



Knowledge in motion: Innovation, Justice, and Humanity in a contemporary society

Volume 2

Acilina Candeia, PhD.
Maria Emilia Camargo, PhD.
Marcela Martins, PhD.
Mariane Carmargo Priesnitz, PhD.
Gabriely Diniz, M.A.
(Eds.)

Knowledge in motion: Innovation, Justice, and Humanity in a contemporary society

Volume 2

Editorial Board

Acilina Candeia, PhD.
Maria Emilia Camargo, PhD.
Marcela Martins, PhD.
Mariane Camargo Priesnitz, PhD.
Gabriely Diniz, M.A.
(Eds.)



Published by:

Global Academy Publishing House

ISBN Number:

Publishing Date: February 20, 2026

All rights of this book belong to Global Academy Publishing House.

No part of this publication may be reproduced, stored, retrieved system, or transmitted, in any form or by any means, without the written permission of the Global Academy Publishing House.

Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable for criminal prosecution and civil claims for damages. All chapters published in this book have been double blind peer reviewed.

©Copyright February, 2025

Certificate No: 64419

Adress: Konutkent 2955. St. Oyak 1 Number: 8/6 Cankaya /
Ankara / TÜRKİYE

The individual essays remain the intellectual properties of the contributors.

e-mail: globalyayinlari@gmail.com

<https://www.globalacademy.com.tr/>

PREFACE

Education is a lifelong pursuit. Only Education can shape societies, create policies, and transform lives.

This book brings together some contributions submitted to the (Inter)Knowledge Conference, promoted by Veni Creator Christian University in the summer of 2025. The articles gathered in this volume reflect a commitment to examining education from multiple perspectives, creating a plethora of different “knowledges” by addressing questions in contemporary education, while also revisiting foundational ideas that continue to influence the field. Each article selected in this volume has its own scholarly merit and a great potential to inspire dialogue among educators, researchers, and students.

Although this collection of articles may vary in focus and methodology, they all share a common goal: advancing practice in education by creating research into different contexts and economic settings to promote access to knowledge for those who have power to change education. You have the power to change education.

May God bless you.

Acilina Candeia

President of Veni Creator Christian University

INDEX

THE PATHS OF EASE: DO THEY HELP OR HINDER TEACHING AND LEARNING?	6
BILINGUAL EDUCATION IN BRAZIL: THE ROLE OF LIBRAS IN THE TRANSFORMATION OF THE SCHOOL REALITY	18
SCHOOL INCLUSION IN BRAZIL: LIMITS TO THE EXTINCTION OF SPECIAL SCHOOLS IN THE LIGHT OF INTERNATIONAL EXPERIENCES ..	28
THE PRACTICE OF INTERDISCIPLINARITY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN CONTEMPORARY EDUCATION	35
INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION	46
FAMILY EXPERIENCES IN AUTISM SPECTRUM DISORDER: CHALLENGES, SYMBOLIC GRIEF AND SOCIAL SUPPORT	57
THE HUMAN AS A RESPONSIBLE BEING IN ENVIRONMENTAL EDUCATION IN URBAN CITIES: AWARENESS STRATEGIES FOR ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY IN THE GENERAL POPULATION ...	69
METHODOLOGICAL PRACTICES AND STRATEGIES IN THE LITERACY OF THE DEAF IN BRAZIL	83
THE USE OF TECHNOLOGY AS A MEANS OF COMMUNICATION IN INCLUSIVE SCHOOLS, APAES AND INDIGENOUS SCHOOLS	99
THE DEAF WHO IS NOT HEARD IN A SOCIETY WITHOUT HEARING	108
SILENT DROPOUT: AN ANALYSIS OF THE DISENGAGEMENT FACTORS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEMPORARY BRAZILIAN SCHOOL	125
EDUCATION 1.0 TO 5.0: REINVENTING THE SCHOOL FOR THE CHALLENGES OF THE FUTURE	135
THE COVID-19 PANDEMIC AND ITS EFFECTS ON THE TECHNOLOGICAL EVOLUTION OF EDUCATION	148
THE CHALLENGES OF ACTIVE SCHOOL SEARCH IN ELEMENTARY EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: A LITERATURE REVIEW	158
EDUCATIONAL CURRICULUM IN THE DIGITAL AGE: PERSPECTIVES AND CHALLENGES OF THE INTEGRATION OF DICTS	170
SPECIAL EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS (OVER 15 YEARS OLD) AT APAE: STRATEGIES FOR LEARNING	190
DAVID PAUL AUSUBEL'S MEANINGFUL LEARNING AND HIS CONTRIBUTION TO TEACHING AND LEARNING	201
TECHNOLOGY AND EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: OPPORTUNITIES, CHALLENGES AND PATHS TO INCLUSION	219
LITERACY: CHALLENGES IN CONTEMPORARY EDUCATION	227
FROM GARBAGE TO THE SOCIO-ENVIRONMENTAL PROTAGONISM OF WASTE PICKERS: THE ADEQUATE FINAL DISPOSAL OF WASTE AS A	

PILLAR OF SUSTAINABILITY AND SOCIAL INCLUSION - ARTICLE 54 OF LAW NO. 12,305/2010.....	245
EVALUATING THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES.....	259
THE IMPACT OF THE DIAGNOSIS OF ASD IN THE FAMILY ENVIRONMENT	271
INTERDISCIPLINARITY AND TECHNOLOGIES: A PATH TO INNOVATION IN EDUCATIONAL TEACHING.....	285
THE RELEVANCE OF READING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: WHAT KIND OF READING ARE WE TALKING ABOUT?	300
SPECIAL EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS (OVER 15 YEARS OLD) AT APAE: STRATEGIES FOR LEARNING.....	316
BODY GAMES AND LOGICAL REASONING: A LITERATURE REVIEW ON INTERDISCIPLINARY STRATEGIES IN ELEMENTARY SCHOOL	327
ACTIVE METHODOLOGIES AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN ADULT LEARNING: FOUNDATIONS, PRACTICES AND CHALLENGES IN THE PUBLIC SECTOR.....	340
THE DAILY LIFE OF A SCHOOL LOCATED IN A CUSTODY HOSPITAL AND PSYCHIATRIC TREATMENT.....	351
TELEVISION AS A PEDAGOGICAL TOOL IN SCHOOL	368
IMPACTS OF DEMOTIVATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF THE SOCIETY OF FATIGUE.....	378
THE USE OF THE TEXTUAL GENRES PARLENDAS AND TONGUE TWISTERS AS A TEACHING STRATEGY FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION	389
STRATEGIC DECISIONS TO REDUCE SCHOOL DROPOUT	399
THE ROLE OF THE TEACHER IN THE DIGITAL AGE: CHALLENGES AND SKILLS.....	416
THE IMPORTANCE OF EMOTIONS IN THE LEARNING PROCESS: CHALLENGES AND REFLECTIONS IN THE POST-PANDEMIC CONTEXT	426
SOCIAL EDUCATOR: A FUNDAMENTAL AGENT FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN FOSTER CARE.....	446
ACTIVE METHODOLOGIES AND INCLUSIVE EDUCATION: STRATEGIES FOR THE CARE OF STUDENTS WITH AUTISM	460
THE EVOLUTION OF EDUCATION FROM VERSION 1.0 TO 5.0	478

THE PATHS OF EASE: DO THEY HELP OR HINDER TEACHING AND LEARNING?

Marcos Fernando da Silva
Email: marcos.fdsilva@professor.educacao.pe.gov.br
Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
Email: marcela.tarciana@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

ABSTRACT

This article analyzes, through a bibliographic approach, the impacts of the culture of ease on the contemporary teaching-learning process. In a context marked by the intensive use of digital technologies, there is a gradual loss of students' cognitive autonomy, influenced by immediacy, superficiality, and dependence on ready-made solutions. The replacement of traditional practices, such as handwriting, summary writing, and question formulation, has compromised memory development, reasoning, and critical understanding. Additionally, institutional measures that restrict continuous contact between students and their learning materials have contributed to fragmented and superficial learning. The research is based on a critical analysis of works that discuss education, digital culture, and cognitive development, aiming to understand how technological and organizational convenience negatively influences the learning process. The results indicate that, although technology offers benefits, its indiscriminate use tends to weaken essential pedagogical practices for knowledge construction. The study concludes that it is necessary to recover methods that promote intellectual effort, critical reflection, and student autonomy, contributing to a deeper and more meaningful education. Further research is recommended to explore pedagogical strategies that balance the use of technology with the development of higher cognitive skills.

KEYWORDS: Teaching-learning. Cognitive autonomy. Culture of immediacy. Educational technology. Pedagogical organization.

INTRODUCTION

With the advancement of technology and the increasing digitalization of social processes, education has undergone a profound redesign of its practices and methodologies. Access to information has become practically unlimited, mediated by mobile devices, artificial intelligence, educational platforms, and social networks, which act as channels of approach to knowledge. The very word "informatics"—formed by the fusion of the terms "information" and "automatic"—already suggests this idea of instant access and rapid processing of knowledge, synthesizing the spirit of an era in which everything seems to be within the reach of a click.

However, in the face of such informational fluidity, a necessary question arises: is all this convenience truly promoting meaningful and transformative learning? Or are we moving away from the effort, critical reflection, and commitment that once characterized solid intellectual formation? The abundance of data does not, by itself, guarantee the appropriation of knowledge. On the contrary, it may encourage the superficial consumption of content and the

weakening of deeper cognitive capacities such as analysis, synthesis, and autonomous thinking.

This article aims to discuss the effects of the so-called paths of ease on the teaching and learning process, with emphasis on the gradual loss of cognitive autonomy, the superficiality of studies, and the spread of a culture of immediacy. It is observed that practices once highly valued—such as consulting physical books, the habit of rereading, handwriting, and the construction of conceptual maps—are being replaced by quick search mechanisms, automatic copying, and consumption of instant videos. Handwriting, which played an essential role in memory consolidation and the development of critical thinking, has been set aside, compromising fundamental cognitive processes. Similarly, the reflective practice of producing summaries and formulating questions about texts to deepen understanding—a tool used to consolidate knowledge and stimulate intellectual autonomy—is being replaced by automatic summaries and ready-made answers, often produced by artificial intelligence. This phenomenon weakens critical thinking and personal engagement. One of the most concerning aspects is not limited to the unrestricted use of technologies, but also to transformations in the school structure itself. In many institutions, lockers are provided so that students can leave their books and notebooks. Although this measure aims to provide comfort and practicality, it eliminates continuous contact with the studied content, harming essential practices such as review, retention, and critical reconstruction of knowledge at home. In full-time education contexts, this gap is intensified: after a long day of school activities, the student returns home without materials and, often, without energy or motivation to revisit what was worked on. This absence of connection with study outside school reflects a model increasingly centered on immediate experience and less on the internalization of knowledge.

Looking back, it is clear that despite limited access to technological and bibliographic resources, there was greater engagement, concentration, and use of time. Scarcity, paradoxically, enhanced the value of effort: it was necessary to seek, interpret, and synthesize knowledge in an active and conscious way. Today, however, we live in the opposite reality: immersed in a culture marked by an excess of information and stimuli, students have countless tools but become more vulnerable to distraction, procrastination, and superficial consumption of content. The ease of access has, in many cases, led to a regression in intellectual autonomy and in the enjoyment of systematic study. As Bauman (2001) warns, we live in a “liquid modernity,” where bonds are fragile and experiences are transitory. The logic of speed permeates the educational field and imposes an accelerated rhythm that often prevents the sedimentation of ideas and deep reflection. In this context, it becomes urgent to rethink what it truly means to learn in times of such ease—and to assess whether we are educating for knowledge or merely facilitating the ephemeral consumption of disconnected and volatile information.

Complementing this view, José Manuel Moran, when reflecting on contemporary educational challenges, emphasizes that the role of the teacher must be redefined. Instead of being a mere transmitter of content, the teacher needs to adopt the posture of a curator and learning guide, intentionally promoting student autonomy. As he states:

The role of the teacher is more that of a curator and guide. They must choose what is truly relevant, guide the class and each student, encouraging, valuing, caring for, and inspiring them throughout the process. (MORAN; BACICH, 2017, p. 27)

This perspective highlights the urgency of pedagogical practices that not only inform, but also encourage the active and critical engagement of students—especially in times marked by data overload and cognitive superficiality generated by the culture of immediacy. Furthermore, Edgar Morin (1991) reminds us of the importance of understanding the complexity and ambiguity of the current world in order to form individuals capable of thinking globally and contextualizing their knowledge: “complexity demands the recognition of the singular, the particular, inserted within the whole, avoiding the fragmentation of knowledge” (MORIN, 1991, p. 17).

Thus, this article proposes a critical and constructive reflection on the paths of ease and their concrete impacts on contemporary education, drawing on theoretical references that problematize the relationship between culture, knowledge, autonomy, and technology, such as Paulo Freire (1996), José Moran (2017), and Edgar Morin (1991). In this way, it also aimed to understand the extent to which technological advancements have contributed to or hindered the formation of critical, autonomous, and intellectually prepared individuals for the challenges of the present and the future, without rejecting the benefits that such technologies can offer to the educational process.

THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical foundation of this study is anchored in both classical and contemporary authors who, from different perspectives, discuss the impacts of digital technologies, the culture of convenience, and immediacy on education, cognitive processes, and the formation of the individual in contemporary times. The selected works aim to support the critical analysis developed throughout the article, providing conceptual tools to understand the transformations in the dynamics of teaching and learning in the face of the growing influence of technological devices, organizational changes, and new cultural demands.

Freire (1996) provides the foundation for critical pedagogy by advocating for emancipatory education, centered on dialogue, autonomy, and student protagonism. His conception of education as a practice of freedom stands in stark contrast to the current scenario, in which the ease of access to information often replaces the active construction of knowledge. Freire denounces the banking

model of education, in which the student is a mere passive recipient of content—a logic that is today updated through the uncritical use of technologies that deliver ready-made answers without reflective mediation.

Bauman's (2001) theory of liquid modernity contributes to the understanding of a society characterized by fluidity, instability in relationships, and superficiality in bonds—including educational ones. In the school environment, this liquidity manifests in the discontinuity of study, the pursuit of immediate results, and the absence of depth, all of which compromise consistent intellectual development. The logic of speed, so highly valued in digital media, becomes an obstacle to the internalization of knowledge and the formation of critical individuals.

Similarly, Morin (1991) proposes an educational approach based on complexity, in contrast to the fragmentation of knowledge imposed by traditional models and the simplified organization of information on digital platforms. For Morin, it is essential to integrate reason, emotion, ethics, and experience into the educational process, enabling the student to understand the world in its totality. Overcoming reductionism and technicism favors a more holistic education, aimed at intellectual autonomy and the capacity to face the uncertainties of the present.

