (inteiro ou em partes) nos últimos três meses, revelou que o brasileiro lê, em média, 2, 43 livros por ano. Sei que a Flica quer mobilizar também outras experiências culturais nos participantes, mas, tenho certeza, de que o estímulo à leitura é o que fundamenta a razão de ser do evento. O nome da mesa que critico traz um equívoco semântico que é lamentável. O não-dito do título, tomando como empréstimo um dispositivo da Análise do Discurso, fala mais do que aquilo que é dito. É preciso que seja revisto. Nesse sentido, gostaria de pedir para que vocês levassem em consideração isso que aponto como equívoco. A minha intenção é, apenas, fazer uma contribuição mesmo, para buscar a melhoria. Inclusive, postei alguns comentários nas redes sociais digitais da Flica, falando sobre o assunto que abordo nesta carta, e, no Facebook, o internauta **Leandro Queiroz** deu uma ótima sugestão de mudança para o nome da mesa, que eu espero que vocês acatem. Reproduzo na captura de tela abaixo.

Vou aguardar a resposta de vocês.

Atenciosamente,

Raulino Júnior

Compositor, professor, jornalista e produtor cultural

Na terceira aula, o docente considerou importante falar sobre o exercício da cidadania, algo que deve estar presente no cotidiano de todas as pessoas. Para isso, usou alguns livros como referência: O Cidadão de Papel (Gilberto Dimenstein) e O que é Cidadania (Maria de Lourdes Manzini-Covre). De cada um deles, leu um capítulo com os educandos. A leitura de Manzini-Covre (1993) levantou ótimas reflexões, pois os estudantes reforçaram os conhecimentos que tinham sobre cidadania. Ao falar sobre o tema, a autora afirma:

> Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população.
>
> As pessoas tendem a pensar a cidadania apenas em termos dos direitos a receber, negligenciando o fato de que elas próprias podem ser o agente da existência desses direitos (MANZINI-COVRE, 1993, p. 10-11).

Como já tinha um objetivo traçado e sabia o que queria exigir dos educandos, o professor enfatizou a importância do ato de reivindicar para exercer plenamente a cidadania. Para que o conceito ficasse ainda mais evidente para eles, o olhar de Dimenstein (2012) sobre a temática também foi destacado:

> Cidadania - uma palavra usada com frequência, mas que poucos entendem o que significa - quer dizer, em essência, a garantia por lei de viver dignamente. É o direito de expressar as próprias ideias; de votar em quem quiser sem nenhum tipo de constrangimento; de processar um médico ou hospital por negligência ou imperícia; de devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta; de não sofrer discriminação por ser negro, indígena, homossexual, mulher; de praticar livremente qualquer religião (DIMENSTEIN, 2012, p. 13).

Houve bastante discussão sobre a prática da cidadania e o professor explicou o motivo pelo qual o autor decidiu colocar o nome do livro de "O Cidadão de Papel". Tratava-se de uma crítica à cidadania que só está presente nas leis, ou seja, no papel. Logo após essa imersão sobre o que era, de fato, ser um cidadão, o docente e os estudantes partiram para uma nova etapa do projeto: inspecionar a escola. Foi feita uma vistoria no intuito de verificar o que faltava na estrutura do colégio e usar como argumento nas redações. Faltava muita coisa e os educandos relataram tudo nas cartas.

CARTA ABERTA AO GOVERNADOR

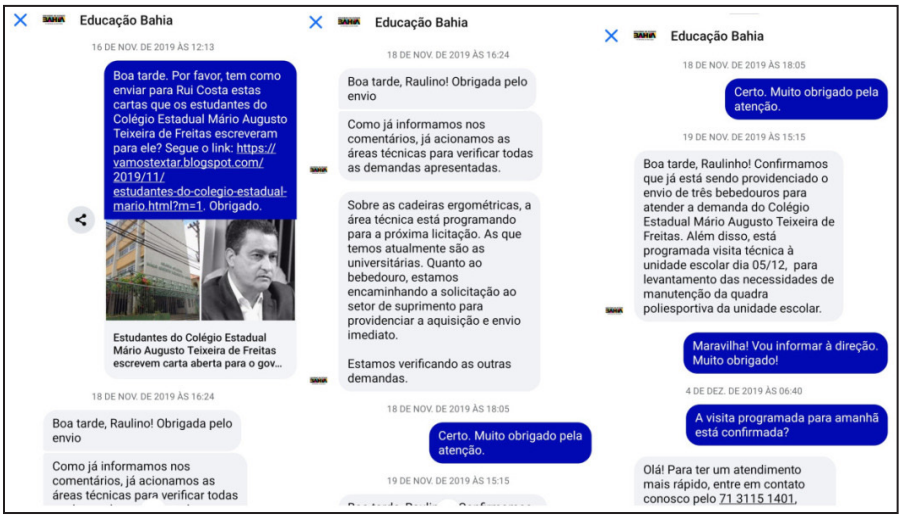
No dia 15 de novembro de 2019, na quarta aula do processo, os estudantes redigiram suas cartas. Eles já tinham noção do gênero textual, de cidadania e elementos para embasar as reivindicações, uma vez que tinham feito a inspeção de todo o ambiente escolar. Agora, era só colocar o texto no papel, concatenando as ideias e preocupando-se com a correção gramatical. O professor fez a mediação de todo o processo e chamou a atenção para o uso adequado dos pronomes de tratamento. As cartas produzidas foram publicadas num blog que o docente mantinha para colocar as produções textuais de suas turmas. Abaixo, segue a captura de tela do blog.

Nos textos, que podem ser acessados no endereço https://vamostextar.blogspot.com/2019/11/estudantes-do-colegio-estadual-mario.html?m=1,os educandos reclamam sobre a defasagem do pátio do colégio, a estrutura física, o calendário de merenda, a falta de segurança e de higiene nos banheiros. Para exemplificar, segue abaixo a carta de um dos estudantes:

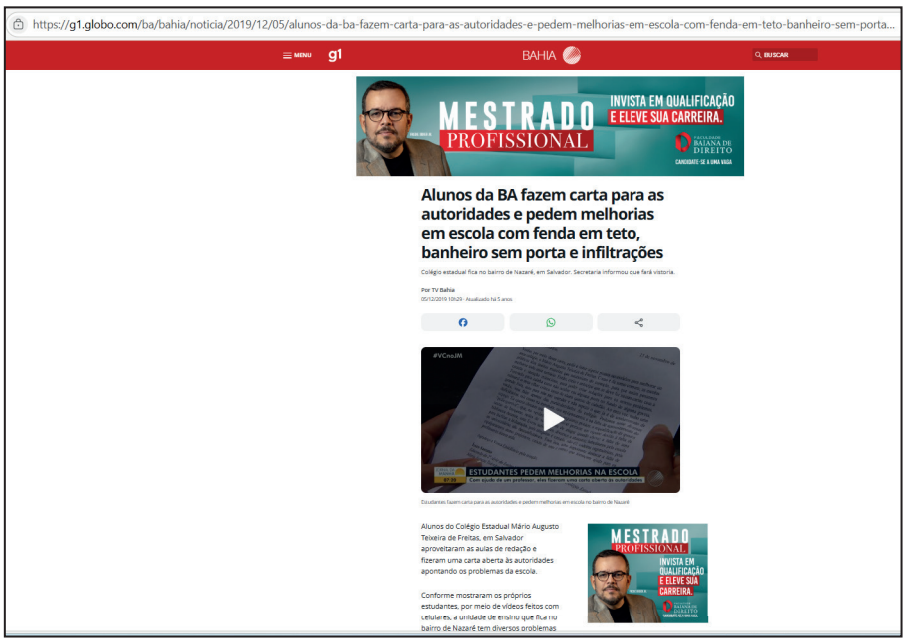
> Salvador-Bahia
> 15 de novembro de 2019
>
> Prezado Governador,
>
> Venho, por meio desta carta, pedir e listar alguns pontos necessários para melhorar no meu colégio, o Mário Augusto Teixeira de Freitas. Como é de senso comum, as escolas públicas têm muitas mazelas que necessitam de correção, para que assim possamos melhorar todo esse cenário. Então, creio e antecipo que se deve ler nossas cartas com a cautela e atenção minuciosa, para poder criar soluções para os nossos problemas. Torcendo

> para minha carta não acabar em alguma pasta no fundo de alguma gaveta, relatarei o meu olhar crítico tanto de aluno quanto de cidadão. Ao meu ver, tenho uma grande lista, mas para não me estender e não repetir o que já é de conhecimento de vocês, vou falar apenas das particularidades do colégio. Podemos notar diversas deficiências, tais como na estrutura, nos equipamentos e na falta de aproveitamento do espaço. Eu queria chamar atenção para os seguintes pontos: a requalificação da quadra "poliesportiva", que, na verdade, só é possível praticar um esporte devido à falta de cestas de basquete, redes de vôlei, além de alagar quando chove; a falta de uma biblioteca decente, com livros suficientes, diversos e atraentes; bebedouros pela escola para facilitar a hidratação, pois ninguém é camelo, não é?; cadeiras ergométricas, pois as universitárias são desconfortáveis. Fora isso, acho importante destacar a falta de equipamentos como projetores, caixas de som e outros que forneçam ajuda para os professores darem aula.
>
> Agradeço a Vossa Excelência pela atenção,
>
> Ícaro Santana
> *Educando da 2ª série do Ensino Médio, turma G (turno matutino), do Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas (Salvador-BA)* (SANTANA, 2019)

O educando expõe as suas insatisfações e mantém um tom crítico e irônico nas reivindicações que faz. Destaque para o seguinte trecho: "Torcendo para minha carta não acabar em alguma pasta no fundo de alguma gaveta, relatarei o meu olhar crítico tanto de aluno quanto de cidadão". Isso demonstra o quanto a população está desacreditada em relação à possibilidade de diálogo com governantes. O estudante demonstra que tem consciência de que, muitas vezes, atitudes como a dele não dão em nada. Porém, dessa vez foi diferente. O link da postagem do blog foi enviado para setores da imprensa e para a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), através das redes sociais digitais. A SEC-BA respondeu, prontamente, às mensagens enviadas. Abaixo, segue a captura de tela:



O Jornal da Manhã, telejornal da TV Bahia, afiliada da Rede Globo no estado, se interessou pela pauta e fez uma reportagem em que ouviu o professor que idealizou a iniciativa, os educandos e a própria SEC-BA. O link está disponibilizado no site do G1: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/12/05/alunos-da-ba-fazem-carta-para-as-autoridades-e-pedem-melhorias-em-escola-com-fenda-em-teto-banheiro-sem-porta-e-infiltracoes-.ghtml. Abaixo, a captura de tela:



A atividade atingiu todos os objetivos traçados e foi motivo de orgulho para os estudantes e para toda a comunidade escolar. Paulo Freire, que é o patrono da nossa educação, dizia que não há ensinar sem aprender. A experiência vivenciada na prática pedagógica constante neste relato comprovou isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um trabalho em que os educandos percebem que o que aprendem em sala de aula tem uma utilidade no cotidiano deles é gratificante para qualquer professor. A experiência relatada aqui demonstra o quanto a educação deve ser pensada para a cidadania e emancipação dos estudantes. Durante todo o processo, as turmas foram estimuladas a interferir na dinâmica da sociedade da qual faziam parte. Num primeiro momento, houve incredulidade por parte dos educandos, que acharam que a escrita das cartas "não ia dar em nada"

e seria "perda de tempo". Contudo, o empenho deles e a vontade de fazer a realidade se transformar fizeram com que os resultados esperados com a ação fossem obtidos de maneira quase que imediata. O trabalho gerou repercussão na própria comunidade escolar e na sociedade soteropolitana, principalmente quando a reportagem foi exibida no telejornal da emissora de maior audiência do estado naquela época. A Secretaria da Educação do Estado da Bahia, representando o Governo do Estado da Bahia, não ficou alheia às reivindicações dos estudantes e encaminhou técnicos para fazerem vistorias no colégio a fim de constatar o que estava exposto nas cartas e tomar as devidas providências.

A carta aberta é um gênero textual potente que, mesmo com toda a revolução tecnológica, ainda é utilizada e, obviamente, transposta para o ambiente digital. Ela é capaz de provocar revolução e isso pode acontecer sempre que houver bons argumentos e coerência nos fatos apresentados na sua narrativa. Neste relato de experiência, ficou evidente como agentes da comunidade escolar deram uma aula de cidadania com um gesto simples, mas que impactou na vida de toda uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar: microdados do censo escolar da educação básica. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 12 jul. 2025.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil. 24. ed. São Paulo: Ática, 2012.

JÚNIOR, Raulino. Carta aberta aos organizadores da 9ª edição da Festa Literária Internacional de Cachoeira (Flica). **Desde que eu me entendo por gente**. Salvador, 26 set. 2019. Disponível em: <https://desdequeeumeentendoporgente.wordpress.com/2019/09/26/carta-aberta-aos-organizadores-da-9a-edicao-da-festa-literaria-internacional-de-cachoeira-flica/#comments>. Acesso em: 12 jul. 2025.

LEITE, Ana Maria de Carvalho. **Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta:** um projeto didático para a educação de jovens e adultos. Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9PENST/1/leite__ana_maria_de_carvalho__2014___tese_.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SANTANA, Ícaro. Estudantes do Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas escrevem carta aberta para o governador Rui Costa reivindicando melhorias na unidade de ensino. **Textando - Produções Textuais de Educandos**. Salvador, 15 nov. 2019. Disponível em: <https://vamostextar.blogspot.com/2019/11/estudantes-do-colegio-estadual-mario.html?m=1>. Acesso em: 12 jul. 2025.