Moran (2013; 2017) discusses the challenges of teaching in the digital society, proposing a redefinition of the teacher's role: from content transmitter to learning mediator. He advocates for innovative, collaborative practices centered on student autonomy. In this context, he warns of the risk of excessive dependence on technology when it is not accompanied by intentional pedagogical strategies that encourage curiosity, critical thinking, and investigative reasoning.

In the field of neuroscience and cognitive psychology, this study draws on the research of Mueller and Oppenheimer (2014), who demonstrate that handwriting, in comparison with typing, activates brain regions related to long-term memory and conceptual understanding. This finding reinforces the importance of maintaining educational practices that require personal elaboration and active reasoning, countering the trend of cognitive outsourcing promoted by automatic technological tools.

Carr (2011) also draws attention to the negative effects of the automation of thought. According to the author, by delegating to technology functions once performed by the brain—such as analysis, synthesis, and reasoning—the individual reduces their capacity for concentration, deep reflection, and meaningful learning. This phenomenon, described as cognitive outsourcing, weakens intellectual autonomy, replacing mental effort with dependence on fast and fragmented external stimuli.

The critique of superficial reading and writing finds support in Ferreiro (1991), who distinguishes mere technical literacy from critical literacy. She argues that true mastery of written language requires meaningful appropriation,

interpretation, and the construction of meaning. The excessive reliance on automatic summaries and AI-generated answers threatens this process, fostering the proliferation of functional illiteracy among students who, although able to decode words, do not effectively comprehend what they read.

Complementing this theoretical framework are the studies of Santaella (2004), who analyzes the new cognitive configurations of the immersive reader in the digital environment, and Tapscott (2010), who explores the behavior of new generations immersed in technologies and social networks. Both authors highlight the emergence of new learning profiles and call attention to the need for pedagogical strategies that engage with these contexts without relinquishing depth and academic rigor.

Thus, this theoretical framework supports the critical analysis proposed in the article, highlighting that the culture of ease, despite its undeniable technological advances, demands a careful and attentive perspective from education. The current challenge is not to reject technology, but to incorporate it in an ethical, critical, and intentional manner, ensuring that it serves as a mediator—and not a substitute—for the process of knowledge construction. In light of this, it becomes essential to adopt pedagogical practices that value intellectual effort, the internalization of knowledge, and the development of cognitive autonomy—indispensable pillars for the formation of critical, responsible individuals who are prepared to face the complexity of the contemporary world.

METHODOLOGY

This research is qualitative in nature, with an exploratory focus and a predominantly bibliographic character, centered on the critical and systematic analysis of theoretical sources that discuss contemporary educational challenges in light of the growing culture of convenience. For this purpose, renowned authors in the fields of education, digital culture, and the formation of autonomous individuals were selected, such as Paulo Freire, Zygmunt Bauman, José Manuel Moran, and Edgar Morin, along with other relevant thinkers from critical pedagogy, learning psychology, and the sociology of education. This selection aimed to encompass an interdisciplinary and integrated perspective, essential to understanding the complexity of the phenomenon under study.

The study sought to articulate a broad and contextualized understanding of the impacts of technological and organizational convenience on the teaching-learning process, with the explicit aim of identifying how these practices influence not only intellectual autonomy but also memory, critical thinking, and, above all, the student's relationship with knowledge. In times of easy access to information and school routines structured around convenience, it becomes essential to reflect on the formative consequences of such choices. Education, now more than ever, must foster individuals who think, who question, and who build knowledge with depth.

In this sense, José Manuel Moran argues:

“The teacher must go beyond the transmission of content, creating conditions for students to learn with greater autonomy, participation, collaboration, and an investigative spirit.” (MORAN; BACICH, 2017, p. 17)

This proposition reinforces the urgency of educational practices that transcend methods centered on immediacy and superficiality, often driven by so-called “technological shortcuts.” Although such tools promise speed and quick access to knowledge, their indiscriminate and decontextualized use tends to weaken the solid construction of knowledge, emptying the true meaning of the educational process and compromising the development of students’ cognitive autonomy and critical thinking.

Regarding the textual analysis of the selected works, recurring and converging conceptual patterns were identified, among which stands out the incisive critique of the superficiality of contemporary learning, the devaluation of sustained effort, and the growing dependence on fast, automated, and often mechanical resources, to the detriment of solid and reflective cognitive formation. Bauman (2001), in presenting the concept of “liquid modernity,” warns of the proliferation of ephemeral experiences and fragile bonds, which are also reflected in the educational field. From this perspective, the logic of speed and the volatility of information access threaten the depth, critical thinking, and reflection necessary for the lasting construction of knowledge (BAUMAN, 2001, p. 66).

In addition to the bibliographic foundation, the research also incorporated empirical observations and concrete pedagogical experiences, clearly revealing how new generations relate to learning in a way that differs significantly from previous ones. Whereas in the past, access to knowledge was limited and required significant effort— such as attentive reading of physical books, research in libraries, and progressive memorization of content—contemporary students are surrounded by an abundance of information, provided by easily accessible digital devices and educational technologies. Paradoxically, this excess has contributed to the dispersion of attention, superficial content apprehension, and difficulty in long-term knowledge retention.

In this context, it becomes necessary to recover the value of cognitive depth and the integrated organization of knowledge. Edgar Morin (1991), in discussing the challenges of contemporary education, emphasizes that forming autonomous and critical individuals requires an approach that goes beyond the mere accumulation of data and information. He advocates overcoming the fragmentation of knowledge through a complex vision that considers the interconnection between different fields of knowledge and the articulation of reason, emotion, experience, and ethics. For learning to be truly meaningful, it is necessary to integrate multiple dimensions of being and knowing, promoting a formation that engages the student in a holistic, critical, and reflective manner.

In this sense, the methodology adopted enabled an in-depth investigation of the school reality from a critical and interdisciplinary perspective, allowing for the examination of the challenges and contradictions that permeate the current educational landscape. The articulation between theory and educational practice strongly revealed how convenience—whether technological, organizational, or even pedagogical—may be undermining the formation of intellectually prepared individuals capable of facing contemporary challenges. Therefore, it is essential to rethink and reinvent pedagogical strategies that value effort, active engagement, and, above all, student autonomy—key elements for the construction of solid and lasting knowledge.

The advancement of technology and the incorporation of digitalization into educational routines, while providing undeniable benefits in terms of speed, access, and information organization, have also led to setbacks in essential cognitive processes for learning, especially memorization. A striking example of this shift is the replacement of handwriting with typing. Research in cognitive neuroscience indicates that handwriting activates brain regions, such as the limbic system, which are directly related to the consolidation of long-term memory. When writing by hand, the individual engages in a deeper motor, visual, and intellectual process, which favors content registration and retention. As Mueller and Oppenheimer (2014) point out, handwriting promotes more effective information encoding because it requires synthesis and active processing, whereas typing tends to produce more literal and less cognitively elaborate records.

Technological convenience—expressed through the speed of access, the automation of cognitive tasks, and the promise of simplified processes—has led, in many students, to a progressive weakening of cognitive autonomy. The abundance of digital resources, instead of enhancing the active construction of knowledge, has often been used as a shortcut to avoid effort, delegate reflection, and outsource critical analysis. This dependency compromises the ability to learn independently, to select information based on personal criteria, and to transform data into meaningful knowledge.

The student who becomes accustomed to fast and superficial interactions with content gradually loses control over their own learning, becoming a hostage to mechanisms that provide answers but do not provoke thought. Cognitive autonomy requires time, focus, confrontation of ideas, and self-regulation—elements that the logic of convenience, if not pedagogically mediated, tends to suppress. In this context, technology becomes paradoxical: while it offers paths for learning, it also encourages unlearning when used as a substitute—and not as a mediator—of the educational process.

By allowing students to abandon fundamental cognitive practices such as handwriting, personal summary construction, and the active formulation of questions, technological convenience gradually undermines the foundations of

reflective learning. Instead of strengthening autonomy, it may generate an invisible dependence, masked by efficiency but devoid of meaning.

In addition, the practice of summarizing—once requiring active reading, textual analysis, semantic reflection, and linguistic elaboration—has increasingly been outsourced to artificial intelligence. The traditional process of summarization consisted of performing at least three distinct readings: the first to recognize the content and vocabulary; the second to understand the argumentative structure; and the third to achieve deep comprehension and create a new, cohesive, and coherent synthetic text. This practice demanded time, effort, and intellectual engagement—factors essential to meaningful learning. Today, this process has been reduced to interactions with automatic tools that, although technically efficient, do not develop students' reasoning, creativity, or critical reflection. As Carr (2011, p. 128) aptly warns, “as we outsource cognitive effort to machines, we are sacrificing our ability to concentrate and to build lasting knowledge.”

Another pedagogical practice nearly extinct in contemporary schools is the methodology of question elaboration based on texts read. In the past, teachers encouraged students to ask questions about each part of a text—introduction, development, and conclusion—with the aim of extracting as much information as possible, building mental frameworks, and reinforcing memory. This simple yet effective technique required an active ability to read, analyze, abstract, and formulate linguistically. However, it is evident that many students today cannot even distinguish between superficial reading and comprehensive reading. The absence of the three main reading stages—reading to become familiar, reading to understand, and reading for deep comprehension—reveals a troubling phenomenon: the growth of functional illiteracy, even among students who are formally literate.

On this matter, Ferreiro (1991) had already warned that literacy is not limited to decoding words, but involves the critical appropriation of written language and the development of interpretive skills. Ignoring this process leads to the formation of individuals who “can read, but do not understand what they read, which makes them functionally illiterate” (FERREIRO, 1991, p. 39). Thus, simple and effective practices of reading, writing, and constructing authentic thought are being replaced by shortcuts that eliminate effort and, consequently, hinder the development of higher cognitive abilities.

Taken together, these transformations indicate that not only have the tools changed, but the very way of learning has been altered—often impoverished. The abandonment of these traditional practices is not merely a change of instruments, but reflects a growing disinterest in the construction of authentic and original learning. The education of immediacy, driven by digital shortcuts and outsourced solutions, threatens the formation of reflective, critical, and creative individuals—who are essential in the knowledge society.

ANALYSIS AND DISCUSSION OF RESULTS

Based on the readings and analyses carried out, it was found that the contemporary educational process is strongly influenced by an immediatist logic, in which the speed of obtaining answers has, in many cases, come to replace reflective practice, intellectual effort, and commitment to depth. The advent and popularization of digital technologies—especially among children and adolescents—not only changed the way knowledge is accessed, but also reshaped expectations regarding the time needed for learning and the persistence required in the face of cognitive challenges.

One of the most evident effects of this phenomenon is the growing confusion between the act of researching and simply searching. Moran (2013; 2017) warns that the ease of obtaining answers through digital platforms can create a false sense of mastery over a subject, without resulting in truly meaningful learning. Many students consider the mere act of typing terms into search engines as equivalent to learning, without engaging in critical analysis or confronting different perspectives. This behavior reveals a culture of superficial learning—marked by a lack of reflection, uncritical use of generic sources, and dependence on summaries and explanatory videos—that outsources thinking and impoverishes the ability to construct deep and autonomous knowledge.

However, we live in a scenario today in which the excess of informational resources around us, far from being just an advantage, has also become a challenge. The avalanche of data, stimuli, and content—not always reliable—makes it difficult to engage in critical analysis, careful filtering, and the distinction between facts, fallacies, and half-truths. In this context, technology itself—especially represented by computing, which etymologically combines “information” and “automatic”—should be a strategic ally in learning and everyday life. Nevertheless, an uncomfortable but necessary reflection must be made: are we still using technology consciously, or are we gradually being used by it? This subtle but profound inversion can compromise cognitive autonomy, as well as weaken freedom of thought and reduce individuals’ capacity for critical decision-making.

In addition to technological aspects, school organizational practices have also reinforced this logic of ease. In many institutions—especially full-time schools—the adoption of individual lockers has led students to leave their notebooks, textbooks, and study materials at school. While this might seem, at first glance, like a matter of convenience and practicality, in practice, it results in a distancing between the student and the content studied. Upon returning home without any materials, students lose the opportunity to revisit, consolidate, or reflect on the knowledge acquired during the day, undermining the long-term memory consolidation process and reducing the chances of meaningful knowledge construction. This phenomenon reveals how seemingly simple and benign measures can have deep and negative impacts on learning routines.

This scenario reflects a reversal of values regarding the student’s relationship with learning: in the past, even with limited access to resources and

technologies, effort was more visible, time was better used, and the appreciation of knowledge implied dedication, reading, writing, and repetition. Today, on the other hand, we witness a troubling paradox: the more resources are available, the lower the actual engagement of students seems to be. As Bauman (2001) warns, we live in a “liquid modernity,” where “the excess of information and the speed of exchanges hinder the rooting of knowledge and the construction of lasting understanding” (BAUMAN, 2001, p. 112). The culture of excess—of information, stimuli, and conveniences—has not necessarily translated into gains in learning quality. On the contrary, dispersion, procrastination, and loss of autonomy have become worrisome hallmarks of today’s educational landscape, reflecting a weakening of the capacity for concentration and critical thinking.

Moreover, it is evident that the culture of convenience, combined with the pressure for quick performance and immediate results, compromises the development of fundamental competencies such as intellectual resilience, investigative curiosity, and the ability to deal with complexity. Morin (1991, p. 17–19) defines complexity as the “weaving together of events, actions, interactions, feedback, determinations, and chance”—and argues that facing this reality requires going beyond fragmented knowledge, rebuilding it through an articulated understanding of both the whole and the parts. This perspective highlights the urgency of an educational approach that values the articulation of different dimensions of knowledge, promoting the development of individuals capable of critical thinking, dealing with uncertainty, and understanding education as an integrated process—not merely the sum of isolated pieces of information.

Based on this analysis, the importance of a critical and strategic pedagogical outlook is reaffirmed—one that is able to reconcile the benefits of technology and innovation with practices that value the internalization of knowledge, the maturation time of ideas, and the strengthening of the student’s intellectual protagonism. As Paulo Freire (1996) already emphasized, “education must be an act of freedom and reflection, not a mere mechanical reproduction of information” (FREIRE, 1996, p. 27). It therefore becomes urgent to reflect on how to reformulate school practices in ways that cultivate effort, reflection, and a genuine connection to knowledge, balancing access to information with the effective construction of learning. Only through such reformulation will it be possible to overcome the challenges imposed by the culture of convenience, ensuring the formation of intellectually critical, autonomous individuals capable of acting responsibly and creatively in contemporary society.

FINAL CONSIDERATIONS

The central objective of this article was to investigate the impacts of the culture of ease and convenience—both technological and organizational—on the contemporary teaching-learning process, with a particular focus on the dimensions of intellectual autonomy, depth of study, and the development of critical thinking. Based on a critical analysis grounded in the works of renowned

authors such as Paulo Freire, José Manuel Moran, Edgar Morin, and Zygmunt Bauman, it was possible to identify a complex educational landscape marked by contradictions and challenges.

It was observed that technological advancements, although undeniably expanding access to information, do not in themselves guarantee meaningful learning. On the contrary, when used uncritically and indiscriminately, these resources have encouraged immediatist pedagogical practices, lacking depth, which weaken students' cognitive autonomy. The speed of digital consumption, combined with the superficiality of content and the fragmentation of school experiences, undermines fundamental processes such as memorization, critical analysis, and the authorial construction of knowledge.

The research also revealed that school organizational strategies—such as the systematic use of lockers or the lack of encouragement for at-home review—worsen this situation, promoting a disconnection between the student and their formative process outside the school environment. This distancing weakens the internalization of knowledge and the habit of reflection, favoring an educational model increasingly centered on convenience and less on holistic formation.

Given this, the urgent need to rethink and reformulate current pedagogical practices is reinforced, in order to balance the benefits of technological innovations with approaches that value continuous effort, reflective thinking, and student protagonism. Education, beyond mere access to information, must be consolidated as an active, ethical, and conscious process of knowledge construction, sustained by pillars such as critical reading, authorial writing, systematic review, and an affective bond with learning.

As a scientific contribution, this study offers an interdisciplinary analysis of the effects of the culture of ease on teaching and learning, highlighting practical and conceptual gaps that deserve greater attention from educators, school administrators, and public policy makers. As a limitation, the study presents an essentially bibliographic approach, which—while rich in theoretical reflection—lacks empirical data to directly measure the impacts observed in specific school contexts.

In this sense, it is recommended that future research investigate concrete pedagogical methodologies that integrate technological resources with strategies for developing higher-order cognitive skills—such as critical thinking, analytical capacity, and the resolution of complex problems—in a balanced manner. Furthermore, field studies are proposed to observe, in practice, students' behavior when using digital tools and to analyze educational interventions capable of mitigating the negative effects of superficiality and immediatism in the school context.

Therefore, it is concluded that redirecting contemporary education toward a deeper, more critical, and authorial formation requires, more than ever, reaffirming the transformative role of pedagogy and the commitment to a

teaching practice that inspires, challenges, and shapes individuals capable of thinking deeply and acting responsibly in the face of the complexities of today's world.

REFERENCES

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CARR, Nicholas. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- FERREIRO, Emilia. **Los hijos del analfabetismo**. México: Siglo XXI Editores, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MUELLER, Pam A.; OPPENHEIMER, Daniel M. The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. **Psychological Science**, Thousand Oaks, v. 25, n. 6, p. 1159–1168, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.
- TAPSCOTT, Don. **Geração digital: a crescente desconexão entre professores e alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BILINGUAL EDUCATION IN BRAZIL: THE ROLE OF LIBRAS IN THE TRANSFORMATION OF THE SCHOOL REALITY

EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: O PAPEL DA LIBRAS NA TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR

Mariloiva Reginato da Silva
Veni Creator Christian University – USA
Email: mariloiva48@gmail.com

Vivianne de Sousa
Veni Creator Christian University - USA

Marli Alves de Jesus
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este artigo explora a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) sob a ótica do ensino bilíngue. Analisamos o contraste entre as diretrizes legais e a vivência escolar dos alunos surdos no Brasil, buscando compreender o contexto histórico da LIBRAS, a realidade da comunidade surda e a urgência do ensino bilíngue no país. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em um estudo bibliográfico. Baseamo-nos na leitura de obras de diversos autores e em documentos legais que abordam as dimensões pedagógicas e as propostas para a educação de surdos. Concluímos que o Brasil ainda precisa avançar significativamente na estruturação para que o bilinguismo se concretize, assegurando, assim, o direito dos surdos a uma educação especializada de qualidade.

Palavras-chave: Bilinguismo, Educação de Surdos, LIBRAS, Inclusão, Acessibilidade.

ABSTRACT

This article explores Brazilian Sign Language (LIBRAS) from the perspective of bilingual education. We analyze the contrast between legal guidelines and the schooling experience of deaf students in Brazil, aiming to understand the historical context of LIBRAS, the reality of the deaf community, and the urgency of bilingual education in the country. The research adopts a qualitative approach, grounded in bibliographical study. We based our work on the analysis of various authors' contributions and legal documents that address pedagogical dimensions and proposals for deaf education. We conclude that Brazil still needs to advance significantly in structuring its systems for bilingualism to be fully realized, thereby ensuring the right of deaf individuals to quality specialized education.

Keywords: Bilingualism, Deaf Education, LIBRAS, Inclusion, Accessibility.

INTRODUÇÃO

Por décadas, temos testemunhado a persistente luta da comunidade surda por reconhecimento e espaço, especialmente no âmbito educacional. Ao longo dessa jornada, inúmeras vitórias foram celebradas, impulsionadas por legislações e documentos que ecoam em níveis nacionais e internacionais. Gradualmente, a comunidade surda tem conseguido acessar as escolas e usufruir dos direitos que lhe são devidos.

Em meio a essa trajetória, a igualdade e a valorização da cultura surda emergem como pilares fundamentais no cenário escolar brasileiro. O Brasil, por sua natureza legal, é um país verdadeiramente bilíngue. Para os ouvintes, o Português é a primeira língua, enquanto a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) atua como a segunda. Inversamente, para os surdos, a LIBRAS é sua língua materna e o Português se estabelece como a segunda língua. O ideal, e o grande desafio, é que todos os cidadãos dominem ambas as línguas, promovendo uma integração plena e significativa.

A eficiência no ambiente educacional para pessoas com deficiência auditiva um tema crítico. Roldão e Aguiar (2016) corretamente apontam que "crianças com alterações auditivas (surdas) são exemplos de sujeitos que irão apresentar dificuldades nas interações, pois, são levadas a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, sem contato com outros surdos, sua surdez tende a ser ocultada e depreciada". Essa afirmação revela uma realidade dolorosa: a falta de interação e reconhecimento cultural que marginaliza o aluno surdo.

O objetivo fundamental do arcabouço legal e dos documentos que tratam da surdez é romper com essa realidade. A meta não é apenas uma mudança superficial, mas uma transformação qualificada e prazerosa para todos os envolvidos no processo inclusivo. Almejamos que o estudante surdo possa interagir sem constrangimentos com seus professores, colegas e todo o corpo funcional da escola. Mais do que isso, essa interação deve se estender de forma sistemática à família, criando uma rede de apoio e comunicação verdadeiramente eficaz.

Embora a presença de alunos surdos nas escolas já seja uma realidade consolidada, o que ainda persiste como um desafio colossal é a interação efetiva desses estudantes com a comunidade escolar. A ausência de uma comunicação plena, mesmo com o professor regente, é alarmante. A interação professor-aluno é a espinha dorsal do processo de aprendizagem, o motor que impulsiona o desenvolvimento das atividades e o alcance dos objetivos educacionais.

Infelizmente, a realidade de muitas escolas revela uma preparação deficiente para atender ao aluno surdo. Essa lacuna se manifesta na ausência de profissionais qualificados com didáticas adequadas, bem como na carência de recursos didáticos e tecnológicos essenciais.

Esta pesquisa bibliográfica, embasada na leitura e análise de uma vasta gama de documentos legais nacionais e internacionais – como a Constituição Federal brasileira, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Declaração de Salamanca e a Declaração de Jomtien –, e no estudo de autores renomados como Ferrari, Silva, Roldão e Aguiar, buscou aprofundar a discussão sobre a educação de surdos. Nosso foco foi analisar o contexto histórico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a realidade vivida pelos surdos e a imperativa necessidade do ensino bilíngue no Brasil. Para isso, estabelecemos um comparativo entre as diretrizes postuladas nesses documentos e a verdadeira experiência escolar dos alunos surdos no que diz respeito ao bilinguismo no país.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, focada em aprofundar a compreensão da realidade dos indivíduos surdos e da imperativa necessidade do ensino bilíngue no Brasil. Conforme destacado por Sampieri et al. (2006), a pesquisa qualitativa "confere profundidade aos dados, oferece dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, e revela detalhes e experiências únicas." Nesse sentido, por meio deste estudo, almejamos alcançar resultados mais aprofundados, firmemente embasados em referenciais teóricos e fundamentos legais, com o propósito de pavimentar o caminho para uma educação de excelência.

O modelo de pesquisa escolhido é o bibliográfico. Segundo Gil (2010, p. 29-31), "a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos." Complementando essa perspectiva, Gil, Michaliszyn e Tomasini (2008, p. 51) afirmam que a pesquisa bibliográfica e documental é "desenvolvida a partir de referências teóricas que apareçam em livros, artigos, documentos, etc." Assim, este estudo se alicerça na análise crítica de um vasto corpo de literatura existente, buscando construir um panorama robusto e bem fundamentado sobre o tema.

REFERENCIAL TEÓRICO

O CONTEXTO HISTÓRICO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A jornada da educação de surdos globalmente é uma tapeçaria complexa, entrelaçada com tragédias, lutas e triunfos, marcados por avanços notáveis e, por vezes, dolorosos retrocessos. Recuando ao século XV, a paisagem educacional para surdos era sombria: inexistiam escolas especializadas e o acesso a instituições regulares era impensável. Aqueles que sobreviviam às condições desumanas frequentemente eram relegados ao isolamento doméstico, excluídos da vida social.

A aurora do século XVI trouxe um raio de esperança com Girolamo Cardano, um médico e filósofo italiano. Impulsionado pela necessidade de compreender a realidade de seu próprio filho surdo, Cardano pioneiramente empregou sinais e a linguagem escrita. Sua convicção era revolucionária para a época: ele acreditava firmemente que os surdos podiam ser instruídos, lendo e escrevendo, apesar da ausência da fala. Seus estudos não apenas afirmavam a capacidade de raciocínio dos surdos, mas também defendiam que a surdez não era um impedimento para a aprendizagem através da escrita.

Observa-se, portanto, que a busca por alternativas de ensino para os surdos frequentemente emergia quando a situação envolvia indivíduos de maior

conhecimento ou poder aquisitivo. No entanto, é crucial reconhecer que, muito antes dessas pesquisas por interesse próprio, uma vasta população de surdos vivia em um mundo que não compreendiam, enfrentando hostilidade e incompreensão. Eles passaram séculos imersos no silêncio da ausência de conhecimento. Contudo, é inegável que, a despeito das motivações iniciais, as pesquisas subsequentes beneficiaram imensamente a comunidade surda.

Em 1584, o monge espanhol Pedro Ponce de León também voltou seu olhar para a educação dos surdos, embora com uma abordagem diferente: o oralismo. Ele utilizava não apenas sinais, mas também o treino da voz e a leitura labial, com o objetivo primordial de ensinar os surdos a ler e escrever, complementando suas técnicas com a manipulação de remédios à base de ervas.

Um marco significativo ocorreu em 1760, na França, quando o Abade Charles-Michel de l'Épée iniciou um trabalho de instrução sistemática com duas jovens surdas. Ele utilizou a Língua de Sinais já presente nas ruas de Paris, adicionando a datilologia (o alfabeto manual) e sinais artificialmente criados. O sucesso foi estrondoso, e a metodologia por ele desenvolvida ganhou reconhecimento e estima, sendo adotada pelo então Instituto de Surdos e Mudos (hoje Instituto Nacional de Jovens Surdos em Paris) como o caminho ideal para a educação de seus alunos.

Contudo, a história tomou um rumo trágico em 11 de setembro de 1880, durante o Congresso de Milão. Uma votação decisiva entre a Língua de Sinais e o Oralismo ocorreu, com uma exclusão flagrante dos próprios surdos e até mesmo de professores surdos, que já atuavam ativamente no ensino. O resultado foi um desastre devastador para a comunidade surda: o método oral foi declarado indiscutível e obrigatório, marginalizando e reprimindo o uso das línguas de sinais.

Com o avanço tecnológico e científico no século XX, a educação dos surdos foi dominada pelo oralismo, que via a surdez como algo a ser "corrigido". Esse período representou um grande retrocesso, abrindo uma lacuna profunda no processo de escolarização. Contudo, sem a prometida "cura" para a surdez, os inúmeros insucessos do oralismo tornaram-se evidentes. Surdos educados exclusivamente por esse método frequentemente enfrentavam dificuldades para conseguir emprego, comunicar-se com ouvintes fora de seu convívio direto ou manter conversas fluidas.

Muitos surdos que já vinham em um crescente desenvolvimento educacional, dominando a arte e a escrita, viram suas conquistas desmanteladas. Como consequência direta do Congresso de Milão, professores surdos perderam seus empregos, e as línguas de sinais foram forçadamente substituídas por métodos orais. A qualidade da educação para surdos despencou, mergulhando a comunidade em cem anos de retrocesso devido à predominância do oralismo puro.

No Brasil, o atendimento escolar especializado para pessoas com deficiência teve seu início no século XIX, por volta da década de 1850, quando

ouvintes tentaram instruir os surdos. Essa iniciativa culminou na criação da primeira escola de surdos no país, estabelecida pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, sob o reinado de Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Esta instituição é hoje o renomado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em reconhecimento a essa data histórica e em homenagem à inauguração da primeira escola, o Dia Nacional do Surdo é celebrado em 26 de setembro.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é um sistema linguístico completo e autêntico, inerente à comunidade surda do Brasil. Sua natureza gestual-visual e sua estrutura gramatical própria, totalmente independente da Língua Portuguesa falada, a consagram como uma forma de comunicação única e poderosa.

A LIBRAS é um motor para o desenvolvimento linguístico, social e intelectual de seus usuários. Ao facilitar a comunicação, ela impulsiona o acesso ao conhecimento cultural e científico, promovendo a plena integração dos surdos em seu ambiente social. Este reconhecimento não veio sem luta: graças à persistência incansável da comunidade com deficiência auditiva, a LIBRAS foi oficialmente reconhecida como a Língua Oficial da Pessoa Surda no Brasil, consolidada pelas Leis nº 10.436, de 24/04/2002, e nº 10.098, de 19/12/2002.

FUNDAMENTAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Por incontáveis anos, a comunidade surda foi severamente excluída, não apenas do ambiente escolar, mas da sociedade em sua totalidade. Lentamente, porém, a teoria começa a se converter em prática, especialmente no setor educacional. Através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e de um crescente arcabouço de decretos e leis que consagram o Brasil como um país bilíngue, é imperativo que compreendamos a realidade escolar diante desse fato inquestionável.

A Lei nº 10.098/2000, em seu Capítulo I, inciso III, oferece uma definição crucial: Pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2000)

A promoção da igualdade de condições para todos os cidadãos é uma preocupação constante. O objetivo é assegurar o acesso e a permanência desses indivíduos em todos os espaços sociais, fomentando, através da interação, o conhecimento e as experiências cotidianas que moldam os aspectos sociais, morais, éticos e familiares.