TV Bahia. Alunos da BA fazem carta para as autoridades e pedem melhorias em escola com fenda em teto, banheiro sem porta e infiltrações. **G1 Bahia**. Salvador, 05 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/12/05/alunos-da-ba-fazem-carta-para-as-autoridades-e-pedem-melhorias-em-escola-com-fenda-em-teto-banheiro-sem-porta-e-infiltracoes-.ghtml>. Acesso em: 12 jul. 2025.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: EXPERIÊNCIA DE UM GRADUANDO SURDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Eduardo Pereira da Conceição[1]
Alice Barroso de Sousa[2]
Adriano Lopes de Souza[3]
Milena Pedro de Morais[4]

APRESENTAÇÃO

Diferentes formas da linguagem se fazem presentes neste texto que traz como valor principal, a discussão sobre a valorização das diferenças para a inclusão e que apresenta em seu formato, já na apresentação a fala e escrita de um estudante surdo que se apropria da Língua portuguesa, como a sua segunda forma de comunicação, pois a primeira é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e também por este sentido, ressaltamos o processo de valorização da LIBRAS já presente nos ítens de apresentação e de introdução desta pesquisa, que apresenta primeiramente esta comunicação na íntegra e após, a transcrição para a Língua portuguesa.

Como objetivos desta pesquisa, almejamos relatar e discutir sobre as percepções, dificuldades e desafios de um estudante surdo ao ingressar na Universidade, além de demonstrar estas trajetórias, antes e durante a graduação no curso de Licenciatura em Educação Física e discutir sobre o processo de formação de professores de Educação Física para a atuação docente com estudantes surdos no processo de ensino e aprendizagem.

1 Graduando no Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Norte do Tocantins.

2 Graduanda no Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Norte do Tocantins.

3 Professor Doutor no Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Norte do Tocantins.

4 Professora Doutora no Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa com abordagem metodológica através da narrativa autobiográfica conforme Marconi e Lakatos (2004).

O processo de coleta de informações aconteceu com a realização de uma entrevista estruturada, além da consulta documental às fotos, artigos e vídeos, os quais são materiais de fonte própria, ou seja, são guardados pelo próprio participante da pesquisa para o registro de cada experiência vivenciada ao longo de sua trajetória como graduando. Seguindo a metodologia de pesquisa proposta, foi realizada a entrevista estruturada com o participante, pela pesquisadora Alice Barroso de Sousa, a qual também é fluente na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A coleta de informações foi organizada em três momentos, os quais seguem descritos detalhadamente. Primeiramente, cada uma das questões foi pensada e estruturada, buscando atender aos objetivos do estudo. Em um segundo momento, em situação previamente agendada, a pesquisadora Alice traduziu para LIBRAS, cada uma das questões ao participante (Eduardo), o qual ao responder, tinha a sua comunicação "re-traduzida" para a língua portuguesa, para que se pudesse fazer o registro das respostas. Em um terceiro momento, todos estes registros foram organizados em formato de um relato de experiência ao participante sobre sua trajetória, permanência e dificuldades enquanto ingresso no Curso de licenciatura em Educação Física, como um estudante surdo e que é usuário fluente da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Além de citar as observações de uma colega de Universidade, ouvinte, em relação a sua convivência em sala com um aluno surdo.

A análise das informações aconteceu com a técnica da análise de conteúdo, a qual é explicitada e fundamentada por Bardin (2011) .

INTRODUÇÃO

A grandeza deste estudo está na valiosa contribuição para reflexões sobre um processo de formação que valorize as diferentes formas de comunicação e que compreenda o processo inclusivo em sua amplitude. Concluindo com o fato de que a comunicação é uma das maiores barreiras para que a inclusão seja efetiva, principalmente para pessoas que necessitam da LIBRAS. Desta forma, nem sempre a universidade está preparada para receber este estudante com deficiência auditiva e este estudante fica excluído do acesso ao conhecimento prejudicando seu processo de formação profissional, contudo este processo está se modificando.

APRESENTAÇÃO DO EDUARDO PEREIRA CONCEIÇÃO

Nesta introdução, apresentamos o contexto do Eduardo Pereira Conceição, escrito em LIBRAS e traduzido para a língua portuguesa *"Eu gosto de Educação Física desde pequeno, gosto de ensinar brincadeira para criança pequena, porque é mais fácil. Eu acho que ensinar criança grande é muito difícil. Eu tenho vergonha, sou tímido com adolescente. Gosto de ensinar Circuito com arco. Gosto mais ou menos de esporte. Educação Física é muito bom e eu gosto porque ensina brincadeira. Quer ensinar brincadeira em LIBRAS, por isso quer ser professor de Educação Física. Sempre desde bem pequeno tinha Educação Física. Quando pequeno, os surdos gostava capoeira em Açailandia por causa da história do passado Aprendi capoeira na escola com Mestre de capoeira. Em Açailândia tinha uma escola para pessoas surdez. Aprendeu LIBRAS em Açailândia na escola. Eu estudei na escola Darcy Marinho com a Professora Ana Cristina que era intérprete e ela falava em LIBRAS e era bom, conversa muito. Eu estou no 7 para o 8 período e acabo a faculdade de Educação Física em Novembro ou Dezembro deste ano. Eu professor de educação física de criança ser intérprete para ficar junto com professor vem em ano. Eu gosto muito. Demora intérprete para ficar junto com professor na faculdade de educação física, não tem intérprete LIBRAS. É mais ou menos difícil estudar Educação Física sem intérprete de LIBRAS na faculdade. Aqueles lá* bom".

Transcrição para a língua portuguesa

Meu nome é Eduardo Pereira Conceição, sou estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física. Sou surdo bilateral e começo esta apresentação dizendo que, desde pequeno, eu gosto muito da Educação Física porque, sempre pensei no ensino para crianças pequenas, principalmente na importância das brincadeiras com circuitos e com os arcos, que são atividades de ensino que eu também vivenciei no estágio. Tenho maior afinidade com o ensino de crianças pequenas, do que com adolescentes. Isso tem haver com o meu jeito de ser, porque sou muito tímido.

Durante a minha vida, nunca tive muita afinidade com os esportes e decidi ser professor de Educação Física porque quero ensinar as crianças em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), acredito que isso é muito importante.

Minha história com a Educação Física começa quando eu era muito pequeno e fazia aulas de Capoeira em Açailândia (Estado do Maranhão). Na escola em que eu estudava, tinha um Mestre de Capoeira que dava aulas para as crianças surdas e foi nesta escola que eu aprendi a me comunicar em LIBRAS e eu aprendi a gostar da Capoeira por causa da história e por tudo que ela representa nas lutas do passado.

Esta escola em Açailândia era para pessoas surdas e junto com o interesse pela capoeira e sendo este Mestre de Capoeira meu exemplo, eu passei a gostar

da Educação Física e aprendi como é importante que o professor consiga se comunicar com o aluno surdo. Quando mudei para Tocantinópolis, já adolescente, estudei na escola Darcy Marinho e fui aluno da Professora Ana Cristina. Esta professora foi muito importante no meu aprendizado porque, ela era intérprete de LIBRAS e me ensinou a conversar melhor.

Atualmente, eu estou no sétimo período do curso, vou para o oitavo período e finalizarei a faculdade de Educação Física em Novembro ou Dezembro deste ano de 2024. Mas, quero dizer que este caminho tem sido muito difícil porque a universidade não tem intérpretes de LIBRAS para acompanhar o professor na sala de aula, então para mim, não é fácil estudar Educação Física sem intérprete. Os outros intérpretes que tive durante a minha formação, sempre me ajudaram muito na aprendizagem.

APRESENTAÇÃO DA ALICE BARROSO SOUZA

A seguir apresentamos a Alice Barroso Souza "Me chamo Alice Barroso de Sousa, tenho 21 anos e sou mãe "de primeira viagem" de um menino de 1 ano chamado Luiz Otávio. Ingressei no curso de Educação Física no ano de 2021 em plena pandemia e tive a oportunidade de rever um antigo amigo que conheci na época do Ensino Médio, podendo assim, conhecê-lo melhor e presenciar sua trajetória repleta de dificuldades. Sendo um graduando surdo, que em vários momentos, não contava com o auxílio de um intérprete de LIBRAS, tanto em sala de aula como em trabalhos expositivos e escritos.

Eu e o Eduardo nos conhecemos no ensino médio, em um colégio chamado Darcy Marinho e nesta escola tinha um projeto chamado "Jovem em Ação" que ofertava eletivas que incentivam a interação de toda a escola e o jovem como o principal protagonista de sua história, com foco no planejamento para seu futuro. Uma dessas eletivas era a de LIBRAS, a qual foi o ponto de entrada da LIBRAS em minha vida.

O Eduardo, como estudante surdo, tinha o apoio de uma intérprete de LIBRAS, chamada Ana Cristina, que em uma colaboração com os professores, realizava a eletiva de LIBRAS na escola para alunos de diferentes turmas e séries e foi através dessas eletivas que nós nos conhecemos e formamos o projeto chamado "Clube de LIBRAS". Nesta época, o Eduardo estava na primeira eletiva de LIBRAS ofertada na escola e eu já estava na segunda, que posteriormente se transformaram em clubes. Os dois clubes faziam colaborações entre si e separadamente, fazíamos apresentações para a escola através da música em LIBRAS, como por exemplo, o hino nacional. Após isso também efetuamos apresentações fora do espaço escolar, visitando até mesmo uma cidade vizinha, chamada Porto Franco.

Com o auxílio da intérprete Ana Cristina, conseguimos a oportunidade de criar uma parceria com a responsável por um clube de leitura para crianças e adolescentes dentro da Universidade Federal do Tocantins (UFT) que atualmente é a UFNT, tudo isso aconteceu enquanto estávamos no ensino médio. Este clube de leitura se chamava "Blackout Virtual", a qual dávamos aulas na prática de LIBRAS e ensinamos o alfabeto, os numerais, os objetos, animais e família em LIBRAS.

Assim, se inicia meu desejo de ser professora e neste pesquisa em parceria com meu colega de curso, Eduardo Pereira da Conceição vamos discutir sobre as "...Reflexões sobre a formação para docência na perspectiva inclusiva", e eu ingressei neste estudo e nesta parceria porque acompanhei esta história de vida do Eduardo e as oportunidades que tivemos na escola para aprender e refletir sobre a importância de falarmos sobre inclusão através da comunicação em LIBRAS. Outro interesse pela LIBRAS é que, como futura professora de Educação Física e por já ter uma história pela disseminação da LIBRAS através de pequenas aulas para crianças e/ou adolescentes e pela música em LIBRAS, é transformar as minhas aulas de Educação Física em momentos de inclusão através do ensino da LIBRAS para os meus alunos e alunas"

Ressaltamos que este trabalho conjunto entre o Eduardo e a Alice apresenta o Eduardo como participante da pesquisa e como um estudante surdo que está contando sua história pela narrativa autobiográfica e a Alice como uma estudante ouvinte que está analisando todas estas informações para refletirem juntos sobre o processo de formação de professores na perspectiva inclusiva.

Eu, Eduardo, quero citar o lado da minha colega, Alice Barroso de Sousa e falar sobre suas experiências em contato com um colega de Universidade surdo. A Alice tem me apoiado e visto minha trajetória desde o ensino médio até a graduação e por isso decidimos estudar e pesquisar sobre a formação do professor de Educação Física surdo. Com isso, iremos relatar aqui os dois lados, como surdo e ouvinte e os desafios para a formação

*"Esta pesquisa é importante porque o professor de Educação Física precisa aprender LIBRAS para ensinar brincadeiras para as crianças surdas. Professor surdo é mais ou menos. Professor ensina Libras para as crianças ouvintes e não. Eu gosto muito do estágio, as crianças brincam e eu ensino LIBRAS para elas. Eu tenho uma professora estagiária que está junto nas aulas e ela me ajuda. Sem intérprete eu excluído Tcc babaçu na UFT. Eu excluído porque não comunica professor que não aprendeu LIBRAS e eu estou cansado e teve audiência para ter intérprete. O est*ágio é na escola Cristo Rei de quarta e quinta feira e é *bom porque aprende a ser professor. Eu e você acreditar em ser importante Libras para ser professor de Educação Física para ter comunicação e inclusão quando comunica em LIBRAS tem inclusão e se não comunica tem exclusão. A inclusão em Educação Física acontece pela LIBRAS"*

TRANSCRIÇÃO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA

Esta pesquisa é muito importante porque discute a formação do professor de Educação Física e este professor ou professora precisa aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e saber se comunicar por ela para que as crianças surdas tenham acesso ao conhecimento e para que este professor ou professora possa ensinar estas crianças. Quase não existe professor de Educação Física surdo, então o professor de Educação Física que não é surdo precisa saber e ensinar LIBRAS tanto para as crianças ouvintes, quanto para as crianças surdas, para que todas aprendam as brincadeiras. Eu vejo isso no estágio supervisionado lá na escola e gosto muito porque, eu ensino LIBRAS para as crianças e elas conseguem brincar e eu consigo me comunicar com elas. No estágio supervisionado, também tenho uma professora estagiária que está sempre junto comigo nas aulas de educação física e ela me auxilia muito. Estou aprendendo a dar aulas e a ensinar em LIBRAS também para todas as crianças. Apresento nesta imagem abaixo, um exemplo das situações de aulas em que pude acompanhar e ensinar muitas brincadeiras para as crianças.

Figura 1. Situação de aula em contexto inclusivo

Fonte: arquivo pessoal

Então, minha experiência no estágio tem sido muito importante para a minha formação como professor de Educação Física, vivenciar o estágio na Escola Cristo Rei às quartas e quintas feiras a tarde, está sendo muito bom porque lá estou aprendendo como é ser professor.

Já nas aulas na Universidade, eu me sinto excluído pela falta do intérprete de LIBRAS. Realizar esta pesquisa foi muito difícil para mim, isso porque, a

exclusão acontece pela comunicação. O professor da Universidade não sabe LIBRAS e não consigo me comunicar com estes professores e confesso que estou muito cansado desta situação. Quando iniciei o curso, foi necessário uma audiência na justiça para que tivesse intérprete.