Segregar ou excluir pessoas por qualquer motivo é inaceitável e nunca será a solução. Desde a promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988, a igualdade de direitos entre todos os cidadãos é garantida. O Art. 5º de seu Capítulo I, sobre os direitos e deveres individuais e coletivos, é enfático: "todos são iguais perante a lei, sem distinção de

qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade". Embora este trecho outorgue um poder inegável ao povo brasileiro, levou muitos anos para que leis e decretos mais específicos fossem gradualmente criados, buscando a efetivação dessa igualdade. Se a lei é universal, então os direitos à saúde, educação, lazer, segurança e liberdade devem ser igualmente para todos. De forma ainda mais específica, a Constituição Federal estabelece nos artigos 23, 24 e 208:

Art. 23. É competência comum da união, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (...) II – cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência; Art. 24. Compete à união, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: (...) XIV – proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência; (...) Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Mais de três décadas se passaram, e a realidade, embora com avanços notáveis, ainda está aquém do ideal. As melhorias observadas são, em grande parte, fruto do maior conhecimento que as pessoas têm de seus próprios direitos. Constatamos que aqueles que melhor usufruem de seus direitos são justamente os que os buscam ativamente quando negados. No entanto, é inaceitável que, especialmente na assistência escolar, tantos cidadãos permaneçam à margem de direitos assegurados há tantos anos. É um dever inegociável das políticas públicas cumprir os trâmites legais, executando as leis de inclusão de forma contínua e proativa, não apenas sob demanda ou cobrança.

A Constituição de 1988 também consagra, nos artigos 205 e 206, pilares fundamentais para o universo educacional:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1988).

Quando o atendimento prático espelhar o que está posto nos artigos supracitados – o desenvolvimento pleno da pessoa para o exercício da cidadania, a socialização e a formação integral –, a educação do surdo será verdadeiramente completa. Embora esse desenvolvimento não se restrinja apenas ao ambiente escolar, é na escola que se concentram as maiores possibilidades de equiparação de conhecimento e direitos, especialmente diante da desigualdade ainda gritante. A definição formal da pessoa surda é detalhada no Decreto nº 5.626/2005, Art. 2º, parágrafo único:

Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras [...] Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Para melhor atender às pessoas surdas, legalmente enquadradas nas descrições supracitadas, Silva (2017, p. 8) aponta que "atualmente, os surdos estão matriculados nas escolas de ensino regular respaldados por toda uma legislação específica, pelo discurso da Educação Inclusiva, dos Estudos Surdos e da comunidade surda atuante em todo o Brasil". Essa realidade tem contribuído positivamente para a comunidade surda, mas ainda está distante do ideal para uma interação equiparada na sociedade. Embora a educação inclusiva para surdos seja uma realidade nas escolas, ela enfrenta grandes desafios, principalmente no que diz respeito ao investimento em profissionais devidamente qualificados e na disponibilidade de recursos didáticos e, sobretudo, tecnológicos.

A Lei 10.436/2002, em seu Art. 1º, estabelece claramente:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Compreender a estrutura gramatical própria da LIBRAS não é uma tarefa simples, mesmo para ouvintes imersos nessa cultura e que participam ativamente da sua construção. A verdade é que somente a pessoa surda compreende integralmente as particularidades de sua língua. Um ouvinte fluente em LIBRAS, por mais proficiente que seja, é, na essência, um "estrangeiro" que domina bem uma segunda língua. A LIBRAS é uma língua viva, em constante processo de construção, com mudanças frequentes, muitas vezes solicitadas e impulsionadas pela própria comunidade surda.

Em 1990, a Declaração de Jomtien, realizada na Tailândia, trouxe abordagens ainda mais específicas sobre as necessidades básicas de aprendizagem, sendo mundialmente conhecida como a Declaração Mundial de Educação para Todos. Seu objetivo principal era firmar compromissos globais para garantir a todas as pessoas o acesso ao conhecimento fundamental para uma vida digna, visando edificar uma sociedade mais humana e justa.

Essa declaração buscou explicitamente incentivar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para crianças, jovens e adultos, o que fortaleceu substancialmente a luta por conquistas para a comunidade surda,

tornando-se um dos mais importantes documentos mundiais sobre educação. O Art. 3º da Declaração de Jomtien (1990) é categórico ao afirmar que "as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo."

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os indivíduos surdos frequentemente demonstram uma notável capacidade de autonomia, especialmente no ambiente escolar, onde conseguem "se virar". Contudo, embora o acesso à escola seja legalmente garantido, a realidade para o aluno surdo é de uma inclusão paradoxalmente excludente. Muitas vezes, a presença essencial de um tradutor, intérprete ou instrutor de LIBRAS não é assegurada. Agravando o cenário, professores regentes e demais profissionais de apoio da escola frequentemente carecem de um conhecimento mínimo da Língua Brasileira de Sinais. É fundamental, portanto, que sejam elaboradas e implementadas políticas de inclusão abrangentes, que incorporem o ensino da LIBRAS – a primeira língua do surdo – para todos os profissionais da escola, alunos (ouvintes e surdos) e, crucialmente, para as famílias dos alunos surdos e com deficiência auditiva. Isso é vital para viabilizar uma interação plena e significativa para esses estudantes.

Em grande parte das escolas brasileiras, o número reduzido de alunos surdos é um obstáculo adicional para a aquisição da LIBRAS, pois a oportunidade de prática da língua, além da interação com o intérprete, é limitada. Nas famílias, a situação não difere: a falta de familiaridade com a língua de sinais leva ao uso de gestos e "sinais caseiros", o que dificulta ainda mais o desenvolvimento da língua materna do surdo. Lamentavelmente, para muitas famílias, o Português é erroneamente percebido como a língua nativa do surdo.

Constata-se que, de fato, "intérpretes" são disponibilizados para alunos surdos. No entanto, nem todos possuem a capacitação adequada. Frequentemente, são apenas auxiliares sem experiência na área, com pouca fluência em LIBRAS e bagagem insuficiente para garantir ao surdo a aquisição de sua língua materna e, conseqüentemente, uma interação efetiva com a comunidade escolar – seja ela composta por surdos ou ouvintes. Essa deficiência na comunicação interna na comunidade surda (devido à proficiência limitada em LIBRAS do intérprete) é agravada na interação com ouvintes, que, em sua maioria, desconhecem totalmente a L1 dos surdos. Soma-se a isso o "orgulho surdo", que representa a luta dos surdos e suas famílias para que sua cultura seja reconhecida e aceita. A surdez não deve ser vista como uma deficiência a ser corrigida, mas sim como uma cultura singular que exige reconhecimento e respeito.

É essencial reconhecer que não existem escolas ou turmas homogêneas. A diversidade cultural, econômica, religiosa, racial e de conhecimento, entre tantas

outras, é uma realidade intrínseca à educação. Essa diversidade transforma o processo educacional em um ambiente de grandes descobertas, onde o aprender e o ensinar se entrelaçam. É um espaço para compartilhar experiências e compreender a singularidade de cada indivíduo no ato de conhecer, ser, fazer e conviver, com uma atenção especial à cultura surda.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: Conferência de Jomtien, Tailândia, [1990]. Brasília, DF: UNICEF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098. Acesso em: jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: jun. 2025.

FERRARI, M. **Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto à sala de aula**. Nova Escola, [s.d.]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-o-afeto-a-sala-de-aula>. Acesso em: jun. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES, F.; DE C. TRATADO, Otacílio (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.

ROLDÃO, M. M. G.; AGUIAR, G. F. C. **Educação Bilíngue**: Constituindo o Surdo Como Sujeito. Campina Grande: UFCG, [s.d.].

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVA, A. B. (Org.). **Linguagens e educação**: nos caminhos da pesquisa – v. 1 Libras. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2015. Disponível em: http://www.saberes.edu.br/downloads/LIVRO_LIBRAS.pdf. Acesso em: jun. 2025.

SCHOOL INCLUSION IN BRAZIL: LIMITS TO THE EXTINCTION OF SPECIAL SCHOOLS IN THE LIGHT OF INTERNATIONAL EXPERIENCES

INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: LIMITES DA EXTINÇÃO DAS ESCOLAS ESPECIAIS À LUZ DE EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

Daiane Moraes Teixeira

E-mail: daianeteixeira.psico@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

A proposta de inclusão escolar no Brasil, embora baseada em princípios de equidade e direitos humanos, vem sendo conduzida por diretrizes que desconsideram as múltiplas realidades e necessidades dos estudantes com deficiência. Entre essas diretrizes, destaca-se a intenção de extinguir gradualmente as escolas especiais, com a justificativa de combater a segregação institucional. Este artigo analisa criticamente os impactos dessa medida, defendendo que sua adoção indiscriminada pode resultar na substituição de uma exclusão física por uma exclusão pedagógica. A partir de uma revisão bibliográfica e análise comparativa de modelos educacionais internacionais — com destaque para os Estados Unidos, Alemanha, Suécia, Canadá e França — discute-se como diferentes países vêm enfrentando os desafios da inclusão e quais estratégias têm adotado para garantir a aprendizagem efetiva dos alunos com deficiência. Os dados analisados revelam que sistemas de ensino bem-sucedidos optaram por modelos híbridos, que conciliam a inclusão nas escolas regulares com a permanência de instituições especializadas, assegurando flexibilidade, suporte técnico e direito de escolha às famílias. Conclui-se que a extinção das escolas especiais, quando realizada sem estrutura, diálogo e planejamento, compromete o próprio ideal de inclusão ao qual se propõe servir.

Palavras-chave: inclusão escolar; escolas especiais; políticas públicas; educação comparada; deficiência.

ABSTRACT

The proposal for inclusive education in Brazil, although grounded in principles of equity and human rights, has been guided by policies that often disregard the diverse realities and specific needs of students with disabilities. Among these policies is the plan to gradually eliminate special schools, under the justification of combating institutional segregation. This article critically analyzes the implications of such a measure, arguing that, when applied indiscriminately, it may replace physical exclusion with pedagogical exclusion. Drawing on a literature review and comparative analysis of international educational models—particularly those of the United States, Germany, Sweden, Canada, and France—it examines how various countries have addressed the challenges of inclusion and what strategies they have implemented to ensure effective learning for students with disabilities. The findings show that successful education systems tend to adopt hybrid models that combine inclusion in mainstream schools with the continued existence of specialized institutions, ensuring flexibility, technical support, and parental choice. It concludes that the elimination of special schools, when carried out without structure, dialogue, and planning, ultimately undermines the very ideal of inclusion it seeks to uphold.

Keywords: inclusive education; special schools; public policy; comparative education; disability.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o discurso da inclusão escolar consolidou-se como um marco civilizatório nas políticas educacionais ao redor do mundo. Fundamentada em princípios de equidade, diversidade e respeito aos direitos humanos, a inclusão propõe-se a garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou

emocionais, tenham acesso à educação de qualidade em ambientes comuns de ensino. No Brasil, esse ideal ganhou força especialmente após a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico nacional com status constitucional.

Entretanto, apesar do avanço normativo, a implementação prática da inclusão escolar no país revela profundas contradições. Entre as diretrizes mais controversas, destaca-se a proposta de extinção progressiva das escolas especiais, sob o argumento de que sua existência perpetua a segregação de estudantes com deficiência. Tal medida, porém, tem provocado reações contundentes de especialistas, famílias e profissionais da educação, que alertam para os riscos de uma inclusão forçada, desprovida de estrutura, formação docente adequada e recursos pedagógicos eficazes.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise crítica da atual política brasileira de inclusão escolar, com ênfase na tentativa de eliminar as instituições de ensino especializado. Para isso, adota-se uma metodologia baseada em revisão bibliográfica e análise comparada de políticas educacionais internacionais, com destaque para os modelos adotados nos Estados Unidos, Alemanha, Suécia, Canadá e França. A investigação busca compreender os caminhos trilhados por esses países, seus êxitos e fracassos, a fim de refletir sobre possibilidades mais eficazes e humanizadas de inclusão no contexto brasileiro.

Parte-se do pressuposto de que a inclusão escolar não se esgota na presença física do aluno em sala de aula regular, mas exige condições efetivas de aprendizagem, desenvolvimento e participação. Assim, questiona-se se a eliminação das escolas especiais, tal como proposta atualmente, contribui para ampliar direitos ou se, ao contrário, pode representar uma forma velada de exclusão.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS, AVANÇOS E TENSÕES

A inclusão escolar é um conceito fundamentado na ideia de que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, têm direito de frequentar a escola comum e participar ativamente do processo educacional. Segundo Booth e Ainscow (2002), inclusão é um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação. Para os autores, a inclusão não deve ser confundida com simples integração física, mas implica reorganização pedagógica, curricular e institucional.

No Brasil, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) é uma das principais referências no debate. A autora defende uma escola inclusiva como espaço democrático que acolhe a diversidade e abandona práticas excludentes, propondo uma reconstrução do currículo, da avaliação e da formação docente. Contudo, Mantoan também enfatiza que esse processo precisa ser acompanhado por

políticas públicas articuladas, investimento em formação continuada e suporte especializado.

Cláudia Werneck (1997), em sua obra "Ninguém mais vai ser bonzinho", alerta para o risco de uma inclusão assistencialista ou simbólica. Para a autora, “incluir não é colocar para dentro”, mas transformar o ambiente para garantir pertencimento, aprendizado e convivência. Essa concepção dialoga com os estudos de Sassaki (2002), que distingue inclusão de integração: enquanto esta busca adaptar o aluno à escola, aquela propõe transformar a escola para todos.

Esses autores apontam um consenso fundamental: a inclusão verdadeira demanda mudança estrutural e cultural, e não apenas normativa ou administrativa. No entanto, na prática, o sistema educacional brasileiro tem apresentado dificuldades em operacionalizar esse paradigma, o que levanta questionamentos quanto à viabilidade da extinção das escolas especiais sem o devido preparo da escola comum.

AS ESCOLAS ESPECIAIS: EXCLUSÃO, PROTEÇÃO OU ALTERNATIVA PEDAGÓGICA?

O debate sobre o papel das escolas especiais no contexto da educação inclusiva é marcado por visões polarizadas. Enquanto alguns autores defendem sua substituição total pelas escolas regulares, outros alertam para a necessidade de modelos híbridos, em que ambas coexistam de maneira articulada.

Rosita Edler Carvalho (2011) destaca que a escola especial pode representar, em muitos casos, um espaço de proteção e respeito à singularidade do aluno com deficiência, sobretudo quando se trata de deficiências múltiplas ou severas. Ela argumenta que a escola comum, como estruturada atualmente, não consegue atender à complexidade de algumas demandas, o que pode levar à exclusão silenciosa — quando o aluno está fisicamente presente, mas pedagogicamente ausente.

David Skidmore (2004), ao analisar a pedagogia da inclusão, afirma que nem sempre a escola comum é o melhor lugar para todos os estudantes, e que a inclusão sem suporte especializado pode ser tão excludente quanto a segregação explícita. A efetividade da inclusão está diretamente ligada à adequação curricular, à formação do professor e à construção de redes de apoio.

Portanto, o fechamento das escolas especiais sem o fortalecimento efetivo da escola comum pode resultar em desamparo pedagógico, afetivo e social. Em vez de garantir o direito à educação, a política pode transformar-se em uma imposição normativa que desconsidera a diversidade de percursos necessários ao desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A legislação brasileira avança significativamente no reconhecimento do direito à educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 58, prevê o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015) reforça esse direito ao propor um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) estabelece como meta ampliar o atendimento dos estudantes com deficiência nas escolas regulares e promover a formação de professores para a educação especial. No entanto, conforme diversos relatórios do INEP e do Fórum Nacional de Educação Inclusiva, a implementação dessas metas encontra obstáculos severos, como falta de formação docente, ausência de profissionais de apoio e infraestrutura inadequada.

Autoras como Aranha (2001) e Mazzotta (2005) reforçam que as políticas públicas devem respeitar a complexidade da educação especial e a diversidade dos sujeitos que a compõem. Elas alertam para o risco de se confundir “direito à inclusão” com “obrigação de inclusão”, desconsiderando o princípio da escolha consciente e informada pelas famílias e educadores.

Portanto, a análise da política brasileira mostra que, embora o arcabouço legal avance no reconhecimento de direitos, a prática educativa ainda carece de estrutura, recursos e diálogo com a realidade concreta das escolas e dos sujeitos da inclusão.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter teórico-analítico, fundamentada em pesquisa bibliográfica e análise comparativa internacional. A escolha metodológica se justifica pela natureza do problema investigado, que demanda reflexão crítica sobre políticas públicas educacionais, conceitos e práticas da inclusão escolar, com ênfase nos impactos da possível extinção das escolas especiais no Brasil.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida com base em fontes acadêmicas consolidadas na área da Educação e Educação Especial, abrangendo autores brasileiros e estrangeiros, como Mantoan (2003), Werneck (1997), Sassaki (2002), Booth e Ainscow (2002), Carvalho (2011), Skidmore (2004), entre outros. Também foram analisados documentos legais e normativos, como a LDB (Lei nº 9.394/1996), a LBI (Lei nº 13.146/2015), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), além de dados estatísticos do INEP e relatórios do Fórum Nacional de Educação Inclusiva.

Paralelamente, foi realizada uma análise comparativa de políticas educacionais inclusivas implementadas em países como Estados Unidos, Alemanha, Suécia, Canadá e França. O objetivo dessa análise foi identificar

estratégias adotadas internacionalmente no tratamento da inclusão de estudantes com deficiência, com ênfase nos modelos híbridos de atendimento e na presença (ou não) de escolas especiais.

Essa metodologia permite compreender criticamente os limites e possibilidades da política de inclusão escolar brasileira, contextualizando-a dentro de um cenário internacional e confrontando o discurso oficial com a prática cotidiana das escolas. A análise está ancorada em uma perspectiva ética, pedagógica e interdisciplinar, reconhecendo a diversidade de perfis dos alunos com deficiência e a complexidade dos contextos escolares.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados teóricos e das experiências internacionais revela que a proposta de extinção das escolas especiais no Brasil, embora sustentada por princípios de igualdade e equidade, apresenta sérias fragilidades em sua aplicação prática. A ausência de estrutura adequada nas escolas regulares, a falta de formação docente específica e a inexistência de equipes interdisciplinares consistentes configuram um cenário de exclusão velada, em que alunos com deficiência são inseridos fisicamente, mas não plenamente incluídos em termos pedagógicos, emocionais e sociais.

Autores como Carvalho (2011) e Mazzotta (2005) destacam que a presença física em sala de aula não garante, por si só, o direito à aprendizagem. Pelo contrário, quando a inclusão ocorre sem os apoios necessários, tende a gerar sofrimento para os estudantes, familiares e professores. Isso é confirmado por relatos de práticas escolares em que alunos com deficiências severas permanecem isolados dentro das turmas, com participação simbólica e ausência de progresso real no desenvolvimento.

A partir da análise comparada, observa-se que países como os Estados Unidos, Canadá, Alemanha e França vêm adotando modelos híbridos que permitem a coexistência de escolas regulares e instituições especializadas. Nessas nações, a inclusão é tratada com flexibilidade e respeita os diferentes níveis de funcionalidade dos estudantes, garantindo o direito de escolha às famílias e a oferta de suporte técnico e clínico quando necessário. O caso dos Estados Unidos, por exemplo, demonstra a importância do Plano Educacional Individualizado (IEP), que assegura a personalização do processo de ensino-aprendizagem com base em evidências científicas — elemento ainda incipiente no cenário educacional brasileiro.

No Brasil, a tentativa de impor um único modelo inclusivo a todos os estudantes desconsidera a diversidade de suas necessidades e ignora a complexidade dos transtornos do neurodesenvolvimento. Como ressalta Lucelmo Lacerda (2023), a verdadeira inclusão exige planejamento individualizado, avaliação funcional, uso de práticas baseadas em evidência e forte articulação entre educação e saúde.

Com base na literatura analisada, é possível afirmar que a extinção das escolas especiais, sem que haja previamente uma estrutura consolidada para acolher todos os alunos com deficiência na rede regular, representa um retrocesso travestido de avanço. A análise revela, portanto, que a defesa da inclusão não pode ser confundida com a negação da especialidade, e que modelos mais eficazes são aqueles que valorizam a pluralidade de trajetórias educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a política de inclusão escolar no Brasil, especialmente no que diz respeito à proposta de extinção das escolas especiais, precisa ser revista com base em critérios éticos, pedagógicos e científicos. Embora a defesa da inclusão se apoie em princípios fundamentais de justiça social e direitos humanos, sua implementação, quando desvinculada de uma estrutura de suporte adequada, compromete a própria efetividade da aprendizagem para alunos com deficiência.

Conforme demonstrado por Mantoan (2003) e Werneck (1997), a escola inclusiva deve ser um espaço de transformação curricular, metodológica e institucional, voltado à valorização da diversidade. No entanto, a realidade brasileira ainda é marcada por sérias lacunas: ausência de formação continuada de professores, infraestrutura precária, falta de recursos pedagógicos acessíveis e escassez de equipes interdisciplinares. Essa conjuntura, como alertam Carvalho (2011) e Aranha (2001), impede que a inclusão se realize de forma plena, tornando-se muitas vezes uma inclusão apenas formal, sem efetividade.

A literatura analisada e as experiências internacionais indicam que modelos híbridos — que conciliam escolas regulares com instituições especializadas — oferecem respostas mais ajustadas à complexidade das necessidades dos estudantes com deficiência (SKIDMORE, 2004; MITCHELL, 2015). Nos Estados Unidos, por exemplo, o uso do Plano Educacional Individualizado (IEP) assegura a personalização do ensino com base em critérios técnicos e científicos. Essa prática, defendida por Lacerda (2023), reforça a importância de reconhecer a singularidade de cada estudante como princípio orientador da política pública.

Dessa forma, conclui-se que a extinção das escolas especiais, se conduzida de forma impositiva e sem garantir previamente os recursos necessários na rede regular, não apenas compromete a aprendizagem, mas infringe o direito fundamental à educação com qualidade e dignidade. A defesa da inclusão, portanto, deve estar ancorada no respeito à diversidade, na valorização da escolha das famílias e na articulação efetiva entre os setores da educação, saúde e assistência social.

Recomenda-se que políticas públicas sejam construídas com ampla participação social, escuta ativa das famílias, dos profissionais da educação e das próprias pessoas com deficiência. Ademais, destaca-se a urgência na institucionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) no Brasil, bem

como na criação de centros de apoio pedagógico e clínico nas redes de ensino, à semelhança das práticas internacionais bem-sucedidas.

Por fim, reafirma-se que a inclusão não pode ser tratada como uma política homogênea e unilateral. É necessário reconhecer a multiplicidade de caminhos possíveis, assegurando que todos os estudantes — sem exceção — tenham não apenas acesso à escola, mas o direito de aprender, se desenvolver e participar plenamente da vida escolar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. Índice de inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Luiz Maia. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.

ARANHA, Maria Teresa Egler. Paradigmas da educação especial. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 2. ed. São Paulo: Memnon, 2011.

LACERDA, Lucelmo. Crítica à pseudociência em educação especial: trilhas de uma educação inclusiva baseada em evidências. São Paulo: Luna ABA, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MITCHELL, David. Educação inclusiva: teorias, políticas e práticas. Tradução de Patrícia de Oliveira Lemos. Porto Alegre: Penso, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SKIDMORE, David. Inclusion: the dynamic of school development. Maidenhead: Open University Press, 2004.

WERNECK, Cláudia. Ninguém mais vai ser bonzinho: na sociedade inclusiva, diferenças não são problemas, são soluções. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: Fazenda, Ivani. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

THE PRACTICE OF INTERDISCIPLINARITY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN CONTEMPORARY EDUCATION

A PRÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Fernanda Holz dos Santos
Veni Creator Christian University - USA
E-mail: fernandaholzsantos@sed.sc.gov.br

Francieli Cristina Zamboni Holz
Veni Creator Christian University - USA
E-mail: francielicz@sed.sc.gov.br

Mariloiva Reginato da Silva
Veni Creator Christian University - USA
E-mail: mariloiva48@gmail.com

Flávio Carreiro de Santana
Veni Creator Christian University - USA

ABSTRACT

The Practice of Interdisciplinarity: Challenges and Perspectives in Contemporary Education" explores the importance of integrating different areas of knowledge into educational processes. Interdisciplinarity, in this space of discussion, presents itself as an essential approach to overcome the fragmentation of traditional teaching and promote a more meaningful connection between knowledge. In this context, interdisciplinary pedagogical practices contribute to a critical formation of students by problematizing emerging issues of the twenty-first century in everyday school life. In addition, the text discusses the challenges faced by educators in implementing this approach, as well as the different possibilities it offers for pedagogical innovation and the development of transversal skills.

Keywords: Interdisciplinarity. Active Methodologies. Knowledge. Disciplines. Fragmentation.

INTRODUÇÃO

No século XXI, vivenciamos uma era de intensas transformações marcadas pela aceleração das informações, a globalização e os avanços tecnológicos. A rápida comunicação, o acesso democratizado à informação e a presença da internet têm moldado novas formas de interação social e alterado de forma bastante expressiva as relações pessoais e profissionais. Nesse contexto, a escola, como instituição fundamental de formação, enfrenta o desafio de se adaptar a essas mudanças, revisitando e ressignificando suas práticas pedagógicas.

A fragmentação do conhecimento, característica dos sistemas educacionais, na era moderna, já não atende de maneira eficaz às demandas de um mundo cada vez mais interconectado e complexo. A educação contemporânea, diante dessa realidade, necessita integrar saberes, propondo uma maior articulação entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

Neste cenário, práticas pedagógicas interdisciplinares se colocam como uma possibilidade, na formação e preparação dos indivíduos, para o enfrentamento dos múltiplos desafios, que se manifestam cotidianamente, em uma sociedade em constante transformação. Para Japiassu (1976, p.82), “a interdisciplinaridade constitui-se, antes de mais nada, como uma atitude de busca que ultrapassa as fronteiras convencionais entre os saberes, impondo um diálogo entre as diversas disciplinas”. Neste viés, compreende-se que a conexão de saberes, entre diferentes disciplinas, torna-se fundamental, para a formação integral e o desenvolvimento pleno dos educandos.

Nesta seara, este artigo discute a interdisciplinaridade no cenário educacional atual, destacando suas potencialidades, desafios e possibilidades, para a promoção de aprendizagens significativas e integradas a realidade. Ademais, a ideia de que os problemas enfrentados pela sociedade contemporânea não podem ser compreendidos e solucionados a partir de uma única disciplina está no cerne da proposta interdisciplinar, concebendo o professor, como mediador e facilitador de um processo de ensino-aprendizagem que valoriza a integração de conhecimentos e habilidades de diferentes áreas. Assim sendo, o texto anuncia também, algumas propostas metodológicas constituídas de acordo com os princípios interdisciplinares apresentados.

A CONEXÃO DOS SABERES NA CONTEMPORANEIDADE

Uma das principais estudiosas brasileiras da interdisciplinaridade, Ivani Catarina Arantes Fazenda defende que a interdisciplinaridade, enquanto conceito educacional refere-se, à integração de diferentes disciplinas, para solucionar problemas ou criar compreensões. Ao contrário dos métodos tradicionais de ensino, onde o conhecimento é compartimentado em disciplinas específicas, a interdisciplinaridade promove a colaboração entre essas áreas, permitindo uma visão mais abrangente e interligada do conhecimento.

Ainda, segundo a autora citada, essa abordagem transcende a simples unificação de conteúdos, assumindo uma postura epistemológica que visa à construção de um conhecimento holístico. Em vez de limitar os saberes em compartimentos estanques, a interdisciplinaridade promove o diálogo entre diferentes áreas, permitindo que o aluno compreenda a complexidade dos fenômenos estudados. Neste sentido, Fazenda (1995, p. 27) assegura que “a interdisciplinaridade deve ser vista não apenas como uma metodologia de ensino, mas como uma postura filosófica que questiona a divisão rígida dos saberes”.

Um exemplo prático desta concepção teórica, pode ser observado em projetos escolares que abordam questões como a crise climática. Esse tema exige a compreensão de aspectos que envolvem geografia, biologia, física e até economia. Tal projeto interdisciplinar permite que os estudantes entendam os múltiplos fatores que afetam o meio ambiente e, ao mesmo tempo, desenvolvam habilidades para solucionar problemas.

A prática interdisciplinar pode ser aplicada em diferentes níveis da educação, desde o ensino fundamental até o superior. Fazenda enfatiza a importância da interdisciplinaridade especialmente no ensino médio e superior, onde o conhecimento tende a ser mais compartimentado. Ela argumenta que essas etapas do ensino requerem uma abordagem interdisciplinar para superar a fragmentação dos conteúdos e preparar os alunos para lidar com problemas complexos da vida real. Para a autora (2011, p 19), "a interdisciplinaridade é, sobretudo, um movimento de busca, um caminhar conjunto na superação da fragmentação do conhecimento, visando à construção de um saber integrado."

Nesta conjuntura, entende-se que integrar e conectar saberes, torna-se uma primícia à implementação de processos educacionais inovadores e potencialmente articulados ao atendimento das demandas sociais emergentes. Neste sentido, a conexão dos saberes emerge como um princípio fundamental para a construção de conhecimentos mais integrado e significativo. Diferente de uma abordagem fragmentada, que compartimenta as disciplinas, a conexão dos saberes promove um diálogo constante entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos. Essa interligação torna-se cada vez mais necessária em um mundo globalizado, onde os desafios enfrentados pela sociedade estão interconectados e exigem soluções que ultrapassem os limites de uma única área de atuação.