Acreditamos no quanto é importante que o professor de Educação Física aprenda LIBRAS para que ele possa se comunicar com toda e qualquer pessoa e para que todas estas pessoas possam aprender. A inclusão só acontece quando a comunicação é efetiva, ou seja, quando há comunicação. Caso contrário, existe a exclusão.

Então pensando no estudante surdo ou no professor de Educação Física surdo, a inclusão nas aulas de Educação Física acontece justamente pela LIBRAS.

Atualmente temos surdos em várias áreas da educação, como creches, escolas, concursos e ingressos no ensino superior. As dificuldades na aprendizagem estão desde a infância até a vida adulta, desde o aluno surdo, colegas que convivem com esse aluno, até os professores que tentam passar o seu conhecimento em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

A reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino é garantida pela Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, contudo, esta garantia legal não significa que o processo inclusivo destas pessoas no ensino superior acontecerá com sucesso, pois existem ainda inúmeras barreiras atitudinais e legislativas, sobretudo em relação às condições de acessibilidade ao conhecimento, para que a formação profissional em uma perspectiva inclusiva se efetive (BRASIL, 2016; CANTORANI et al., 2020).

Desta forma, é muito importante discutir sobre os obstáculos enfrentados dentro e fora da sala de aula por estudantes surdos e ressaltar a necessidade de apoio, à qual pessoas com deficiência auditiva, precisam passar para conseguir um diploma de nível superior, dentro de uma sociedade ouvinte.

Um destes obstáculos é justamente a comunicação, assim, é necessário garantir que a formação de professores surdos seja bilíngue e que a LIBRAS esteja acessível tanto no contexto escolar quanto acadêmico, independente do foco estar na formação de professores ou de alunos surdos (DO AMARAL PORTILHO et al., 2021). A educação bilíngue também é defendida pelos autores Fernandes e Moreira (2014) e por Brito (2013) , mas ainda se encontra muitas dificuldades para que a educação seja inclusiva para o estudante surdo.

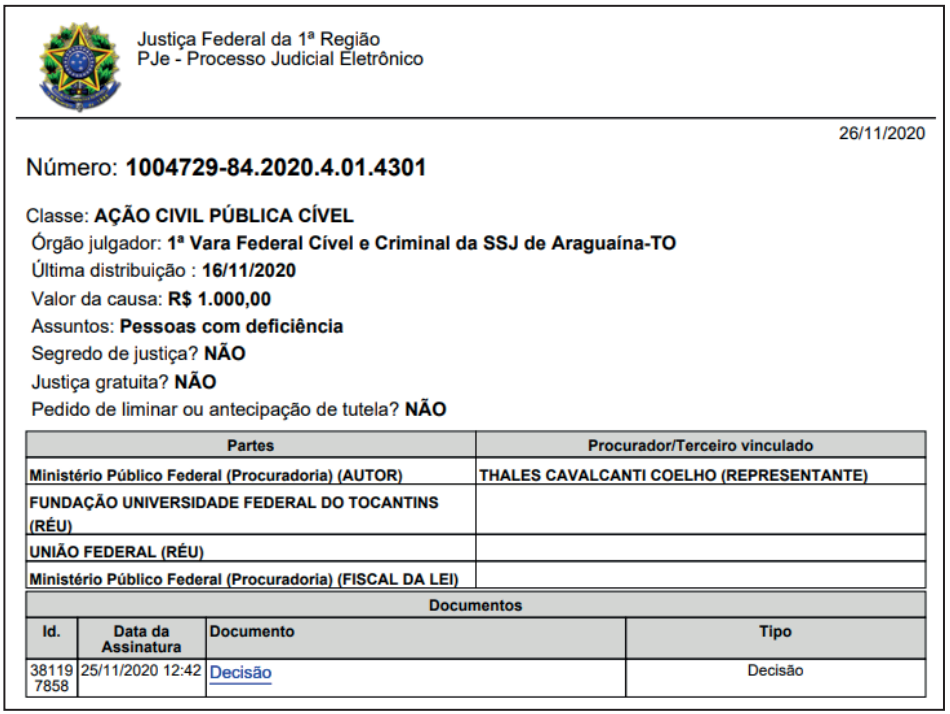
O estudo realizado por Silva (2011) revela que o desenvolvimento do ensino de pessoas surdas em Tocantinópolis está diretamente relacionado com

as práticas pedagógicas e com as relações sociais que são mantidas por estas pessoas, assim como com os espaços sociais que as pessoas surdas frequentam, não sendo possível perceber ainda, uma comunidade de pessoas surdas que possam colaborar com o desenvolvimento do ensino e de uma identidade destas pessoas, principalmente considerando a comunicação.

A narrativa autobiográfica neste estudo é utilizada como uma forma de contribuir com a formação de outros professores conforme Cunha (2016). Para os autores deste estudo, a narrativa autobiográfica representou uma estratégia metodológica para o registro e reflexão sobre a experiência formativa vivenciada questionando a Inclusão e a acessibilidade de estudantes surdos no Ensino Superior. A pesquisa aconteceu nos espaços formativos referentes ao curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Norte do Tocantins no campus de Tocantinópolis. (UFNT).

No registro de imagem abaixo retratado podemos observar o fato relatado pelo Eduardo em relação a luta travada pela família para a conquista da acessibilidade na comunicação através da presença do intérprete de LIBRAS nas aulas para o acompanhamento e efetivação do processo de ensino inclusivo.

Figura 2. Sentença judicial



Justiça Federal da 1ª Região
PJe - Processo Judicial Eletrônico

26/11/2020

Número: **1004729-84.2020.4.01.4301**

Classe: **AÇÃO CIVIL PÚBLICA CÍVEL**
Órgão julgador: **1ª Vara Federal Cível e Criminal da SSJ de Araguaína-TO**
Última distribuição : **16/11/2020**
Valor da causa: **R$ 1.000,00**
Assuntos: **Pessoas com deficiência**
Segredo de justiça? **NÃO**
Justiça gratuita? **NÃO**
Pedido de liminar ou antecipação de tutela? **NÃO**

Partes	Procurador/Terceiro vinculado
Ministério Público Federal (Procuradoria) (AUTOR)	THALES CAVALCANTI COELHO (REPRESENTANTE)
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (RÉU)	
UNIÃO FEDERAL (RÉU)	
Ministério Público Federal (Procuradoria) (FISCAL DA LEI)	

Documentos			
Id.	Data da Assinatura	Documento	Tipo
381197858	25/11/2020 12:42	Decisão	Decisão

Fonte: arquivo pessoal

O fato relatado pelo Eduardo pode ser observado no seguinte link, em que a ação judicial impetrada por sua família no ano de 2020 tem a seguinte conclusão:

> *"Ante o exposto, defiro a tutela de urgência para determinar que a FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT e a UNIÃO, no âmbito das respectivas competências, adotem as providências necessárias para a contratação de intérprete de linguagem brasileira de sinais, ainda que de forma temporária, nos termos da Lei nº 8.745/93, para acompanhamento educacional adequado dos discentes e docentes com deficiência auditiva do Campus de Tocantinópolis da UFT, no prazo de 90 dias)(...)" https://www.mpf.mp.br/to/sala-de-imprensa/docs/DecisoUFTLibras.pdf*

Observamos no discurso da entrevista que a universidade por não estar adaptada a alunos com deficiência auditiva criou uma barreira na educação em seus primeiros momentos dentro do curso, isso porque não estava preparada de modo acessível para alunos surdos, não contendo um intérprete de LIBRAS. A falta da acessibilidade ao ensino torna a aprendizagem mais difícil e a família é um ponto de apoio e suporte para o estudante surdo neste momento.

Neste momento da formação durante a graduação, o estágio tem um papel muito importante e podemos verificar como são as observações de um graduando no estágio na escola pública sem a comunicação e auxílio de um intérprete, mas que ensina esta comunicação por LIBRAS para as crianças ouvintes para que possam compreender a atividade que está sendo realizada.

Coura, Ferreira e Araújo (2023) realizaram uma pesquisa sobre professores surdos na UFT (Universidade Federal do Tocantins) e a relação com a formação e o ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de sinais) e falam da necessidade de políticas para a realidade do uso de LIBRAS na universidade para que o estudante e o professor (a) surdo (a) possa estar incluído, além ter a identidade da comunidade surda e a reflexão sobre a linguagem é parte desta identidade.

O estudo realizado por Ribeiro Nascimento (2023) também com narrativa autobiográfica com dois professores surdos encontrou as categorias sobre a influência e a importância da família e as experiências da Educação Básica na formação do professor surdo e a outra categoria é a graduação em Educação Física e as experiências profissionais e o autor fala da dificuldade de ter intérprete de LIBRAS e a dificuldade na comunicação com o professor e o aluno ouvinte. Mas, mesmo com todas estas dificuldades e muitas vezes a exclusão por causa da comunicação, estes professores não desistiram porque acreditam na formação de professores na Educação Física e acreditam que o ensino pode acontecer com qualidade e contribuir para a inclusão de mais pessoas surdas.

Cabe observar que a realização desta pesquisa já representa o início desta reflexão sobre a acessibilidade e a inclusão de estudantes surdos no curso de

Licenciatura em Educação Física da UFNT e neste sentido, compartilhamos a participação do Eduardo na prova prática do ENADE que consistiu na ministração de uma aula para uma turma de estudantes do Ensino Médio com a presença do professor supervisor de estágio e da intérprete de LIBRAS.

Figura 3. Aula ministrada no ENADE

Fonte: arquivo pessoal

CONCLUSÃO

Conclui-se que após os dados apresentados do participante que por mais que a entrada para a universidade seja acessível para pessoas com deficiência, em específico para pessoas com deficiência auditiva que possam necessitar do auxílio de um intérprete de LIBRAS para a comunicação, a sua permanência não se encontra da mesma forma, pois a instituição que o participante estuda não se encontra preparada para inclusão de estudante.

A exclusão da LIBRAS se encontra com a falta de acessibilidade dentro e fora da sala de aula. Alguns motivos dados pelo participante é a falta de comunicação entre professor e aluno, onde o conteúdo não é acessível pela barreira da linguagem, fazendo assim que seja ineficaz seu tempo de aprendizado dentro da sala de aula, motivos como a explicação do professor, atividades em sala ou não, trabalhos expositivos, provas escritas. Essas podem ser algumas das dificuldades encontradas em ambientes inacessíveis a indivíduos surdos.

Assim, a comunicação é uma das maiores barreiras para que a inclusão seja efetiva, principalmente para pessoas que necessitam da LIBRAS. Desta forma, nem sempre a universidade está preparada para receber este estudante com deficiência auditiva e este estudante fica excluído do acesso ao conhecimento prejudicando seu processo de formação profissional. Destaca - se por fim, a apresentação desta pesquisa como um marco histórico para a UFNT.

Figura 4. Apresentação da pesquisa na UFNT

Fonte: arquivo pessoal

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. CIVIL, Casa. **Lei nº. 10.436.** de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais–Libras. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto n.o 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis no 10.048/2000 e no 10.098/2000. **Diário Oficial da União.** 02 Dez 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

BRASIL. Lei 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. 6 Jul 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 29 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/publico/FABIO_BEZERRA_DE_BRITO.pdf.

CANTORANI, José Roberto Herrera et al. **A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. e250016, 2020.

COURA, Felipe A., FERREIRA, Rodrigo A., ARAÚJO, Alana A. **Professores surdos na Universidade Federal do Tocantins: Formação de formadores.** In: O ensino superior e os desafios das aprendizagens mediadas pelas tecnologias educacionais/ [recurso eletrônico] organizadores: George França dos Santos … [*et al*.]. – Palmas: EDUFT, 2023, p.155 a 169.

CUNHA, Jorge Luiz da. **Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação.** Educar em Revista, p. 93-105, 2016.

DO AMARAL PORTILHO, Wanderson et al. **A formação docente do professor surdo:** aproximações e distanciamentos com a identidade docente. Brazilian Journal of Health Review, v. 4, n. 2, p. 4120-4129, 2021.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos:** o contexto brasileiro. Educar em Revista, p. 51-69, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2004.

MELO, Sheila Cristina Silva de; VIEIRA, Fabiola Sulpino. **Critérios para classificação do grau da perda auditiva e proteção social de pessoas com essa deficiência.** Revista CEFAC, v. 24, p. e7321, 2022.

NADER, Júlia. **Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos.** Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Estadual de. Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas. 2011. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1466/1437.

RIBEIRO NASCIMENTO, Rodrigo. **Histórias e trajetórias formativas e profissionais de professores de Educação Física surdos.** Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juizde Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023. 121 p.

SILVA, Maria José dos Santos et al. **Meio social e surdez: um estudo sobre trajetória sócio-educacional no município de Tocantinópolis-TO.** 2011. Dissertação apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/10300.

VALIANTE, Juliana Brazolin Gomes. **Língua Brasileira de Sinais:** reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos. 2009. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/161523375.pdf.

PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: CONSIDERAÇÕES ENTRE A PSICOPEDAGOGIA, A ARTETERAPIA E O PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO

Quézia Alves Reis[1]

INTRODUÇÃO

A educação de qualidade é um dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) preconizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015 com a finalidade de promoção do crescimento global até 2030 (ONU, 2018) e dos quais o Brasil comunga. Este objetivo se alinha aos discursos das políticas públicas brasileiras quanto a fundamentalidade da inclusão e diversidade na educação, uma vez que esta relaciona-se ao desenvolvimento econômico e diminuição das desigualdades sociais (KASSAR, 2016).