Um dos principais fatores que impulsionam essa conexão entre os saberes é a complexidade dos problemas contemporâneos. Questões como mudanças climáticas, desigualdade social, crises de saúde pública e avanços na inteligência artificial não podem ser compreendidas ou resolvidas por uma única disciplina. Essas questões exigem um olhar interdisciplinar, que articule conhecimentos de áreas como ciências sociais, biologia, economia, engenharia, entre outras. Dessa forma, a conexão entre os saberes não apenas enriquece a análise, mas também abre caminhos para soluções mais eficazes e sustentáveis. Segundo Morin (2020, p. 21), "não há conhecimento sem integração o pensamento compartimentado tende a mutilar a realidade e gerar uma visão fragmentada e parcial do mundo".

Além disso, a contemporaneidade é caracterizada por uma revolução informacional sem precedentes. Com o fácil acesso à informação proporcionado pela internet e pelas tecnologias digitais, a quantidade de dados disponíveis cresce exponencialmente. Entretanto, o desafio não está apenas em acessar a informação, mas em filtrá-la, organizá-la e conectá-la de maneira que faça sentido e gere novas compreensões. Nesse contexto, a conexão dos saberes aparece como uma estratégia essencial para promover um conhecimento mais holístico, que valorize as inter-relações entre diferentes campos e permita uma compreensão integrada da realidade.

Nas instituições educacionais, a inter-relação dos saberes tem se mostrado uma abordagem pedagógica cada vez mais relevante, especialmente em um mundo onde os desafios exigem respostas que transitam por diferentes áreas de conhecimento. Ao promover metodologias interdisciplinares, escolas e universidades oferecem aos estudantes, oportunidades para desenvolverem

habilidades críticas, criativas e colaborativas, fundamentais para enfrentar a complexidade da realidade contemporânea.

O modelo de ensino tradicional, baseado em disciplinas isoladas, muitas vezes se mostra inadequado para preparar os alunos para os desafios do mundo real, onde problemas exigem uma visão integrada e multidimensional.

Nesse contexto, metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a resolução de problemas, vêm ganhando destaque por sua eficácia em promover a interdisciplinaridade. Essas práticas incentivam os alunos a interligar conhecimentos de diferentes disciplinas para resolver problemas concretos de maneira colaborativa e prática. Segundo José Moran, um dos principais estudiosos das metodologias ativas no Brasil, a ABP e a resolução de problemas são estratégias que promovem a interdisciplinaridade, pois requerem que os alunos apliquem saberes diversos para encontrar soluções inovadoras. Em seu artigo "Metodologias ativas para uma educação inovadora", Moran enfatiza que essas metodologias não apenas integram diferentes áreas do conhecimento, mas também promovem uma formação mais completa e alinhada às demandas do século XXI.

Ao adotar essas práticas, as instituições educacionais estão contribuindo para a formação de cidadãos capazes de compreender o mundo de maneira integral, preparados para enfrentar os desafios complexos e dinâmicos da sociedade contemporânea.

Dessa forma, a adoção de metodologias interdisciplinares e ativas no ambiente educacional se mostra essencial para uma formação mais completa e significativa. Ao conectar saberes e incentivar a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, essas abordagens não apenas respondem às demandas de um mundo cada vez mais interconectado, mas também preparam os estudantes para serem cidadãos críticos, criativos e capazes de resolver problemas de maneira inovadora. Neste sentido, entende-se que a transformação da prática pedagógica, portanto, se coloca como uma necessidade emergente, para que a educação contemporânea acompanhe as mudanças sociais e tecnológicas, oferecendo aos alunos uma formação que vai além do conteúdo isolado, promovendo uma aprendizagem verdadeiramente conectada com o mundo real.

A INTERDISCIPLINARIDADE E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Esta seção, trata com maior ênfase, a relação que se estabelece entre as Metodologias Ativas e a Interdisciplinaridade no contexto educacional, sob a intencionalidade de ampliar a compreensão acerca da intersecção entre esses dois conceitos e como eles podem transformar a prática pedagógica, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajada.

As Metodologias Ativas são estratégias pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Elas incentivam a participação

ativa, a autonomia e a colaboração, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas na construção do seu conhecimento. Nestes termos, para Moran (2015, p 34), “as metodologias ativas requerem que o aluno participe ativamente das atividades de aprendizagem, transformando o conteúdo em conhecimento próprio por meio da experiência, da reflexão e da aplicação prática”. Assim sendo, o ato pedagógico tende a contribuir para um aprendizado mais dinâmico, contextualizado e próximo das necessidades contemporâneas dos alunos.

Ao colocar os estudantes no centro do processo de aprendizagem, as metodologias ativas permitem que eles se envolvam em projetos e atividades que integram diferentes áreas do conhecimento. Ao utilizar essas práticas os educadores podem criar experiências de aprendizagem que não apenas conectam saberes diversos, mas também estimulam a capacidade dos alunos de resolver problemas complexos de forma crítica e criativa. Assim, a combinação de metodologias ativas com uma abordagem interdisciplinar potencializa a formação de competências transversais e prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Dentre as metodologias ativas que vêm apresentando resultados significativos, podemos citar:

- **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL):** Esta abordagem utiliza problemas complexos e reais para promover uma aprendizagem ativa e a aplicação prática dos conhecimentos. José Manoel Moran (2015) embora explore várias metodologias ativas, em sua obra “Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora”, aponta a aprendizagem baseada em problemas como uma forma eficaz de aprendizagem centrada no aluno, destacando o papel da resolução de problemas reais para a construção do conhecimento.
- **Sala de Aula Invertida:** João Mattar, em sua obra *Sala de Aula Invertida: Teorias, Práticas e Recursos* (2017), oferece uma visão abrangente sobre a metodologia da Sala de Aula Invertida, define como uma abordagem pedagógica em que o conteúdo tradicionalmente ensinado em sala é apresentado fora dela geralmente por meio de vídeos, leituras ou outros materiais, enquanto o tempo em aula é reservado para atividades práticas, discussões e resolução de problemas. Ele ressalta que essa inversão de papéis permite uma interação mais profunda e ativa entre alunos e professores, explora tanto a teoria quanto às aplicações práticas da metodologia, focando especialmente no contexto brasileiro e em como ela pode ser implementada em diferentes níveis de ensino, vê esta prática como uma metodologia promissora para transformar a educação, promovendo maior autonomia dos alunos e uma aprendizagem mais ativa e colaborativa.
- **Rotação por Estações:** A rotação por estações envolve dividir a sala de aula em diferentes áreas ou “estações”, cada uma com atividades específicas que os alunos devem completar.

José Manoel Moran (2007) apresenta, a Rotação por Estações como uma das modalidades do ensino híbrido, que mescla atividades presenciais e online, promovendo uma experiência mais personalizada e dinâmica. Segundo ele, é uma ferramenta poderosa para promover um ambiente de aprendizagem mais

colaborativo, diversificado e centrado no aluno, ajudando a engajar os estudantes e a tornar o aprendizado mais significativo. Essa metodologia ativa permite que os alunos alternem entre diferentes atividades ou "estações", cada uma com um foco pedagógico distinto, como o uso de tecnologias, trabalho colaborativo e orientação direta com o professor.

- **Gamificação:** Luciano Alves e Carlos Araújo (2017) em suas obras e artigos sobre gamificação, afirma que essa estratégia educacional pode ser uma ferramenta eficaz para aumentar o engajamento, a motivação e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Enfatiza ainda que a gamificação precisa ser mais do que apenas adicionar "jogos" ao currículo; deve ser bem planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos para não se tornar apenas uma distração. Ela deve criar uma experiência significativa que envolva os alunos de forma ativa e os ajude a construir seu conhecimento por meio de desafios progressivos e recompensas que incentivam o aprendizado contínuo.
- **Ensino por Projetos:** O ensino por projetos envolve a realização de projetos complexos e interdisciplinares, permitindo aos alunos explorar problemas reais e desenvolver soluções criativas. O fundador da Escola da Ponte, José Pacheco (2003) é um forte defensor do ensino por projetos como uma metodologia que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem e fomenta a interdisciplinaridade.

Essas metodologias incentivam os estudantes a utilizarem conhecimentos de diferentes disciplinas e ao associar Metodologias Ativas e Interdisciplinaridade, o ensino torna-se ainda mais eficiente na formação de cidadãos críticos e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos. A utilização de metodologias ativas em ambientes interdisciplinares permite aos alunos aplicar conhecimentos de diferentes áreas em situações práticas e reais, promovendo uma aprendizagem significativa.

Por outro lado, a Interdisciplinaridade consiste em uma abordagem que relaciona diferentes disciplinas, promovendo a conexão entre os saberes. Ao adotar uma perspectiva interdisciplinar, o ensino supera a fragmentação do conhecimento, conectando conceitos de diversas áreas para proporcionar uma visão mais holística do mundo e da realidade. Para Japiassu (1976, p. 74), a interdisciplinaridade pode ser definida como: "um processo que busca a interação entre várias disciplinas, a fim de construir uma integração entre os saberes e oferecer soluções mais abrangentes para problemas complexos".

Em resumo, ao unir metodologias ativas e a interdisciplinaridade, os educadores promovem um ambiente de ensino inovador e desafiador, onde os alunos podem desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais, essenciais para a vida contemporânea.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Estudos recentes no campo da educação demonstram que a interdisciplinaridade, embora valorizada como abordagem pedagógica e científica, enfrenta grandes desafios no Brasil. Hilton Japiassú (1976), pioneiro nesse debate, já destacava a "patologia do saber", referindo-se à fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas como uma barreira para o avanço da interdisciplinaridade. Ivani Fazenda (2011), outra referência no tema, aponta que a falta de formação docente e a resistência institucional continuam dificultando sua implementação, especialmente no contexto escolar. Boaventura de Sousa Santos (2000) também argumenta que a hegemonia do conhecimento ocidental e a exclusão de saberes populares limitam o potencial integrador da interdisciplinaridade. Além disso, Maria Cândida Moraes (2008) salienta que o currículo escolar fragmentado no Brasil reforça a compartimentação do ensino, tornando mais difícil a articulação entre diferentes áreas de conhecimento. Esses estudos revelam que, apesar de seu potencial transformador, a interdisciplinaridade ainda encontra obstáculos significativos para sua consolidação no país.

O sistema educacional brasileiro, historicamente, foi estruturado em torno de disciplinas isoladas, o que dificulta a criação de espaços para a integração de diferentes áreas do conhecimento. A organização tradicional do currículo, com disciplinas que funcionam de maneira independente, muitas vezes impede o diálogo necessário entre essas áreas. Essa fragmentação curricular, como destaca Fazenda (2008), leva a uma "hiperespecialização", que limita a compreensão ampla e contextualizada dos saberes. Nesse cenário, os alunos são orientados a pensar de maneira segmentada, o que vai contra a própria essência da interdisciplinaridade.

Outro desafio importante é a resistência de alguns educadores e gestores escolares. Muitos professores se sentem despreparados para trabalhar de maneira interdisciplinar, seja pela falta de experiência em colaboração entre disciplinas ou pela própria formação docente, que em muitas vezes é também compartimentada. A formação inicial dos professores no Brasil ainda não prioriza a interdisciplinaridade como prática pedagógica, o que contribui para a dificuldade em implementar essa abordagem no cotidiano escolar. Além disso, gestores escolares, por vezes, preferem manter estruturas mais tradicionais de ensino, que exigem menos esforço organizacional e apresentam resultados já previsíveis, ainda que limitados.

A escassez de recursos também é um fator limitante. Segundo Ivani Fazenda (2011), a falta de financiamento adequado para projetos interdisciplinares nas instituições de ensino e pesquisa restringe a implementação de ações concretas que integrem diferentes áreas do saber. Essa limitação afeta não apenas o desenvolvimento de currículos interdisciplinares, mas também a formação de docentes e a execução de pesquisas que demandam a colaboração entre diferentes disciplinas. A prática interdisciplinar exige tempo para planejamento colaborativo, materiais adequados e, muitas vezes, uma reorganização do ambiente físico da escola para permitir projetos que envolvam diferentes áreas de conhecimento. No entanto, muitas escolas brasileiras,

especialmente aquelas em áreas mais vulneráveis, carecem de infraestrutura básica, o que torna a implementação de projetos interdisciplinares ainda mais desafiadora.

Outro desafio relevante no contexto das práticas pedagógicas interdisciplinares é a necessidade de adaptação das abordagens educativas como um todo. O foco não deve estar apenas na organização dos conteúdos ou na segmentação por disciplinas, mas sim em como as metodologias de ensino podem ser ampliadas para englobar o desenvolvimento integral dos alunos. Maria Cândida Moraes (2008) aborda essa questão ao argumentar que, para uma efetiva implementação da interdisciplinaridade, é necessário repensar as práticas pedagógicas tradicionais e adaptar o currículo escolar para integrar diferentes áreas do conhecimento.

Em síntese, o desafio de implementar a interdisciplinaridade na educação brasileira envolve não apenas mudanças estruturais no currículo e na organização escolar, mas também a reflexão da necessidade de refletir os processos educacionais. Como aponta Fazenda (2008, p. 21), “a interdisciplinaridade não é apenas uma metodologia, mas uma atitude, uma forma de pensar e agir que exige abertura ao novo, ao diálogo e à construção coletiva”.

Superar esses desafios é fundamental para que a educação brasileira forme cidadãos capazes de compreender e enfrentar os complexos problemas contemporâneos de maneira crítica e integrada.

Apesar de todos os desafios mencionados, a prática interdisciplinar possibilita uma série de vantagens que vão além da simples conexão entre disciplinas e a visão integrada do conhecimento, ela permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e profunda dos conteúdos, relacionando-os com problemas do mundo real. Esse processo estimula o pensamento crítico, pois os alunos são desafiados a analisar questões sob diferentes perspectivas e a formular soluções inovadoras. Além disso, a interdisciplinaridade favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a colaboração e a empatia, já que os alunos trabalham em conjunto para resolver problemas complexos. Outro benefício relevante, de acordo com, José Maurício dos Santos (2009) é a preparação para o mercado de trabalho, que valoriza profissionais cada vez mais flexíveis e capacitados para transitar por diferentes áreas e atuar de forma criativa, crítica e colaborativa em um ambiente cada vez mais dinâmico e exigente.

Uma das principais oportunidades proporcionadas pela interdisciplinaridade é a possibilidade de aproximar o conteúdo escolar da realidade vivida pelos alunos. Ao conectar saberes de diferentes disciplinas, como ciências, história e literatura, é possível criar uma educação mais contextualizada e significativa, na qual os estudantes conseguem ver a aplicabilidade prática do que estão aprendendo. Essa abordagem também permite que os alunos desenvolvam uma visão mais holística do mundo, compreendendo as inter-relações entre diversos fenômenos. Conforme destaca Demo (2009, p. 64), a interdisciplinaridade “ajuda a sair do estreitamento disciplinar, ampliando a

visão de mundo e proporcionando uma aprendizagem mais integrada e profunda".

Quando os alunos, estes são incentivados a trabalhar de forma interdisciplinar, eles podem desenvolver a capacidade de analisar questões a partir de múltiplas perspectivas, o que é fundamental para enfrentar problemas complexos como a crise climática e a desigualdade social. Ao integrar conhecimentos de diferentes áreas e aplicar essas competências em situações práticas, os estudantes são preparados para os desafios de um mundo cada vez mais globalizado, onde a flexibilidade, a inovação e a capacidade de adaptação se tornam habilidades essenciais.

Ao envolver diferentes áreas de conhecimento em projetos interdisciplinares, os alunos precisam aprender a trabalhar juntos, compartilhando suas diferentes experiências e pontos de vista. Essa dinâmica não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os estudantes para ambientes de trabalho cada vez mais colaborativos e interdisciplinares. Além disso, a troca de experiências entre colegas e professores pode gerar inovações e soluções criativas que dificilmente surgiriam de abordagens isoladas.

Na perspectiva dos professores, a interdisciplinaridade constitui-se de uma oportunidade para o desenvolvimento profissional contínuo. Colaborar com colegas de outras áreas permite que os docentes enriqueçam suas práticas pedagógicas e reflitam sobre novas formas de ensinar. Essa troca de saberes entre professores também favorece a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e integradores, onde os alunos são desafiados a pensar além das fronteiras de uma única disciplina.

As vantagens da interdisciplinaridade estendem-se ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao trabalhar em projetos que integram diversas áreas do conhecimento, os alunos são estimulados a desenvolver habilidades como empatia, comunicação e resolução de conflitos. Essas competências são essenciais para a convivência em sociedades plurais e democráticas, onde a capacidade de ouvir e dialogar com diferentes pontos de vista é crucial.

No entanto, com base no exposto, é possível mencionar que a interdisciplinaridade, no contexto educacional brasileiro, compreende tanto desafios significativos quanto oportunidades valiosas, e exige, de certo modo, a ampliação de espaços para debates e reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade e a conexão dos saberes são fundamentais para a construção de uma educação mais rica e relevante no cenário contemporâneo. No entanto, para que essa abordagem se torne efetiva, é necessário que haja uma mudança profunda nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares. A adoção de metodologias ativas, a reestruturação dos currículos escolares aliada a uma formação continuada dos professores, são medidas essenciais para promover a

interdisciplinaridade de maneira eficaz nas escolas e garantir que os alunos possam se beneficiar plenamente dessas práticas.

À medida que a educação evolui para responder às demandas de um mundo cada vez mais interconectado, é importante que todos os atores envolvidos – professores, gestores, alunos e formuladores de políticas públicas – estejam comprometidos com a implementação de uma educação que valorize a integração dos saberes e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Para finalizar destaca-se que a interdisciplinaridade oferece oportunidades para uma educação mais completa, que prepara os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. Ela favorece uma aprendizagem mais conectada com a realidade, promove o pensamento crítico e a inovação, além de estimular o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Ao integrar diferentes saberes, a educação se torna mais rica, tanto para os alunos quanto para os professores, que podem se beneficiar do trabalho colaborativo e da troca de experiências.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. ARAÚJO, C. **Gamificação na educação:** engajamento e aprendizagem por meio de mecânicas de jogos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, P. **Educação e Interdisciplinaridade:** enfoques e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

FAZENDA, I. C. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1995.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Papirus Editora, 2011.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MATTAR, J. **Sala de Aula Invertida:** teorias, práticas e recursos. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica:** uma proposta para a formação de professores. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora:** contextos e práticas. São Paulo: Papirus, 2015.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

PACHECO, J. **Quando eu for grande, quero ir para a escola.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, J. M. **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. São Paulo: XYZ, 2009.

INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO

Cledi Benatti

Veni Creator Christian University - USA

E-mail: cledyb@hotmail.com

Juliane Cristina Paludo Christoff

Veni Creator Christian University - USA

E-mail: julianepaludo@gmail.com

Mariloiva Reginato da Silva

Veni Creator Christian University - USA

E-mail: mariloiva48@gmail.com

Flávio Carreiro de Santana

Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este estudo investiga a importância da interdisciplinaridade na educação, enfocando como práticas pedagógicas integradas podem facilitar a construção de conhecimento significativo entre os alunos. O objetivo principal é analisar de que maneira os educadores podem promover a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, criando um ambiente de aprendizagem que estimule a participação ativa dos alunos e a construção de saberes. A metodologia adotada foi qualitativa, baseada em uma pesquisa bibliográfica que revisou obras de autores renomados na área da educação, como Freire, Vygotsky e Fazenda. Essa abordagem permitiu uma compreensão aprofundada dos conceitos de interdisciplinaridade e suas aplicações práticas na sala de aula. Foram utilizados critérios de inclusão e exclusão para selecionar referências relevantes, focando em publicações que abordassem a dinâmica do ensino e aprendizagem, bem como a importância da integração de saberes. Os resultados indicam que a interdisciplinaridade não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos. A prática de conectar diferentes disciplinas estimula a curiosidade e a criatividade, permitindo que os estudantes vejam a relevância do conhecimento em um contexto mais amplo. Além disso, a pesquisa destaca a necessidade de formação continuada para os educadores, a fim de que possam implementar essas práticas de forma eficaz, criando um ambiente educacional mais colaborativo e inclusivo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino e Aprendizagem. Interação Professor-Aluno.

ABSTRACT

This study investigates the importance of interdisciplinarity in education, focusing on how integrated pedagogical practices can facilitate the construction of meaningful knowledge among students. The main objective is to analyze how educators can promote collaboration between different areas of knowledge, creating a learning environment that encourages the active participation of students and the construction of knowledge. The methodology adopted was qualitative, based on bibliographic research that reviewed works by renowned authors in the area of education, such as Freire, Vygotsky and Fazenda. This approach allowed for an in-depth understanding of interdisciplinarity concepts and their practical applications in the classroom. Inclusion and exclusion criteria were used to select relevant references, focusing on publications that addressed the dynamics of teaching and learning, as well as the importance of integrating knowledge. The results indicate that interdisciplinarity not only enriches the teaching-learning process but also favors the development of socio-emotional skills in students. The practice of connecting different disciplines fosters curiosity and creativity, allowing students to see the relevance of knowledge in a broader context. In addition, the survey highlights the need for continuing education for educators, so that they can implement these practices effectively, creating a more collaborative and inclusive educational environment.

Keywords: Interdisciplinarity. Teaching and Learning. Teacher-Student Interaction.

INTRODUÇÃO

No contexto da educação contemporânea, a dinâmica social e as exigências do mercado de trabalho têm impulsionado uma constante evolução no sistema educacional. Os desafios enfrentados pelos educadores vão além da transmissão de conhecimento, envolvem a preparação dos alunos para um mundo em constante transformação. Nesse sentido, a integração das abordagens pedagógicas tradicionais com novas metodologias torna-se fundamental para promover uma aprendizagem significativa e preparar os alunos para os desafios do século XXI.

A valorização da autonomia do aluno e o estímulo ao pensamento crítico têm sido aspectos cada vez mais enfatizados nas práticas educacionais contemporâneas, onde os educadores são chamados a assumir um compromisso significativo com o aprendizado do aluno, seja lutando contra qualquer forma de discriminação e cultivando uma relação horizontal onde ambos, educador e educando dialogam constantemente. Essa abordagem colaborativa não apenas transforma a realidade, mas também permite que ambos os lados aprendam e ensinem juntos, promovendo uma educação mais inclusiva e participativa.

Segundo Vygotsky (1994), a importância das interações sociais e da mediação na aprendizagem, destaca que o desenvolvimento do conhecimento ocorre através de um intenso processo de interação entre pessoas e a inserção na cultura e a interação social são fundamentais para o desenvolvimento humano, não apenas na construção do conhecimento, mas também na formação do sujeito e de suas formas de agir.

A justificativa do estudo, esta frente ao ideal que a interdisciplinaridade se apresenta como uma resposta eficaz as necessidades de um mundo contemporâneo complexo, onde os saberes fragmentados muitas vezes limitam o desenvolvimento integral dos estudantes. Através da implementação de abordagens interdisciplinares, é possível promover uma educação inclusiva que atenda a diversidade de habilidades e experiências dos alunos, fortalecendo suas competências críticas e reflexivas.

O objetivo deste estudo é analisar a importância da interdisciplinaridade na educação, destacando como práticas pedagógicas integradas podem facilitar a construção do conhecimento significativo. Pretende-se investigar as formas como os educadores podem promover a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, criando um ambiente de aprendizagem que estimule a participação ativa dos alunos e a construção de saberes. Usar-se-á como metodologia neste estudo a qualitativa, baseada em uma pesquisa bibliográfica, a qual será feita diante do uso da plataforma Google Acadêmico. A pesquisa utilizará o método de inclusão e exclusão para determinar quais fontes serão consideradas relevantes para a análise. As obras selecionadas para inclusão

abarcarão estudos sobre interdisciplinaridade, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. As fontes que não abordarem diretamente a temática ou que não se relacionarem com os objetivos do estudo serão excluídas. O limite temporal da pesquisa será restrito a obras publicadas entre 1994 e 2022, assegurando que as análises sejam contemporâneas e relevantes para o contexto atual da educação.

Diante da problemática apresentada na introdução, como a Interdisciplinaridade auxilia ou promove na prática de educar?

REFERENCIAL TEÓRICO

O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Conforme Lubeck (2015), o educador desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, não apenas transmitindo informações, mas também guiando os alunos na construção de conhecimento significativo. Ao selecionar cuidadosamente materiais e recursos pedagógicos, o educador não só facilita o acesso à informação, mas também promove uma compreensão mais profunda e crítica dos conceitos abordados.

De acordo com Aranha (2006), no contexto pedagógico, o papel do professor é essencial como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Incorporar práticas lúdicas e valorizar o movimento e as atividades recreativas na rotina diária são aspectos fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante.

Como caracteriza Gonçalves (2015), uma aula de qualidade é aquela na qual se percebe o domínio do assunto por parte do educador, o aproveitamento eficaz do tempo, o estímulo ao debate e a discussão das questões abordadas em sala de aula. Gonçalves, sinaliza que o educador saiba aproveitar a situação em sala de aula e, principalmente, suas próprias experiências para enriquecer o aprendizado dos alunos. Neste sentido, uma aula que transmite descontração e entretenimento, na qual os alunos se sentem motivados a participar, debater e compartilhar experiências, é muito mais atrativa e eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Afirma Aguayo (2013), a importância de encantar os alunos com o conhecimento, transformando o processo de aprendizagem em uma jornada de descoberta e relacionamento com o conteúdo é crucial. Nesse sentido, o professor deve buscar despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, criando um ambiente propício para a construção ativa do conhecimento.

A acessibilidade e a funcionalidade são aspectos fundamentais a serem considerados no contexto do ensino fundamental. Com isso, a importância desses elementos no contexto educacional, abordando as práticas e políticas que promovem a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Para Meneses e Teixeira (2020) no âmbito do ensino fundamental, a acessibilidade refere-se à criação de um ambiente inclusivo que atenda as necessidades de todos os alunos, independentemente de suas deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas. Para isso, é essencial proporcionar condições adequadas de acesso físico, comunicação e aprendizagem para garantir que todos os alunos possam participar plenamente das atividades educacionais.

Segundo Gonsalves et al (2022) a funcionalidade, por sua vez, diz respeito a eficácia dos recursos e práticas pedagógicas adotadas no ensino fundamental. Os autores ainda destacam que a funcionalidade implica em estratégias educacionais que sejam efetivas e que permitam que todos os alunos atinjam seus objetivos de aprendizagem. Isso envolve a utilização de métodos de ensino diferenciados e adaptados as necessidades individuais dos alunos.

Vasconcellos (2015), destaca a evolução da relação professor-aluno ao longo do tempo, onde a transmissão de conhecimento, historicamente hierárquica e unilateral, tem sido questionada. Segundo o autor, essa discussão estende-se ao ensino em geral, uma vez que a concepção tradicional do ensino baseada na transmissão vertical de conhecimento não favorece a construção de relações interpessoais emancipatórias entre professor e aluno. Assim, para Vasconcellos, a importância de repensar e buscar caminhos alternativos para construir relações mais colaborativas e igualitárias no ambiente educacional, visando uma abordagem mais emancipatória do ensino.

De acordo com MEC (2003), os professores devem refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas, considerando suas próprias crenças e valores. Essa reflexão pessoal é essencial para entender como as experiências individuais influenciam a maneira de ensinar. Neste sentido, ainda segundo o autor, ao reconhecer a influência de suas experiências pessoais na prática pedagógica, os professores podem promover uma educação mais inclusiva e participativa, na qual alunos e professores têm voz e agência no processo de aprendizagem. Isso implica em uma abordagem mais contextualizada e significativa da educação, na qual os conhecimentos prévios dos alunos são valorizados e integrados ao currículo escolar.

A DINÂMICA DO PROCESSO EDUCACIONAL

Na visão de Marcondes e Sigolo (2012), o professor atua como o emissor, transmitindo informações, conceitos, habilidades e valores aos alunos por meio de diferentes estratégias de ensino, como palestras, discussões em grupo, atividades práticas, entre outras. Por outro lado, os alunos desempenham o papel de receptores, processando e assimilando as informações recebidas, fazendo perguntas, participando de discussões e aplicando o que aprenderam em novos contextos.

Como alerta Freire (1997), ensinar é mais que transmitir conteúdos, é criar possibilidades de produção e construção de novos conhecimentos, tal processo

ocorre numa via de mão dupla, onde as pessoas, embora investidas de papéis e competências diferentes, estão reciprocamente formando-se.

Para Fontana e Cruz (1997) e Oliveira (2020), no contexto do desenvolvimento profissional do docente, é crucial considerar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. O professor deve estar atento aos fatores internos e externos que influenciam seu trabalho, buscando integrar teoria e prática de forma reflexiva e contextualizada. Ao compreender a interconexão entre diferentes elementos do ambiente educacional, o professor poderá promover uma educação de qualidade, capaz de estimular o desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo o Ministério da Educação (2003), o processo de bidirecionalidade no ensino, tem como objetivo central favorecer uma reflexão profunda dos professores sobre a interação bidirecional entre ensino e aprendizagem. Dividido em três partes, o encontro inicia-se com uma análise do conhecimento subjetivo dos participantes, onde são convidados a compartilhar suas experiências e práticas pedagógicas. Em seguida, ocorre um estudo dirigido, onde os professores discutem um texto específico relacionado à bidirecionalidade do processo educativo. A plenária final permite a síntese das reflexões e conteúdos discutidos, incentivando os professores a ampliarem sua compreensão crítica sobre seu próprio pensamento como educadores e sua prática pedagógica cotidiana (MEC, 2003).