A consigna Educação Inclusiva está atrelada à política de universalização da Educação Básica e apesar das conotações político-econômicas de contenção de gastos em educação que a originaram, o Brasil obteve avanços quanto à garantia de acesso e atendimento da criança com deficiência na rede regular de ensino com as sanções da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990) e (PLETSCH, 2009). Em consequência, novas reflexões foram concebidas acerca do atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos pela escola, quebrando paradigmas de exclusão escolar (PNEEPEI, 2008).

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir práticas educativas inclusivas voltadas para pessoas com deficiência, enfatizando a integração entre a Psicopedagogia, a Arteterapia e o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA). Através de uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia da revisão bibliográfica, a partir de autores como (Bossa, 2007), (Olivier, 2008), (Estef ,2024), (KASSAR, 2016), (Sardou e Rosa ,2024), entre outros, propõe-se uma reflexão crítica sobre os desafios da avaliação tradicional

1 Artista Plástica - UFRJ, Pedagoga - UVA, Especialista em Educação Especial Inclusiva - UFRRJ, Psicopedagoga e Mediadora Pedagógica. CFEP – Registro n.° 24016776. quesalves@gmail.com.

e as contribuições das práticas artísticas e acessíveis no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva, segundo a legislação educacional brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), compreende a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem na escola comum. Nessa perspectiva, a Educação Especial passa a ser uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação básica, organizada para oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Outro ponto a ser considerado é a integração escolar da Pessoa com Deficiência (PCD). Segundo Carvalho (2024), essa integração deve ter como princípio assegurar que os recursos e serviços disponíveis atendam às especificidades dos estudantes. O objetivo é garantir a permanência desses alunos no processo de escolarização, oferecendo subsídios que promovam seu sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, assegurando sua inclusão sem restrições e atendendo às suas necessidades. De acordo com a Política Nacional de Educação de 1994,

> "[...] é um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar e ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (BRASIL,1994, p. 18)

Para Carvalho (2024), compreender a educação especial inclusiva. Sua aplicabilidade, transversalidade em todos os níveis de ensino e sua sistematização, é fundamental entender a diferença entre integração e inclusão. A partir desse entendimento, os conceitos se articulam com as vivências, as práticas pedagógicas e, sobretudo, com um olhar diferenciado para os caminhos contemporâneos que acolhem e valorizam a diversidade.

O texto sustenta que práticas educativas acessíveis e criativas promovem o desenvolvimento global do estudante com deficiência e Necessidades Educacionais Específicas (NEE), respeitando suas singularidades cognitivas, emocionais e expressivas. Destaca-se, ainda, o PAA como ferramenta estratégica para a equidade educacional, ressaltando sua função articuladora entre as dimensões pedagógica, emocional, tecnológica e ética da avaliação escolar inclusiva.

Nesse contexto, torna-se essencial discutir práticas pedagógicas que promovam acessibilidade, desenvolvimento integral e protagonismo dos estudantes. Este artigo explora três frentes articuladas:

1. O uso do PAA como instrumento inovador para garantir equidade no processo avaliativo educacional;
2. A articulação entre Arteterapia e Psicopedagogia como estratégia de mediação criativa das dificuldades de aprendizagem;
3. A formação docente continuada como eixo fundamental para a implementação dessas práticas.

DESENVOLVIMENTO

PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO (PAA): FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES

O Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) propõe romper com o paradigma da avaliação classificatória, tradicionalmente centrado na mensuração padronizada do desempenho, e instaurar uma lógica inclusiva e contextualizada, centrada no potencial do estudante. Segundo Estef (2024), o PAA não se limita à adaptação do instrumento, mas reestrutura o processo avaliativo desde o planejamento, incorporando tecnologias assistivas, metodologias flexíveis e registros personalizados.

De acordo com Sardou e Estef (2024), o PAA é um instrumento estruturante que orienta o professor a adaptar a avaliação às singularidades dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e outras condições — Ser professor é opcional, não é uma obrigação. Ter aluno com necessidades educacionais especificas não é uma escolha — Ele parte da compreensão de que avaliar é reconhecer o sujeito como um ser integral, não apenas mensurável, mas expressivo e contextual.

O PAA exige, portanto, formação continuada dos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e agentes ou auxiliares de apoio, ou seja, todo a equipe multidisciplinar para lidar com a diversidade e compreender a avaliação como processo pedagógico e não como fim, a avaliação, quando planejada com acessibilidade e foco no desenvolvimento, se torna ferramenta de inclusão, autonomia e igualdade de oportunidades em sua totalidade.

O PAA se destaca como instrumento eficaz para orientar o docente na elaboração de estratégias avaliativas personalizadas, rompendo com a lógica classificatória tradicional. Fundamentado em Minayo (2009), entende-se que a avaliação é também uma prática social e simbólica, que deve ser ressignificada a partir de pressupostos éticos e inclusivos.

Além disso, o PAA está alinhado aos marcos legais da inclusão escolar, como a LDB, a LBI e o PNE, reforçando o compromisso da escola com a equidade. Sua aplicação promove uma avaliação formativa, contínua e adaptada, tornando-se uma prática democrática e respeitosa da diversidade do sujeito.

ARTETERAPIA E PSICOPEDAGOGIA: MEDIAÇÕES CRIATIVAS

A Arteterapia, enquanto prática que utiliza linguagens simbólicas como pintura, música, modelagem e movimento, constitui uma potente ferramenta de mediação psicopedagógica. Ela permite ao aluno expressar sentimentos, compreender limites, reelaborar conflitos e construir significados. No campo da Psicopedagogia, tais práticas expressivas são fundamentais para resgatar o prazer de aprender, especialmente quando o aluno já vivenciou experiências escolares frustrantes.

Conforme Bossa (2007), a Psicopedagogia compreende a aprendizagem como um processo que envolve fatores cognitivos, emocionais, sociais e culturais. A articulação com a Arteterapia amplia as possibilidades de intervenção, sobretudo para estudantes com deficiência, transtornos de linguagem ou dificuldades emocionais, possibilitando um trabalho sensível e personalizado.

O uso da arte como linguagem pedagógica potencializa a aprendizagem significativa e favorece o desenvolvimento integral. Segundo (Rashad, 2022, p. 57), "Antes de uma criança começar a falar, ela canta. Antes de escrever, ela desenha. No momento que consegue ficar em pé, ela dança. A arte é fundamental para a expressão humana." Assim, práticas educativas inclusivas devem considerar que nem todos aprendem pelas vias convencionais e que a criatividade pode ser um caminho legítimo de avaliação.

Nesse sentido, a combinação entre Psicopedagogia e Arteterapia constitui uma proposta inovadora e sensível para promover acessibilidade curricular, inclusão e valorização da subjetividade no processo de ensino-aprendizagem.

FORMAÇÃO DOCENTE E RESPONSABILIDADE COLETIVA

A implementação efetiva do PAA e de práticas inclusivas como a Arteterapia exige investimento na formação docente continuada. Como destaca (Mascaro, 2020), a educação inclusiva demanda do professor mais do que domínio técnico: exige ética, alteridade, criatividade e trabalho colaborativo.

A formação deve incluir o estudo de legislações, marcos teóricos da inclusão, metodologias acessíveis e ferramentas como o PAA e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que oferece diretrizes para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade desde o planejamento. O PAA, por sua vez, operacionaliza o DUA na avaliação, garantindo acessibilidade comunicacional, metodológica e tecnológica.

A atuação de toda a comunidade escolar deve ocorrer de forma colaborativa, visando à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O Plano Nacional de Educação (PNE), reafirma esse compromisso ao prever metas específicas para a formação de professores e para a garantia de educação de qualidade para todos.

A equidade no ensino só se concretiza quando o professor é também sujeito de formação, reflexão e transformação. A cultura da avaliação inclusiva deve ser construída coletivamente, com base na inclusão social e no reconhecimento da diversidade como forma de valorização do processo de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva passa pela transformação das práticas pedagógicas e avaliativas. A articulação entre o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA), a Psicopedagogia e a Arteterapia, mostram-se como uma estratégia potente para garantir o direito à aprendizagem de estudantes com deficiência.

Mais do que adaptar avaliações, trata-se de ressignificar o próprio conceito de avaliar, compreendendo-o como ato pedagógico, criativo, ético e inclusivo. O desafio que se impõe às instituições é romper com modelos excludentes e assumir uma postura acolhedora, democrática e inovadora diante da singularidade dos estudantes.

A efetivação da educação inclusiva demanda uma revisão profunda das práticas pedagógicas e avaliativas tradicionais, que muitas vezes reproduzem exclusões e limitações para estudantes com deficiência. Nesse sentido, o PAA emerge como um instrumento fundamental para a reestruturação dos processos avaliativos, promovendo uma avaliação que respeita a diversidade e o ritmo singular de aprendizagem de cada aluno.

A integração entre Psicopedagogia e Arteterapia configura-se como uma importante estratégia para mediar as dificuldades de aprendizagem e ampliar as possibilidades expressivas e comunicativas dos estudantes. O uso de práticas artísticas no ambiente escolar não apenas potencializa a compreensão dos conteúdos, mas também fortalece a autoestima e o protagonismo dos alunos, contribuindo para um desenvolvimento integral e humanizado.

Outro ponto essencial para a implementação das práticas inclusivas é a formação continuada dos professores. A transformação das práticas avaliativas requer desses, não apenas conhecimento técnico, mas principalmente uma postura ética, sensível e colaborativa. A formação docente deve prepará-los para reconhecer e valorizar as potencialidades de cada estudante, para adaptar estratégias e instrumentos de avaliação, e para trabalhar em equipe, construindo uma rede de apoio que envolva escola, famílias e demais profissionais da educação.

Sendo assim, a articulação entre o PAA e o Desenho Universal para a Aprendizagem fortalece o compromisso com uma escola que se antecipa às necessidades dos estudantes, promovendo acessibilidade comunicacional, metodológica e tecnológica desde o planejamento. Essa perspectiva ampliada de inclusão evita respostas reativas e fragmentadas, ao favorecer um ambiente educacional que valoriza a diversidade e elimina barreiras estruturais e atitudinais, garantindo o direito à aprendizagem de forma plena e equitativa.

Por fim, a educação inclusiva, enquanto direito fundamental, requer o compromisso coletivo de toda a comunidade escolar e da sociedade como um todo. A construção de recursos de acessibilidade, tanto no âmbito escolar quanto no social, que sejam efetivos em sua aplicabilidade, representa um avanço importante para a garantia de uma educação de qualidade, igualitária e plena ao longo da vida, baseada na democracia e no respeito às diferenças. Fortalecendo a participação dos estudantes com deficiência no seu processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.**

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **O Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.**

CARVALHO, Tereza Cristina de. **Educação inclusiva.** Maringá – PR: UniCesumar, 2023. Reimpresso em 2024. p. 20–208.

ESTEF, Suzanli. **Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente.** UERJ, 2016.

ESTEF, Suzanli; REDIG, Annie Gomes. **Documento norteador para Implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA.** Ponta Grossa – PR: Atena, 2024.

ESTEF, Suzanli; MASCARO, Cristina A. de C.; ROSA, Taili Cristini (orgs.). **Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA): caminhos formativos e experiências educacionais contemporâneas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 160 p. ISBN 978-65-265-2016-1. Disponível em: https://www.pedroejoaoeditores.com.br. Acesso em: 15 jul. 2025.

FERREIRA, Aurora. **Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KASSAR, Mônica C. M. **Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1223-1240, out.-dez., 2016.

LIBÂNEO, José Carlos**. Didática: velhos e novos temas.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MASCARO, Cristina Angélica. **Formação docente sob o viés do plano educacional individualizado.** Educ. foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 5-28, 2020.

MELO, Marcos Welby Simões. **Acessibilidade na educação inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola.** Sitientibus, Feira de Santana, n. 44, p. 113-127, 2011.

OLIVIER, Lou de. **Psicopedagogia e Arteterapia: Teoria e Prática na Aplicação em Clínicas e Escolas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** 2018. Disponível em: http://Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil Acesso em: 15 jul. 2025.

PLETSCH, M. D. **O que há de especial na educação especial brasileira? Momento - Diálogos em Educação,** [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357. Acesso em: 26 mai. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise (Org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem.** Encontrografia, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

PNEEPEI. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília**: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

SARDOU, Dominique; ROSA, Taili Cristini. **Diferenças entre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA).** 2024.

SANTOS, Paola Peixoto dos; SOUZA, Priscila Ribeiro de; SANTOS, Quézia Alves dos; OLIVEIRA, Raisa Barcelos Terra. **Realidade virtual: uma ferramenta pedagógica para inclusão e possibilidades de desenvolvimento das funções psicomotoras e cognitivas de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Fundação CECIERJ, Nova Iguaçu / Seropédica, 2023.

GOOGLE FORMS COMO PRÁTICA EDUCATIVA E RECURSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Luciana Ferreira dos Santos Vaz[1]
Lilian Cristina da Cruz[2]
Martha Maria Prata-Linhares[3]

A PRÁTICA EDUCATIVA E OS DESAFIOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo se propõe analisar, a partir de narrativas autobiográficas, uma experiência de ensino e aprendizagem com a utilização do Google Forms como prática educativa em um curso Técnico de Enfermagem. O objetivo é explorar suas potencialidades para promover a aprendizagem na Educação Profissional.

Os anos de 2020 a 2022 marcaram um ponto importante na história da educação: a pandemia da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19). Com suas medidas de distanciamento social, a pandemia forçou uma rápida e radical integração das tecnologias digitais na educação, transformando o futuro em presente. O fechamento das escolas e a necessidade de um ensino remoto impuseram a integração acelerada das tecnologias digitais no processo educacional, desafiando professores, alunos e instituições a se adaptarem rapidamente (Organização Pan-Americana da Saúde, [2020?]). Essa mudança também implicou em processos de formação de professores para o uso das tecnologias digitais nas atividades de ensino. (Prata-Linhares; Cardoso, Lopes-Jr; Zukowsky-Tavares, 2020; Bernardo e Karwoski, 2024).

1 Docente e Enfermeira do Centro de Educação Profissional (CEFORES/UFTM). Mestre em Ciências da Saúde e Mestre em Educação (UFTM). Doutoranda em Educação (UFTM). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Cultura Digital e Aprendizagem (FORPROCA) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Profissional e Saúde (GEPEPS).

2 Enfermeira do Centro de Educação Profissional (CEFORES/UFTM). Mestre em Atenção à Saúde (UFTM). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Profissional e Saúde (GEPEPS).

3 Docente da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFTM). Doutora em Educação (PUC/SP). Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Cultura Digital e Aprendizagem (FORPROCA).

Freire (1996) destaca que a autonomia na aprendizagem é fundamental. A situação imposta pela pandemia exigiu uma reavaliação das práticas que a promovessem, especialmente no campo da Educação Profissional, onde a aplicação prática do conhecimento é essencial. Apesar dos desafios, a pandemia abriu portas para a inovação e a colaboração na educação. A crise provocou o uso de tecnologias digitais e a experimentação de novas metodologias de ensino (Prata-Linhares; Cardoso, Lopes-Jr; Zukowsky-Tavares, 2020; Bernardo e Karwoski, 2024). Essa busca, embora iniciada de forma abrupta e com pouco tempo para planejamento, contribuiu para preparar os professores.

Nesse cenário, como apontado por Nóvoa (2009) ao defender a formação contínua de professores integrada à prática profissional, a necessidade de adaptação e aprimoramento tornou-se evidente. Este texto compartilha a experiência de professoras que usaram o Google Forms como recurso didático para avaliações, projetos e estudos dirigidos durante e após a pandemia da COVID-19.

Ressaltamos que, mesmo antes da pandemia, no meio acadêmico a evolução tecnológica já abria um novo espaço de aprendizagem, capaz de promover uma nova gestão de tempo e espaço no ensino. Contudo, Prata-Linhares (2012) alerta que a disponibilidade e a facilidade de acesso às diferenciadas tecnologias não são uma realidade para todos os professores. O desconhecimento, resultante da falta de formação específica no assunto, pode dificultar o uso. A autora reforça a necessidade de os professores desenvolverem competências específicas para integrar as inovações tecnológicas na sala de aula, superando a dicotomia entre os mundos online e offline e observando as relações e os caminhos percorridos pela interação entre os indivíduos.

O uso do Google Forms durante a pandemia inovou, mas também desafiou os alunos a desenvolverem disciplina e autonomia na aprendizagem, transformando a maneira como eles se engajaram com o conteúdo. Os efeitos positivos dessa experiência se estenderam para as turmas subsequentes, demonstrando uma mudança na dinâmica educacional. As professoras, por sua vez, aprimoraram suas habilidades com a plataforma, explorando suas funcionalidades mais complexas e diversificando as atividades.

É importante reconhecer, no entanto, que a transição para o ambiente digital não foi isenta de obstáculos; a falta de acesso a notebooks, a baixa qualidade da internet e a inabilidade com a tecnologia representaram desafios significativos. Contudo, a oferta de Wi-Fi pela instituição e o uso de celulares próprios por parte dos estudantes ajudaram a superar essas dificuldades. Destacamos, assim, o potencial do Google Forms como um recurso pedagógico promissor para a aprendizagem na Educação Profissional. Por meio da narrativa, exploramos

o uso desse artefato digital, relacionando-o com a concepção de educação libertadora de Paulo Freire (1996) e com as reflexões de António Nóvoa (2009) sobre formação de professores.

Nessa conjuntura de rápidas mudanças, a Educação Profissional assume um papel ainda mais estratégico. Manfred (2016, p. 19) destaca que "as visões e as representações sobre o trabalho, sobre as profissões e sobre sua relação com a escolarização são muito variadas", evidenciando que a Educação Profissional vai além da mera qualificação técnica para o mercado de trabalho. Sua relevância estende-se ao desenvolvimento integral do indivíduo, capacitando-o não apenas para o exercício de uma profissão, mas também para a plena participação social e o exercício da cidadania. Como argumenta Romanelli (2014), a educação, incluindo a profissional, deve preparar o sujeito para intervir criticamente na sociedade, compreendendo seu papel e sua capacidade de transformação.

Historicamente, a Educação Profissional no Brasil foi marcada por dualidades e desafios, oscilando entre uma concepção assistencialista e uma formação mais técnica para o mercado. Entretanto, seu percurso mostra que ela é uma prática social que se associa às necessidades de transformações no mundo do trabalho, promovendo novos requisitos educacionais e vislumbrando a importância para as escolas (Manfred, 2016). Essa modalidade de ensino pode e deve formar cidadãos críticos e engajados, capazes de compreender as dinâmicas sociais e tecnológicas, além de atuar de forma consciente e transformadora em suas comunidades e no ambiente profissional. Para tanto, os docentes precisam garantir uma formação que promova a emancipação e a capacidade de reflexão sobre a realidade, distanciando-se de uma certificação restrita à instrumentalização.

Esta dimensão prática e voltada para o mundo do trabalho, exige que as metodologias de ensino estejam alinhadas à realidade e às demandas tecnológicas do setor. Isso é especialmente no caso do curso Técnico em Enfermagem, onde muitos equipamentos são tecnológicos e as anotações de enfermagem são informatizadas. A integração de recursos digitais, torna-se, portanto, um diferencial na construção de saberes, mas também um desafio para quem não transita com desenvoltura nesse mundo digital.

Adicionalmente, a própria concepção de prática educativa, conforme Zabala (1998, p. 30), vai além da mera execução de tarefas, pois abrange "um conjunto de ações intencionais e reflexivas que visam à melhoria e à transformação da realidade". Nesse sentido, a experiência com o Google Forms na Educação Profissional ilustra como a tecnologia pode atuar como ponte para desenvolver não apenas o conhecimento técnico, mas também a capacidade de adaptação, a resolução de problemas e o pensamento crítico — aspectos indispensáveis aos profissionais do século XXI.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA

A Google LLC é a principal subsidiária da Alphabet Inc., um conglomerado multinacional de tecnologia. A Alphabet Inc. foi criada em 2015 para reorganizar o Google e suas diversas empresas e projetos, com o objetivo de dar mais autonomia a cada área. Dentro dessa estrutura, o Google Forms foi lançado em 2012 como uma ferramenta gratuita e acessível para a criação rápida e prática de formulários e enquetes. Sua importância reside em oferecer uma solução versátil para coleta, organização e análise de dados para diversas finalidades, tanto para empresas quanto para usuários em geral. Este estudo adota uma abordagem qualitativa, centrada na narrativa, para explorar as nuances da experiência educacional no uso do Google Forms.

A escolha da narrativa autobiográfica de um grupo de professoras não é aleatória; ela se alinha à compreensão de que nossas vivências individuais são fontes ricas de conhecimento e reflexão sobre a prática pedagógica. Por meio da análise das nossas experiências com a implementação do Google Forms durante e após o período pandêmico, buscamos construir um relato que não apenas descreva o "como" utilizamos este recurso, mas também o "porquê" e os impactos percebidos na aprendizagem dos estudantes e em nossa trajetória profissional.

A pesquisa narrativa, conforme defendida por Clandinin e Connelly (2015), permite que o pesquisador reflita sobre suas próprias histórias e as compreenda melhor e com novos olhares, revelando os sentidos e significados construídos ao longo do tempo. Sampieri, Collado e Lúcio (2013) corroboram a relevância da narrativa como método de pesquisa para capturar percepções em situações específicas de ensino. Nossas observações foram tecidas a partir das autoavaliações das vivências com o Google Forms, bem como da análise dos pareceres dos estudantes e das adaptações realizadas nas atividades propostas. A intenção foi identificar os pontos fortes e os desafios inerentes ao uso dessa tecnologia digital no contexto da Educação Profissional, ressaltando a importância de uma formação continuada para a aprendizagem tanto de estudantes quanto de professores.

Em decorrência da pandemia, a prática docente deparou-se com grandes desafios, o que exigiu criatividade na reformulação de estratégias de ensino e na preservação da aprendizagem. A urgência do ensino remoto impulsionou a autoformação e a autonomia das professoras, que buscaram novas formas de ensinar e interagir com seus estudantes. A inventividade, reconhecida como fundamental na prática docente, é essencial para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, conforme apontam Braun, Fialho e Gomez (2017).

A narrativa docente, como proposta por Sousa e Cabral (2015), proporciona uma compreensão aprofundada de sua prática, destacando vivências individuais, desafios enfrentados e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Essa troca de experiências entre professoras promoveu uma reflexão coletiva, contribuindo para a formação docente com potencial para aperfeiçoar práticas educativas.

Assim, a narrativa aqui apresentada não se limita a um relato factual, mas se constitui como um processo de (re)construção e interpretação da nossa prática. Ela dialoga diretamente com as discussões sobre a importância da inventividade na docência e a busca pela autonomia no processo de ensino-aprendizagem. É por meio dessa imersão em nossas vivências que esperamos oferecer insights valiosos sobre o potencial do Google Forms, percebido não apenas como um recurso digital, mas como um componente importante para uma prática educativa.

O GOOGLE FORMS, A APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Paulo Freire (1996) defendeu que a aprendizagem autônoma é essencial, promovendo a capacidade do estudante de pensar criticamente e agir de maneira independente. A autonomia, segundo Freire (1996), deve ser desenvolvida através de práticas que estimulem a liberdade, responsabilidade e pensamento crítico, permitindo aos estudantes serem agentes ativos na transformação social.

Aguiar e Barguil (2021) complementaram essa visão, afirmando que a autonomia é uma prática dinâmica e vital para o desenvolvimento pessoal e social. Eles destacaram que a autonomia na educação permite que os alunos façam escolhas sobre sua aprendizagem, promovendo independência, responsabilidade e reflexão sobre as consequências de suas ações. Na conjuntura da Educação Profissional, essa autonomia é ainda mais premente, pois favorece a adaptação do futuro trabalhador às constantes mudanças do mercado de trabalho e o engajamento proativo em sua trajetória de qualificação contínua.

António Nóvoa (2009) argumentou que a formação de professores deve ser contínua e integrada à prática profissional, não se limitando à aquisição de conhecimentos técnicos, mas também à construção de uma identidade profissional reflexiva. Enfatiza a importância de uma formação fundamentada em experiências concretas e colaborativas, que contribuam para a reflexão crítica e a modificação das práticas educacionais.

O autor defende políticas educacionais voltadas à formação contínua dos professores, a importância da reflexão frequente sobre sua docência e a valorização dos professores em todos os processos da educação. Essa perspectiva é necessária na Educação Profissional, onde as professoras devem estar em constante formação em conhecimento técnico-científico e práticas pedagógicas

para atender às especificidades do ensino voltado ao mundo do trabalho. A prática educativa, portanto, deve refletir essa dinâmica de update, incorporando recurso que favoreçam a aprendizagem.

Nesse contexto, propusemos o uso de formulários do Google, para otimizar a realização de projetos, estudos dirigidos e avaliações. Priorizamos a criação de formulários individualizados e criativos. Estimulamos o engajamento dos estudantes e disponibilizamos tempo suficiente para consulta, estudo e reflexão e definimos uma data limite de entrega. Após a devolução, as respostas eram corrigidas e cada estudante recebia feedback individualizado que ia para além do certo ou errado. Este tipo de correção demonstra atenção para com o desenvolvimento discente contribuindo para uma avaliação formativa e uma formação crítico-reflexiva.

Na Educação Profissional, essa abordagem se torna um diferencial, pois o feedback detalhado e contextualizado permite ao estudante correlacionar o conteúdo teórico com as exigências da futura prática profissional, aprofundando a compreensão e desenvolvendo a habilidade de autoavaliação, de busca por respostas, de autonomia no seu aprendizado e, por consequência, melhoria contínua. A utilização do Google Forms, com suas funcionalidades de feedback e diversidade de tipos de perguntas, permitiu-nos criar um ambiente de aprendizagem onde o estudante se torna protagonista de seu próprio percurso formativo, alinhando-se diretamente aos princípios do estudante trabalhador.

Na figura 1 mostramos parte da construção da atividade que se inicia desde a construção da capa, elaborada no Canva, até a cor escolhida para o formulário.

Figura 1: Capa, orientações, progresso do preenchimento e link de envio.

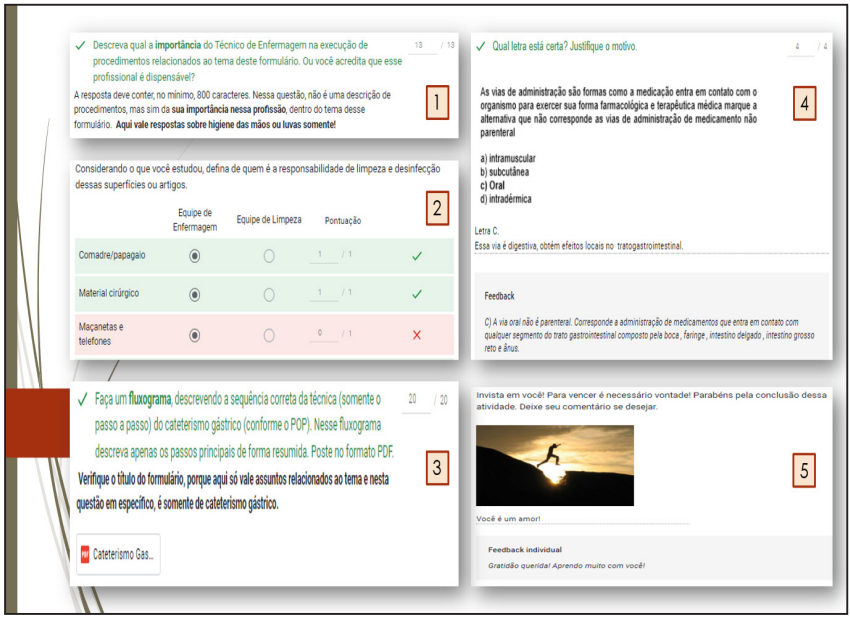
Fonte: elaborada pelas autoras (2025).

Para tornar os estudos dirigidos e avaliações mais atrativos, exploramos as funcionalidades do Google Forms. Incluímos dados explicativos, escolhemos cores de fundo que combinavam com a temática da atividade e separamos os temas por seções, destacando os itens mais importantes. O Google Forms permite uso de negrito, itálico, imagens, vídeos e links que direcionam a livros e conteúdo de internet nas perguntas, respostas ou descrições, o que enriquece a interação e facilita o entendimento.

Para aprimorar o feedback nas respostas dos estudantes, uma das estratégias adotadas foi o direcionamento para links de arquivos ou vídeos que aprofundassem o conhecimento sobre o tema. Essa abordagem estava em consonância com a variedade de tipos de perguntas disponíveis no formulário, múltipla escolha, caixas de seleção, lista suspensa, grade de múltipla escolha, grade de caixa de seleção. Além disso, o recurso permitia a criação de perguntas dissertativas, com opções de resposta curta ou parágrafo, inclusive com controle sobre o número máximo e mínimo de caracteres. Essa versatilidade e a possibilidade de feedback tornam esse recurso um benefício para o processo de ensino e aprendizagem.

A Figura 2 demonstra a variedade de configurações disponíveis.

Figura 2: Opções de enunciado, tipos de perguntas e respostas, feedback do estudante e das professoras



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Ao finalizar a elaboração das perguntas, configuramos o formulário como um teste, com correção automática para perguntas fechadas e correção manual para as abertas. A opção de oferecer feedback conforme o desempenho no teste, com explicações sobre os acertos e equívocos, possibilitou que os estudantes compreendessem seus erros de forma autônoma. Com esta breve descrição da metodologia adotada na criação e aplicação dos formulários, encerramos a discussão sobre a dimensão técnica desse recurso digital. A seguir, passamos à análise das implicações pedagógicas dessa experiência, destacando sua relevância não apenas como recurso tecnológico, mas como uma prática formativa voltada à promoção da aprendizagem autônoma e ao desenvolvimento profissional.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A NECESSIDADE DE CONSTANTE UPDATE

A narrativa sobre o uso do Google Forms para projetos, estudos dirigidos e avaliações revelou uma estratégia promissora para melhorar a prática docente e impulsionar a aprendizagem autônoma dos estudantes. Como vivenciamos, a plataforma oferece recursos que possibilitam às professoras criarem atividades engajadoras e individualizadas, estimulando os estudantes na sua busca por aprendizagem.

No entanto, um contraponto importante emergiu de nossa experiência: para os estudantes que manifestam pouca ou nenhuma motivação para aprender, buscando apenas a obtenção de nota, essa estratégia, por si só, revela-se limitada. Nesses casos, em que a autonomia na aprendizagem representa um desafio a ser superado, o Google Forms pode não ser suficiente.

Recomendamos, portanto, sua associação a outras estratégias de observação e avaliação da aprendizagem, a fim de compor um panorama mais abrangente do processo formativo. Ainda assim, é relevante observar que, mesmo em situações em que o estudante recorra às fontes externas ou à inteligência artificial para responder às atividades, algum nível de aprendizagem, ainda que indireto ou tangencial, pode se manifestar.

A flexibilidade inerente ao Google Forms, manifestada em seus diversos formatos para perguntas e variadas opções de configuração, nos permitiu adaptar as atividades às necessidades específicas de cada projeto, disciplina ou turma. Assim, o recurso transcendeu sua função tecnológica e se tornou uma prática educativa diferenciada.

Observamos, portanto, que a utilização dessa plataforma, inicialmente um recurso digital de emergência durante a pandemia, consolidou-se em nossa experiência no pós-pandemia. Tornou-se um aliado estratégico para uma educação mais dinâmica e centrada no estudante. Essa mudança na dinâmica

educacional, com efeitos positivos que se estenderam para turmas ou projetos subsequentes, legitima a pertinência do Google Forms como um artefato digital que fomenta a autonomia na aprendizagem.

O aprimoramento das nossas habilidades com a plataforma, explorando suas funcionalidades mais complexas e diversificando as atividades, reforça a ideia de que a formação continuada de professores em tecnologias digitais se torna cada vez mais importante para a educação na era digital. Nossas vivências comprovam que estar em update constante não é apenas uma necessidade, mas uma oportunidade para reinventar a forma de ser professor e oferecer aos estudantes caminhos mais autônomos e significativos de aprendizado.

O termo update, originário da área da informática, significa a atualização, a renovação ou a melhoria de um sistema ou programa (Cambridge Dictionary, [s.d.]). Aplicado à prática docente, o vocábulo expressa a necessidade imperativa de que os docentes se mantenham atualizados e sintonizados com as demandas de um mundo em permanente mudança tecnológica e social — uma exigência particularmente relevante no cenário da Educação Profissional.

Para a Educação Profissional, os benefícios dessa prática educativa mediada pelo Google Forms são claros: o estímulo à autonomia do aluno na busca pelo conhecimento, a possibilidade de personalização do ensino e do feedback e o desenvolvimento de competências digitais necessárias para o futuro profissional.

Contudo, os desafios persistem, sobretudo no que diz respeito à garantia de acesso equitativo a recursos tecnológicos e à qualidade da conectividade entre os estudantes. Soma-se a isso, a necessidade de uma formação continuada que prepare os professores para explorar de forma mais ampla o potencial desses recursos, superando a simples transposição de práticas analógicas para o ambiente digital. O Google Forms, portanto, representa um recurso promissor na composição educacional contemporânea, cujo aproveitamento pleno depende de um ecossistema que favoreça a inovação e a atualização contínua de todos os envolvidos.

AGRADECIMENTOS

Ao Centro de Educação Profissional (CEFORES/UFTM) e a FAPEMIG, pelo apoio recebido.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos; BARGUIL, Paulo Meireles. O aprendiz e a (im)possibilidade da autonomia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v.13, n. 2, p. 2516-2546, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8666268. Acesso em 23 jun. 2025.

BERNARDO, Julio Cesar Oliveira; KARWOSKI, Acir Mário. O ensino híbrido como possibilidade de otimização de tempo no ensino universitário noturno. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 26, n. 00, p. e024025, 2024. DOI: 10.20396/etd.v26i00.8671572. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671572. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRAUN, Jan Raphael Reuter; FIALHO, Francisco Antônio Pereira; GOMEZ, Luiz Salomão Ribas. Aplicações da criatividade na educação brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 575-593, abr. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000200575&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 jun. 2025.

CAMBRIDGE DICTIONARY. **Update**. Cambridge, UK: Cambridge University, [20--]. Disponível em: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/update. Acesso em: 23 jun. 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOOGLE WORKSPACE. Google Workspace: Apps Para Empresas e Ferramentas Colaborativas. [S.d.]. Disponível em: https://workspace.google.com/intl/pt-BR/. Acesso em: 14 jul. 2025.

MANFRED, Valdemiro P. **Educação Profissional**: uma visão para o futuro. 2. ed. São Paulo: Senac, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro. Lisboa, PT: Educa, 2009.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Brasília; DF; OPAS, [2020?]. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Pan%2DAmericana%20da,infectados%20com%20o%20novo%20coronav%C3%ADrus. Acesso em 15 jun. 2025.

PRATA-LINHARES, Martha Maria**.** A inovação e o uso das TIC na educação. *In*: GALÁN, José Gómez; SANTOS, Gilberto Lacerda (orgs.). **INFORMÁTICA e telemática na educação**. Brasília, DF: Liber Livros, 2012. cap. 3, p. 85-104.

PRATA-LINHARES, Martha Maria; CARDOSO, Thiago da Silva Gusmão; LOPES-JR, Derson da Silva; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching. **Journal of Education for Teaching**, Oxfordshire, GB, v. 46, n.4, p. 554-564, 2020. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1800406?scroll=top&needAccess=true#abstract. Acesso em: 23 jun. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930-1973). 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Bragança Paulista, SP, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149. Acesso em 23 jun. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VOCÊ SABIA? VOU ME INFORMAR E DIVIDIR COM VOCÊ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Luzia de Fátima Medeiros de Carvalho[1]

INTRODUÇÃO

A valorização da alimentação saudável nas escolas tem se mostrado uma estratégia fundamental para a formação integral das crianças, especialmente em contextos nos quais o professor unidocente assume o desafio de ensinar diferentes áreas do conhecimento de forma integrada e significativa.

Nesse cenário, a pesquisa sobre as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs) desponta como uma rica oportunidade pedagógica, ao promover o contato com saberes tradicionais e científicos e incentivar práticas sustentáveis e acessíveis de alimentação. Ao explorar as PANCs, os estudantes são levados a refletir sobre o valor nutricional dos alimentos, sua origem, formas de preparo e os benefícios de uma dieta variada e natural. Trata-se, portanto, de uma abordagem que ultrapassa os muros da escola e dialoga com a realidade das famílias, contribuindo para o fortalecimento de hábitos alimentares mais saudáveis e conscientes.

Compreendeu-se que apenas por meio de um trabalho pedagógico intencional e sistemático seria possível promover reflexões e transformações nas práticas alimentares cotidianas. A necessidade de incentivar hábitos alimentares saudáveis entre crianças da escola de tempo integral motivou o desenvolvimento do projeto.

A temática da alimentação foi abordada de forma interdisciplinar e significativa, favorecendo o prazer pela leitura e pela busca de informações, a troca de ideias, a ampliação do vocabulário por meio do uso do dicionário, a leitura e análise de dados na matemática, o resgate de saberes culturais na disciplina de História, a identificação de regiões produtoras em Geografia e o estudo direto dos temas alimentares em Ciências.

O objetivo principal foi sensibilizar os estudantes para a pesquisa e a descoberta científica sobre os alimentos, utilizando diversos gêneros textuais.

1 luziafmc@gmail.com.

Entre os objetivos específicos, destacam-se: incentivar a leitura diversificada; desenvolver a escrita como prática social; promover o diálogo com os pais sobre alimentação; ampliar o conhecimento sobre alimentos saudáveis; valorizar a alimentação escolar também fora do ambiente escolar; e oportunizar, de forma multidisciplinar, o acesso a saberes sobre alimentação.

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica crítica e multidisciplinar, promovendo a investigação, a construção de respostas e a valorização do conhecimento compartilhado entre escola e família. Essa escolha fundamenta-se na necessidade de superar práticas pedagógicas fragmentadas, buscando efetivar princípios como a interdisciplinaridade, a cooperação, a pesquisa e o diálogo — frequentemente mencionados em propostas curriculares, mas nem sempre concretizados na prática docente. Como ressaltam Torres e Kucharski (2015, p. 23), muitas vezes a transmissão de conhecimento é apenas reformulada com o uso de tecnologias, sem que ocorra, de fato, a construção autônoma do saber.

No contexto atual, marcado por avanços tecnológicos, alfabetizar e letrar exige práticas pedagógicas alinhadas à realidade dos estudantes e de suas famílias. O trabalho foi realizado com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais[2], por meio de práticas prazerosas e criativas que estimularam a autoestima, o gosto pela leitura e escrita, a investigação e o compartilhamento de saberes. Os estudantes foram incentivados a registrar ideias, buscar soluções de forma autônoma e trocar experiências, contribuindo significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Considerando as diferentes realidades dos estudantes, compreende-se que o professor é constantemente desafiado a ir além da simples transmissão de conhecimentos. Cabe-lhe desenvolver estratégias que promovam a aprendizagem de todos, respeitando as particularidades individuais, sociais e culturais de cada estudante. Nesse cenário, o desenvolvimento de projetos pedagógicos destaca-se como uma estratégia relevante, configurando-se como uma importante ferramenta para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e comprometidos com a realidade em que estão inseridos.

No contexto deste projeto, realizado por uma professora unidocente, foi possível articular diferentes áreas do conhecimento a partir de uma temática comum: a alimentação saudável. A proposta teve início com a observação atenta dos hábitos alimentares dos estudantes durante os momentos de refeição escolar. A partir dessas observações, registrou-se a preferência alimentar das crianças com

2 Escola Municipal Prefeito Coronel Cláudio Gonçalves Guimarães, Ponta Grossa-PR.

base nas opções oferecidas, conforme o cardápio orientado pela nutricionista da rede municipal. Esse levantamento quantitativo permitiu identificar padrões de aceitação e rejeição de determinados alimentos, funcionando como ponto de partida para reflexões mais amplas sobre os hábitos alimentares e as influências culturais envolvidas.

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos nesse levantamento inicial, realizado no primeiro semestre de 2019:

Tabela 1 - Hábitos Alimentares – 3º Ano C – Março/2019

Categoria Alimentar	Número de Estudantes
Experimentam tudo que é servido	06
Nunca comem verdura	10
Somente arroz	01
Somente feijão	03
Somente caldo de feijão	01
Somente arroz e feijão	04
Somente arroz com caldo de feijão	02
Somente arroz e carne	03
Total de estudantes	30

Fonte: Dados informados pela autora

A partir dos resultados obtidos, observou-se que menos da metade dos estudantes se encorajava a experimentar todos os alimentos oferecidos. Embora os hábitos alimentares familiares exerçam influência significativa, é importante destacar que essas crianças permanecem em período integral na escola por, no mínimo, cinco anos — tempo suficiente para que a instituição também contribua na formação de novos hábitos, com impactos diretos na saúde dos estudantes.

Para envolver os estudantes de forma significativa, foi necessário adotar recursos metodológicos diversos, considerando as diferenças presentes em sala de aula e a necessidade de uma educação inclusiva. Os gêneros textuais, aliados a outras estratégias pedagógicas, permitiram integrar o conhecimento científico à formação de hábitos alimentares mais saudáveis e conscientes.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização e letramento são prioridades, com foco na formação de leitores e escritores. Cada novo ano representa um desafio para ampliar ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de estudantes mais curiosos, participativos e reflexivos.

Nesse sentido, uma abordagem metodológica crítica mostrou-se especialmente eficaz em uma escola de tempo integral, onde a professora acompanha a mesma turma durante os três primeiros anos de alfabetização. Essa continuidade permitiu um olhar mais aprofundado sobre as potencialidades

e necessidades dos estudantes. Embora algumas mudanças tenham ocorrido ao longo do percurso, a essência da turma permaneceu: crianças expressivas, falantes e com grande energia. Diante desse perfil, foi essencial buscar práticas pedagógicas atrativas, capazes de promover aprendizagens significativas.

Torres e Behrens (apud Behrens, 2015, p. 13) defendem uma prática pedagógica que estimule o pensamento crítico e a ação transformadora, por meio da articulação de múltiplas abordagens baseadas em problemas do cotidiano, desenvolvendo autonomia, criatividade e consciência cidadã nos estudantes. Alinhada a essa perspectiva, a proposta do projeto incluiu estratégias que promoviam a investigação e a participação ativa dos estudantes, estendendo-se também às famílias.

> É bastante comum pais cobrarem que os filhos comam determinados tipos de alimentos, mas eles mesmos não os consomem; se na família não existe o hábito, dificilmente a criança irá desenvolvê-lo. Exemplos típicos são pais que exigem que os filhos comam salada, legumes, mas eles não o fazem; ou aqueles que dizem para os filhos que poderiam trocar doces por frutas, mas não facilitam o acesso das crianças às frutas. (Jachinoski, 2014, p.207)

Nesse contexto, buscou-se compreender mais profundamente os hábitos alimentares dos estudantes e suas famílias. Para isso, foram realizadas entrevistas por amostragem com pais, estudantes, professores e a merendeira, com o objetivo de investigar como se dá a alimentação das crianças tanto na escola quanto em casa. Os resultados revelaram que muitos pais desconhecem a forma como os filhos se alimentam no ambiente escolar, baseando-se apenas nos relatos das próprias crianças, que geralmente enfatizam os alimentos que não apreciam. Verificou-se, ainda, certa resistência por parte dos estudantes em experimentar novos alimentos, especialmente frutas e verduras.

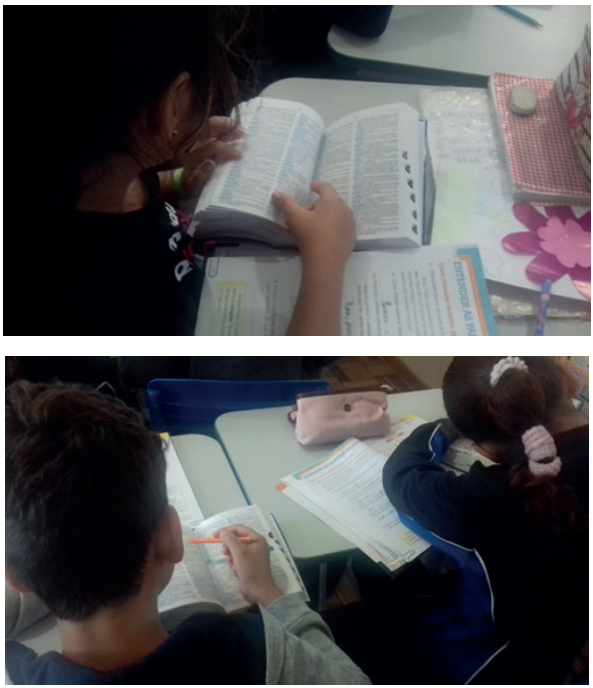
Paralelamente, visando manter os pais informados, mesmo sem estarem presentes nas refeições, foi criado um recurso pedagógico que articulava alfabetização e hábitos alimentares: o uso do gênero textual "cardápio". Diariamente, o ajudante do dia registrava o cardápio no quadro, que era copiado pelos colegas em suas agendas, com marcação dos alimentos consumidos no dia. Essa estratégia aproximou as famílias da rotina alimentar das crianças, promovendo reflexões e incentivando a adoção de uma alimentação mais variada e consciente.

O interesse pelos alimentos aumentou entre os estudantes, e os pais passaram a acompanhar com mais atenção os hábitos alimentares dos filhos. A professora, então, ampliou o trabalho com o gênero textual "ficha técnica", explorando também as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs). Foi apresentada uma lista com diversas PANCs e cada criança escolheu uma planta

como pseudônimo, sendo responsável por conhecê-la e apresentá-la à família por meio de fichas ilustradas.

A Figura 1 ilustra um momento significativo do processo investigativo desenvolvido no projeto, em que as crianças utilizam o dicionário para elaborar verbetes com pseudônimos relacionados às plantas estudadas. Essa atividade evidencia o caráter dinâmico da proposta pedagógica, impulsionada pelas perguntas e curiosidades dos próprios estudantes. Nesse contexto, introduziu-se o conceito de pseudônimo, trabalhado por meio do gênero textual verbete.

Figura 1 - Fotografias dos estudantes utilizando o dicionário



Fonte: Ambas acervo pessoal da autora

Como parte do processo investigativo, os estudantes elaboraram perguntas e realizaram entrevistas com seus familiares, abordando o conhecimento e o uso de Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs). As questões envolviam aspectos como o uso culinário das plantas, o aproveitamento de partes comestíveis usualmente descartadas (como talos, folhas e cascas), e a percepção sobre espécies consideradas ervas daninhas. Os dados evidenciaram um desconhecimento significativo: entre 30 famílias entrevistadas inicialmente, apenas 11 conheciam a planta pesquisada, e apenas duas a utilizavam na alimentação. Em uma etapa posterior, com 145 pessoas entrevistadas, 91 afirmaram não conhecer as PANCs nem seus benefícios conforme mostra a tabela 2.

Tabela 2 - Levantamento sobre o conhecimento das PANCs

	NOME	CONHECE	NÃO CONHECE
1	Almeirão de Árvore	////	//
2	Araçá do campo	////	//
3	Araruta		///
4	Ariá		///
5	Azedinha	//	//
6	Batata-Crem		////
7	Begônia	///	/
8	Beldroegão		////
9	Bertalha	///	///
10	Camapu		///
11	Cambuquira	//	//
12	Caruru	/	//
13	Capiçoba		//
14	Capuchinha		/////
15	Celósia	///	////
16	Chaya		///
17	Chicória do Pará	////	/
18	Dente-de-leão	////////	//
19	Folha de batata-doce	//	/
20	Inhame	/	///
21	Jambu		/////
22	Jurubeba	/	///
23	Maná Cubiu		///
24	Mangarito		////
25	Maxixe	//	////
26	Ora-pro-nóbis	//	//
27	Palma	//	////
28	Peixinho	/	////
29	Pepino japonês	/	//
30	Serralha	////	/
31	Taioba	//	///
32	Tamarilho	//	//
33	Vinagreira		//

Fonte: Familiares dos estudantes totalizando 145 pesquisados

Os dados reforçam a relevância social e pedagógica da iniciativa como instrumento de sensibilização para práticas alimentares sustentáveis e conscientes

que deram origem a Coletânea de Receitas do 3º ano C, que valorizou o aproveitamento integral dos alimentos. O trabalho com o gênero textual "receita" foi conduzido de forma interdisciplinar, envolvendo práticas de leitura, noções de medidas, tempo de preparo e conteúdos de matemática. A alimentação saudável foi abordada de forma lúdica, por meio de parlendas, cantigas, caça-palavras, poesias e leitura crítica de rótulos. Como culminância, os estudantes protagonizaram miniaulas voltadas a outras turmas e às famílias, promovendo a socialização dos saberes e o fortalecimento do protagonismo estudantil.

Além disso, por meio do gênero textual "carta", e inspirados pela obra Pomba Colomba, de Sylvia Orthof, os estudantes produziram e enviaram aproximadamente 180 cartas contendo informações sobre as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs). O retorno obtido foi significativo: cerca de 46% das cartas foram respondidas, fortalecendo os vínculos com a comunidade escolar e incentivando novas aprendizagens. As respostas recebidas foram analisadas e transformadas em gráficos e painéis, promovendo o uso de dados reais e reforçando o caráter interdisciplinar do projeto.

Figura 2 – Cartas prontas para serem enviadas e respostas recebidas

Fonte: Ambas do acervo pessoal da autora

O desenvolvimento da proposta também gerou situações curiosas e enriquecedoras, como a confusão entre a flor "peixinho" e a planta comestível de mesmo nome, a busca espontânea de informações por parte de estudantes de outras turmas e a troca de mudas de PANCs entre colegas, demonstrando o envolvimento e a mobilização coletiva em torno do tema.

Ao longo do percurso, os estudantes participaram de 16 publicações escolares, das quais cinco estavam diretamente relacionadas à alimentação e ao meio ambiente. Dentre os momentos mais marcantes do projeto, destaca-se a apresentação do musical infantil Da cabeça aos pés, sem pé nem cabeça, que encantou o público com encenações lúdicas e educativas sobre alimentação saudável.

Após o espetáculo, os estudantes entrevistaram a autora e atriz Marisa Ratcov, vivenciando um momento de troca e emoção.

Outro destaque foi a leitura do livro Para comer com os olhos, de Renata Sant'Anna, que inspirou produções artísticas nomeadas com os pseudônimos das crianças, unindo arte, literatura e alimentação.

Figura 3 – Práticas **a partir de inspiração e leitura**

Fonte: Acervo pessoal da autora

O projeto também estimulou o cuidado ambiental, com ações como Lacre Solidário e parcerias com iniciativas como Brasil sem Frestas, Tampinhas do Bem e Terracycle. A turma do 3º ano C liderou a coleta seletiva na escola, promovendo atitudes sustentáveis e solidárias.

Dessas ações nasceu o grupo **NSU – Nós Somos Unidos**, formado por estudantes de diferentes turmas, que realizaram pesquisas, produziram materiais e compartilharam conhecimentos sobre alimentação e meio ambiente.

O sonho da professora de publicar um livro concretizou-se com a obra Combinação saudável, que tal experimentar?; escrita a partir de observações realizadas durante os momentos de alimentação das crianças e ilustrada pelos próprios estudantes com seus respectivos pseudônimos. A publicação, fruto de vivências cotidianas e práticas pedagógicas significativas, contribuiu para o fortalecimento do senso de autoria, pertencimento e transformação entre os envolvidos no processo educativo.

Segundo Lana e Stefanelo (2014, p. 66), uma alimentação saudável inclui práticas como consumir alimentos da estação, aproveitá-los integralmente e evitar o desperdício — princípios vivenciados ao longo do projeto.

O impacto das ações foi perceptível: as crianças passaram a demonstrar maior conhecimento, consciência e atitude em relação à alimentação. As falas

e práticas revelaram a transição do senso comum para a construção de saberes científicos. A seguir, apresenta-se a tabela 3 com os resultados parciais do projeto, indicando a evolução nos hábitos alimentares dos 30 estudantes após quatro meses de atividades.

Tabela 3 - Hábitos Alimentares comparativa – 3º Ano C / 2019

Categoria Alimentar	Março	Junho
Experimentam tudo que é servido	06	19
Nunca comem verdura	10	03
Somente arroz	01	00
Somente feijão	03	01*
Somente caldo de feijão	01	00
Somente arroz e feijão	04	00
Somente arroz com caldo de feijão	02	00
Somente arroz e carne	03	07**

Fonte: Dados informados pela autora
*Inclui carne e **Inclui 1 fruta ou salada.

Com o desenvolvimento do projeto de educação alimentar, os resultados evidenciaram mudanças significativas nos hábitos alimentares dos estudantes do 3º ano C. O número de crianças que passaram a experimentar todos os alimentos servidos aumentou consideravelmente, enquanto reduziu-se de forma expressiva o número daquelas que restringiam sua alimentação a itens isolados. Esse progresso incentivou novas propostas pedagógicas interdisciplinares, ampliando os impactos do projeto para além do campo da alimentação.

A pesquisa sobre alimentação foi conduzida de maneira interdisciplinar e significativa, integrando saberes e habilidades de diversas áreas do conhecimento. Por meio da exploração de gêneros textuais variados, os estudantes ampliaram o vocabulário, praticaram a leitura crítica e desenvolveram a escrita em Língua Portuguesa. Em Matemática, aplicaram conceitos de estatística na organização e análise dos dados coletados, bem como situações-problema vinculadas a realidade. A disciplina de História permitiu o resgate de saberes culturais relacionados aos hábitos alimentares familiares, enquanto Geografia favoreceu a compreensão das regiões produtoras de alimentos e suas características socioambientais. Já nas Ciências da Natureza, investigaram os nutrientes e a importância de uma alimentação equilibrada.

Essa articulação entre teoria e prática possibilitou uma aprendizagem significativa, vinculada à realidade dos estudantes. Uma das ações desenvolvidas ao longo do processo foi a produção do livro Há geometria em todo lugar?,

idealizado e ilustrado coletivamente pelas crianças. Na obra, os estudantes expressaram, de forma criativa e concreta, os conhecimentos construídos durante o projeto, relacionando elementos da natureza ao seu entorno com conceitos geométricos.

Os livros, escritos pela professora com ilustrações elaboradas em duplas pelos estudantes, foram publicados pela Editora Texto e Contexto de Ponta Grossa–Paraná e lançados em 29 de novembro de 2019. Eles integram a coleção "Dividindo com você", composta por quatro volumes que abordam temas como alimentação saudável, geometria, valores e o traçado correto das letras, em parceria com outra turma.

Figura 4 – Fotografia da coleção: Dividindo com você

Fonte: Acervo pessoal da autora

Diante de todo o percurso realizado, compreende-se que mais importante do que oferecer respostas prontas é despertar nos estudantes o desejo de questionar, investigar e construir saberes. Mais do que a simples transmissão de conteúdos, torna-se essencial criar condições para que os estudantes atuem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Ao investigar, experimentar, compartilhar descobertas e refletir sobre suas ações, constroem conhecimentos com significado e aplicabilidade. Nesse processo, a curiosidade e a capacidade de questionar consolidaram-se como pilares fundamentais da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem interdisciplinar do projeto sobre alimentação saudável e o estudo das PANCs revelou-se rica e significativa, integrando conteúdos de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte. Ao partir da realidade dos estudantes e incorporá-la ao currículo escolar, a proposta ampliou as possibilidades de aprendizagem por meio de pesquisas, atividades práticas, exploração de gêneros textuais e recursos tecnológicos, promovendo a autonomia, o protagonismo e a consciência ambiental.

A participação das famílias foi fundamental para o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. As trocas realizadas por meio de cartas, dicas e relatos construíram uma rede colaborativa de saberes, envolvendo vizinhos, profissionais da saúde, professores de outras escolas e até desconhecidos, impactando positivamente os hábitos alimentares e as formas de pensar dos estudantes.

A experiência evidenciou que projetos bem estruturados despertam o entusiasmo pela descoberta e incentivam atitudes investigativas. A produção coletiva de livros literários, ilustrados pelos próprios estudantes, concretizou esse processo de maneira criativa, reforçando o sentimento de autoria e identidade. Um dos livros tratou da alimentação de forma lúdica; o outro explorou a presença da geometria nas paisagens, ampliando o olhar dos estudantes sobre o mundo ao seu redor.

Como professora unidocente, essa vivência foi profundamente transformadora, reafirmando o potencial dos projetos como práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens significativas. O envolvimento ativo dos estudantes, a curiosidade despertada, os avanços na leitura e na escrita, bem como o interesse crescente pela pesquisa, demonstram a eficácia de uma metodologia centrada no sujeito e conectada à realidade.

Este projeto não se encerra aqui. A proposta permanece viva nas cartas trocadas, nas publicações nas redes sociais, nas novas ideias e descobertas que continuam a emergir no cotidiano escolar. Afinal, como afirma Torres (apud Freire e Faundez, 2015, p. 27), "o problema que, na verdade, se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar. " E foi justamente esse hábito de perguntar, investigar e compartilhar que impulsionou e continuará impulsionando este trabalho, fortalecendo a autonomia, o pensamento crítico e o compromisso com a transformação da realidade.

Afinal, como dizem os próprios estudantes: "Você sabia? Vou me informar e dividir com você! "

REFERÊNCIAS

JACHINOSKI, A. C. P. A alimentação e a nutrição. In: ANDREOLI, C. V.; TORRES, P. L. (org.). *Complexidade: redes e conexões do ser sustentável.* Curitiba: SENAR – PR, 2014.

TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A. Complexidade, transdisciplinaridade e produção do conhecimento. Apud: BEHRENS, M. A. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. In: TORRES, P. L. (org.). *Metodologias para a produção do conhecimento: da concepção à prática. Curitiba: SENAR – PR, 2015.*

LANA, P. da C.; STEFANELO, E. L. A integração campo-cidade: quebrando paradigmas. In: ANDREOLI, C. V.; TORRES, P. L. (org.). *Complexidade: redes e conexões do ser sustentável.* Curitiba: SENAR – PR, 2014.

TORRES, P. L. Redes e conexões para compor os liames do conhecimento. Apud: FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. In: TORRES, P. L. (org.). *Metodologias para a produção do conhecimento: da concepção à prática.* Curitiba: SENAR – PR, 2015.

TORRES, P. L. Redes e conexões para compor os liames do conhecimento. Apud: TORRES, P. L.; KUCHARSKI, M. V. S. The utilization of concept maps as knowledge systematization and text-authoring tools in collaboration-based educational processes – The LOLA Experiment. In: TORRES, P. L. (org.). *Metodologias para a produção do conhecimento: da concepção à prática*. Curitiba: SENAR – PR, 2015.

ESCOLA PREFEITO CORONEL CLÁUDIO. Um espetáculo espetacular. Disponível em: https://escolaprefeitocoronelclaudio.blogspot.com/2019/07/um-espetaculo-espetacular.html#comment-form_8888385308397508352. Acesso em: 1 jul. 2019.

ESCOLA PREFEITO CORONEL CLÁUDIO. *Arte inspirada na alimentação*. Disponível em: https://escolaprefeitocoronelclaudio.blogspot.com/2019/06/arte-inspirada-na-alimentacao.html#more. Acesso em: 27 jun. 2019.

ESCOLA PREFEITO CORONEL CLÁUDIO. *A escola em ação*. Disponível em: https://escolaprefeitocoronelclaudio.blogspot.com/2019/09/a-escola-em-acao.html. Acesso em: 19 set. 2019.

ESCOLA PREFEITO CORONEL CLÁUDIO. *Escola em ação: alunos cooperativos*. Disponível em: https://escolaprefeitocoronelclaudio.blogspot.com/2019/09/escola-em-acao-alunos-cooperativos.html. Acesso em: 3 set. 2019.

ESCOLA PREFEITO CORONEL CLÁUDIO. *Escola se movimenta para campanha do agasalho*. Disponível em: https://escolaprefeitocoronelclaudio.blogspot.com/2019/06/escola-se-movimenta-para-campanha-do.html. Acesso em: 27 jun. 2019.

ÍNDICE REMISSIVO

A
Abordagem 24, 33, 48, 55, 64, 65, 67, 94, 105, 115, 117, 118, 123, 124, 125, 132
Acessibilidade 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 77, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 110
Acessíveis 10, 16, 39, 53, 66, 67, 69, 81, 106, 108, 123
Adaptação 5, 7, 8, 9, 12, 14, 16, 64, 65, 73, 107, 113, 114, 116
Alfabetização 44, 46, 47, 48, 49, 50, 125, 126
Alimentação 74, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134
Aluno 14, 29, 39, 65, 66, 69, 70, 73, 77, 78, 80, 81, 89, 94, 96, 99, 101, 102, 107, 108, 109, 120
Alunos 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 26, 33, 36, 44, 45, 48, 50, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 90, 92, 96, 97, 99, 101, 105, 106, 109, 110, 112, 113, 116, 133, 134
Aprendizagem 5, 12, 13, 14, 16, 24, 25, 26, 27, 31, 33, 38, 40, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 77, 80, 81, 93, 96, 99, 101, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 131, 132
Autonomia 25, 38, 40, 55, 56, 59, 61, 68, 107, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 126, 132, 133
Avaliação 67, 70, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 117, 119

B
Barreiras 8, 9, 12, 16, 68, 70, 72, 75, 77, 94, 99, 103, 110
Brincar 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 77, 78, 80, 98
Brinquedoteca 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63

C
Cidadania 25, 26, 76, 87, 88, 90, 91, 114
Comunicação 23, 24, 40, 70, 77, 81, 83, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 103
Comunidade 13, 16, 21, 48, 49, 50, 60, 68, 81, 83, 90, 91, 100, 101, 108, 110, 129, 133
Conhecimento 21, 23, 25, 28, 33, 37, 38, 39, 40, 45, 46, 47, 49, 50, 54, 55, 58, 59, 64, 65, 69, 70, 71, 73, 84, 87, 89, 94, 98, 99, 103, 109, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 131, 133, 134
Conhecimentos 5, 27, 38, 39, 45, 60, 68, 69, 71, 87, 116, 124, 130, 132
Crianças 12, 34, 36, 45, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 75, 81, 95, 97, 98, 101, 106, 111, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 132
Criatividade 5, 54, 56, 58, 59, 61, 80, 108, 115, 121, 126
Cultura 9, 37, 50, 56, 70, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 109
Curricular 8, 9, 12, 14, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 34, 48, 80, 108
Curriculares 11, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 48, 49, 71, 124
Currículo 14, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 45, 47, 50, 111, 132

D
Deficiência 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 94, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111
Desafios 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 26, 29, 32, 34, 37, 39, 40, 45, 49, 50, 55, 69, 71, 72, 75, 93, 97, 104, 105, 113, 114, 115, 116, 120
Digital 37, 38, 39, 41, 77, 91, 113, 114, 115, 116, 119, 120
Direito 11, 25, 34, 56, 59, 62, 64, 69, 71, 75, 76, 87, 106, 109, 110
Disciplina 21, 22, 25, 32, 34, 38, 44, 45, 64, 71, 113, 119, 123, 131
Diversidade 5, 12, 13, 16, 34, 35, 60, 70, 71, 76, 80, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 117
Docente 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 25, 27, 33, 46, 57, 60, 69, 71, 72, 81, 84, 87, 88, 93, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 119, 120, 124
Docentes 5, 9, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 26, 27, 28, 33, 50, 81, 101, 114, 120

E
Educação 1, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 49, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 81, 82, 83, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121
Educacional 5, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 28, 31, 33, 36, 37, 54, 56, 60, 61, 64, 71, 80, 101, 104, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 115, 120
Ensinar 13, 37, 90, 95, 97, 98, 106, 115, 122, 123
Ensino 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 37, 39, 40, 45, 46, 48, 50, 54, 56, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 81, 83, 84, 85, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 124
Escola 5, 14, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 49, 50, 55, 72, 75, 76, 77, 80, 87, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 123, 124, 125, 126, 130, 133, 134
Escolar 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 24, 26, 27, 31, 33, 38, 39, 48, 49, 50, 67, 70, 72, 75, 76, 77, 81, 82, 84, 88, 90, 91, 96, 99, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 124, 126, 129, 132, 133
Escolas 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 44, 45, 47, 69, 88, 99, 112, 114, 123, 133
Estágio 56, 57, 61, 62, 95, 97, 98, 101, 102
Estudantes 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 45, 48, 49, 50, 56, 60, 64, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 78, 80, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133
Expressão 56, 58, 59, 61, 67, 77, 79, 80, 81, 84, 108

F
Famílias 43, 44, 48, 50, 109, 123, 124, 126, 127, 129, 133
Financeira 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

Formação 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 45, 50, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 65, 69, 70, 71, 72, 74, 80, 81, 82, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 124, 125
Formativos 19, 20, 21, 22, 26, 27, 45, 48, 49, 100, 110

H
Habilidades 9, 22, 26, 37, 38, 39, 47, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 69, 78, 106, 107, 113, 120, 131

I
Inclusão 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 34, 44, 45, 59, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 81, 82, 93, 94, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111
Inclusiva 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 56, 60, 61, 65, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 81, 97, 99, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 125
Inclusivo 6, 12, 16, 17, 56, 64, 66, 67, 71, 73, 77, 78, 80, 94, 98, 99, 100, 109
Indivíduos 5, 34, 36, 37, 38, 45, 46, 47, 56, 102, 113
Integração 33, 38, 40, 55, 59, 71, 105, 106, 109, 112, 114, 134
Integral 25, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 106, 107, 108, 109, 114, 123, 125, 129
Interação 25, 35, 38, 39, 54, 57, 65, 68, 70, 75, 76, 81, 96, 113, 118
Intérprete 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102
Itinerários 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 45, 48, 49

L
Leitura 15, 47, 48, 55, 59, 77, 85, 87, 97, 123, 124, 129, 130, 131, 133
Libras 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 97, 103
Linguagem 58, 59, 61, 68, 70, 80, 93, 101, 102, 108
Lúdico 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62

M
Metodologias 7, 9, 12, 14, 25, 26, 33, 48, 64, 65, 70, 107, 108, 113, 114

P
Pedagógicas 5, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 22, 23, 26, 38, 54, 55, 56, 59, 62, 64, 65, 69, 70, 72, 75, 77, 80, 100, 106, 108, 109, 111, 116, 119, 124, 125, 126, 130, 131, 133
Pedagógicos 8, 12, 13, 14, 17, 61, 69, 80, 81, 107, 124
Pesquisa 5, 7, 9, 20, 22, 27, 39, 49, 53, 56, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 93, 94, 97, 98, 100, 101, 103, 115, 121, 122, 123, 124, 131, 133
Planejamento 42, 43, 45, 55, 56, 59, 61, 70, 96, 107, 108, 110, 113
Políticas 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 24, 27, 28, 31, 32, 39, 50, 71, 75, 101, 105, 111, 116
Prática 5, 8, 23, 25, 26, 27, 34, 44, 46, 49, 50, 57, 59, 60, 61, 62, 75, 81, 84, 87, 90, 97, 102, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 131, 132, 133, 134
Professor 25, 33, 65, 69, 70, 71, 83, 85, 87, 88, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 107, 108, 109, 120, 123, 124, 133

Professores 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 22, 33, 41, 45, 49, 56, 66, 68, 70, 71, 73, 74, 89, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 104, 107, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 122, 126, 133
Psicopedagogia 54, 62, 63, 105, 107, 108, 109, 110, 111

R
Reflexão 5, 33, 38, 48, 55, 58, 100, 101, 105, 109, 114, 115, 116, 117

S
Saberes 38, 50, 54, 80, 114, 121, 123, 124, 129, 131, 132, 133
Sociedade 5, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 20, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 46, 47, 49, 55, 56, 62, 76, 83, 84, 87, 90, 91, 99, 110, 114
Sujeitos 19, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 38, 54, 55, 56, 67, 76, 124, 132
Surdo 73, 77, 81, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 104
Surdos 66, 67, 68, 69, 70, 93, 95, 99, 100, 101, 102, 104

T
Tecnologias 8, 14, 15, 16, 28, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 69, 71, 104, 107, 112, 113, 120, 124

V
Valorização 28, 60, 62, 70, 75, 76, 78, 81, 93, 108, 109, 116, 123, 124

EDITORA
SCHREIBEN