Como descrito por Gonçalves (2015), existem diversos fatores ou motivos que levam ao modo de como os professores preparam suas aulas, e com certeza um deles é o incentivo emocional, portanto cada professor possui metas e objetivos diferentes e consequentemente, incentivo diferente o que faz com que cada um tenha motivação diferente.

As diretrizes do MEC (2003), discutem de forma prática a aplicabilidade de um encontro, onde os participantes são desafiados a refletir sobre como suas abordagens pedagógicas afetam diretamente o processo de aprendizagem dos alunos, e vice-versa. A discussão é enriquecida por exemplos práticos, nos quais os professores compartilham experiências que ilustram a bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem. A ênfase na interdependência entre professor e aluno destaca a necessidade de uma abordagem mais flexível e adaptativa, que reconheça e valorize as contribuições mútuas para o processo educativo.

No que tange abordagem proposta pelo MEC (2003), com isso forma-se a ideia de que a relação entre ensinar e aprender não é estática, mas sim dinâmica e em constante evolução. Sendo assim, por meio dessa prática os participantes são encorajados a refletir criticamente sobre suas próprias práticas pedagógicas, considerando como suas experiências, crenças e trajetórias pessoais influenciam o processo educativo. Ao promover essa reflexão profunda, o encontro busca capacitar os professores a adaptarem suas práticas de ensino de forma mais eficaz e inclusiva, levando em conta a diversidade de necessidades e experiências dos alunos.

Essa interação constante entre professor e aluno, onde ambos contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, pode ser comparada a uma conversa bidirecional na qual ambas as partes compartilham ideias, e perspectivas. Dessa forma, a bidirecionalidade do processo educativo pode ser vista como um tipo de comunicação em que a troca de informações e a colaboração mútua são fundamentais para o sucesso do aprendizado.

APRENDIZADO E INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade, conforme discutido por diversos autores, é um conceito que se refere a interação entre diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de promover um aprendizado mais holístico e significativo. Segundo Trindade (2008), essa abordagem pode ser observada desde a Antiguidade, onde a Paidéia grega buscava desenvolver um homem completo, integrando conhecimentos de diversas disciplinas, como gramática, música e filosofia. Essa visão ressalta a importância de uma educação que vá além do mero acúmulo de informações.

Durante a Idade Média, o ensino também era estruturado de forma interdisciplinar, com o trivium (gramática, retórica e dialética) e o quadrivium (aritmética, música, astronomia e geometria) formando uma base para uma educação integral (GOMES, 2023). Essa tradição histórica demonstra que a interdisciplinaridade não é um fenômeno recente, mas sim uma prática educativa que tem sido valorizada ao longo dos séculos.

No século XX, a interdisciplinaridade começou a ser institucionalizada, especialmente em resposta a movimentos sociais e acadêmicos nas décadas de 60 e 70. Fazenda (1994) argumenta que essa necessidade surgiu para romper as barreiras que delimitavam os saberes disciplinares, enfatizando a construção de um novo paradigma de ciência e educação. A busca por um ensino mais integrado é, portanto, uma resposta a um contexto histórico de fragmentação do conhecimento.

No Brasil, os estudos interdisciplinares ganharam força com as pesquisas de Hilton Japiassu e Ivani Catarina Arantes Fazenda, que buscaram conceituar e estruturar a interdisciplinaridade como um elemento essencial na formação docente (FAZENDA, 1994). Essa necessidade de definição é crucial, pois a falta de um entendimento claro sobre o termo pode levar a interpretações errôneas e a sua aplicação inadequada nas práticas pedagógicas.

A prática da interdisciplinaridade enfrenta desafios significativos, especialmente no contexto escolar atual. Os professores polivalentes, que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, frequentemente são sobrecarregados por diversas responsabilidades (FAZENDA, 2011). Essa realidade dificulta a implementação de uma abordagem interdisciplinar eficaz, uma vez que a estrutura escolar muitas vezes não favorece a interação e o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Para que a interdisciplinaridade seja efetiva, é imprescindível que haja uma comunicação aberta e uma predisposição ao diálogo entre os educadores. Conforme Fazenda (2011), o verdadeiro sentido da interdisciplinaridade vai além da mera fusão de conteúdos, é preciso que exista uma interação genuína entre os saberes, o que demanda um ambiente escolar colaborativo. Essa colaboração pode ser promovida por meio de grupos de estudo e planejamento conjunto, permitindo que os professores compartilhem experiências e metodologias.

Entretanto, as barreiras institucionais, como a cultura do individualismo e a rigidez curricular, muitas vezes inibem a criação de um ambiente propício a interdisciplinaridade (JAPIASSU, 2006). Assim, os professores se veem frequentemente em um cenário de isolamento, onde a prática autodidata se torna a única alternativa viável para o desenvolvimento profissional.

A formação continuada dos docentes é um fator essencial para a promoção da interdisciplinaridade. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020) destaca que a formação é efetiva quando há diálogo e reflexão entre profissionais da mesma área de conhecimento (CNE, 2020). Essa troca de saberes e experiências não só enriquece a prática pedagógica, mas também fortalece a construção de um conhecimento mais integrado e contextualizado.

Com isso, a interdisciplinaridade não deve ser vista como um mero acréscimo às práticas educativas, mas como uma necessidade intrínseca para o desenvolvimento de competências e habilidades que preparem os alunos para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo. Ao promover um aprendizado que transcenda as barreiras disciplinares, a educação se torna mais relevante e significativa, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

A interdisciplinaridade se estabelece como uma abordagem pedagógica que transcende a fragmentação do conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. O objetivo central deste estudo é analisar a importância da interdisciplinaridade na educação, enfatizando práticas pedagógicas integradas que potencializam a construção do conhecimento. Tal enfoque se torna premente à luz da crescente complexidade do mundo contemporâneo, onde a capacidade de integrar saberes diversos se revela essencial para a formação de cidadãos críticos e reflexivos (Trindade, 2008).

Conforme Lubeck (2015), o educador ocupa um papel crucial no processo de aprendizagem, agindo como mediador e facilitador do conhecimento. Este papel é vital, pois a maneira como o educador estrutura suas aulas e interage com os alunos pode influenciar significativamente a profundidade da aprendizagem. Assim, a seleção de materiais didáticos e a adoção de práticas que promovam a curiosidade e o interesse são fundamentais para que os alunos se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem (Gonçalves, 2015).

A literatura pedagógica corrobora a necessidade de práticas lúdicas que integrem o movimento e a recreação ao processo educativo. Segundo Aranha (2006), a valorização dessas atividades não apenas estimula a participação dos alunos, mas também cria um ambiente mais dinâmico e inclusivo, favorecendo a construção de saberes significativos. A partir dessa perspectiva, o educador não é um mero transmissor de conteúdos, mas sim um catalisador de experiências educativas.

A promoção da inclusão e da acessibilidade no ensino fundamental é outro aspecto que se relaciona intimamente com a interdisciplinaridade. Meneses e Teixeira (2020) destacam que a acessibilidade não se limita apenas ao aspecto físico, mas abrange também a comunicação e as práticas pedagógicas que atendem às diferentes necessidades dos alunos. Essa abordagem é vital para garantir que todos os estudantes possam participar plenamente das atividades educacionais.

A funcionalidade dos métodos de ensino adotados é um conceito relacionado, abordado por Gonçalves et al. (2022). A funcionalidade diz respeito à eficácia das práticas pedagógicas em promover a aprendizagem. Portanto, a utilização de estratégias diferenciadas que respeitem a diversidade do corpo discente é imprescindível para alcançar os objetivos educacionais propostos.

A dinâmica do processo educativo, segundo Freire (1997), deve ser compreendida como um intercâmbio bidirecional. Essa abordagem contrasta com a visão tradicional de ensino, que privilegia uma relação unilateral, onde o conhecimento é apenas transmitido. O processo educativo deve ser visto como uma conversa, onde ambos os lados – educador e educando – contribuem para a construção do saber.

Além disso, Fontana e Cruz (1997) ressaltam a complexidade do ambiente educacional, enfatizando que os educadores devem estar atentos aos fatores que influenciam suas práticas. Essa reflexão é crucial para promover uma educação de qualidade que integre teoria e prática de forma eficaz.

As diretrizes do MEC (2003) enfatizam a necessidade de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Ao reconhecerem suas crenças e experiências, os educadores podem adaptar suas metodologias, promovendo um ensino mais inclusivo e participativo. Essa abordagem respeita os saberes prévios dos alunos, integrando-os ao processo educativo.

Essa relação dinâmica entre ensinar e aprender reforça a ideia de que o processo educacional deve ser constantemente reavaliado. Como alerta Gonçalves (2015), os fatores emocionais e motivacionais que influenciam o trabalho docente são variados e devem ser considerados para a efetividade do ensino.

A interdisciplinaridade é um conceito que visa a interação entre diferentes áreas do conhecimento, criando um aprendizado mais holístico. Segundo

Trindade (2008), essa prática tem raízes históricas, evidenciadas na Paidéia grega, que buscava o desenvolvimento integral do indivíduo. A educação contemporânea deve, portanto, resgatar essa perspectiva, integrando saberes e promovendo uma formação que transcenda a mera acumulação de informações.

Durante a Idade Média, a educação já se estruturava de maneira interdisciplinar, conforme exposto por Gomes (2023). O trivium e o quadrivium constituíam uma base educacional que privilegiava a conexão entre diferentes saberes, uma prática que deve ser reavivada na contemporaneidade.

Apesar das evidências a favor da interdisciplinaridade, sua implementação enfrenta desafios significativos. A carga excessiva de responsabilidades dos professores polivalentes, como apontado por Fazenda (2011), pode dificultar a adoção de práticas integradas. A rigidez curricular e a cultura do individualismo nas escolas são barreiras que muitas vezes inibem a colaboração entre educadores.

Para que a interdisciplinaridade se concretize, é necessário cultivar um ambiente colaborativo. A formação continuada dos docentes, conforme enfatizado pela Resolução do CNE (2020), é crucial. O diálogo entre educadores é fundamental para compartilhar experiências e metodologias, enriquecendo a prática pedagógica.

Tabela 1. Pilares da Interdisciplinaridade

Pilares	Descrição	Importância
1. Papel do Educador	O educador atua como mediador e facilitador, estimulando a curiosidade e a participação ativa dos alunos.	Essencial para criar um ambiente colaborativo e promover um aprendizado significativo.
2. Acessibilidade e Inclusão	Criação de condições que garantam a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades.	Fundamental para uma educação equitativa que respeite a diversidade do corpo discente.
3. Integração de Saberes	Promoção de um aprendizado que transcende as fronteiras disciplinares, integrando diferentes áreas do conhecimento.	Vital para desenvolver habilidades críticas e preparar os alunos para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo.

Fonte: (Fazenda, 1994; Japiassu, 2006; Gomes, 2023).

Finalmente, a interdisciplinaridade não deve ser vista apenas como uma adição as práticas educativas, mas como uma necessidade intrínseca para o desenvolvimento de competências que preparem os alunos para os desafios do século XXI. Ao promover um aprendizado que integra diferentes áreas do conhecimento, a educação se torna mais relevante e significativa, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educadores desempenham um papel essencial como mediadores, não apenas transmitindo informações, mas também promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante. Ao incorporar práticas que valorizam o diálogo, a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento, os educadores criam oportunidades para uma interação produtiva.

A interdisciplinaridade promove uma abordagem mais holística da educação, permitindo que os alunos conectem conhecimentos de diferentes áreas. Essa prática ajuda a construir um aprendizado significativo, pois os estudantes podem ver as relações entre os conteúdos e aplicá-los em contextos reais. Ao integrar disciplinas, os educadores criam oportunidades para que os alunos desenvolvam um entendimento mais profundo e contextualizado, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico.

Além disso, a interdisciplinaridade favorece a colaboração entre alunos, uma vez que atividades integradas frequentemente exigem trabalho em grupo. Isso não apenas melhora a comunicação e a interação social, mas também desenvolve habilidades essenciais para a vida, como resolução de problemas e negociação. A troca de ideias e perspectivas entre diferentes áreas do conhecimento enriquece o processo educativo, tornando-o mais dinâmico e envolvente.

Na prática, a aplicação da interdisciplinaridade desafia os educadores a repensarem suas metodologias de ensino. Os professores tornam-se facilitadores, criando ambientes de aprendizagem onde os alunos são incentivados a explorar, questionar e participar ativamente. Essa mudança de papel pode revitalizar a prática pedagógica e tornar as aulas mais interessantes, alinhando-se com as necessidades e interesses dos alunos.

Além disso, essa interação se estende a construção conjunta do conhecimento, onde tanto professores quanto alunos contribuem ativamente para o processo de aprendizagem. Essa abordagem flexível e adaptativa reconhece a diversidade de necessidades e experiências dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e participativa.

No processo educacional ao promover uma interação dinâmica e colaborativa entre professor e aluno, a bidirecionalidade não apenas facilita a assimilação de conhecimento, mas também promove habilidades de pensamento crítico, criatividade e autonomia.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, M.I.B.D. **A importância dos jogos e brincadeiras a alfabetização dos alunos o 1º ano do ensino fundamental**: Medianeira, UTEP Monografia de Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino, 2013.

ARANHA, M. L. de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. Ed., São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL, **A bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:efetividade ou ideologia**. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

FAZENDA, I.C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Editora Papirus, 1994

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

JAPIASSU, H. “O espírito interdisciplinar”.**Cadernos EBAPE.BR**, vol.4, n.3, 2006.

GOMES, E. “Da Paidéia Grega a Pedagogia do Logos”. In: SENHORAS, E. M.; BARROS, M. P. (orgs.). **Pedagogia: agendas temáticas. Boa Vista**: Editora Iole, 2023.

GONÇALVES, C. **Motivação estratégica para docentes do ensino**. São Paulo: Ebook, 2015.

GONÇALVES, A.M., et al. **Tecnologia assistiva na educação básica e superior: recursos e serviços para atuação com estudantes com deficiência**: Curitiba, Editora CRV, 2022.

LUBECK, K.R.M. **História educação e docência**. São Paulo: Editora CRV, 2015.

FONTANA, R., CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Editora Atual, 1997.

MARCONDES, K.H.B.; SIGOLO, S.R.R.L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola. **Pandeia**, Vol. 22 n. 51, p. 91-99, 2012.

MENEZES, M.M., TEIXEIRA, H.B. **Tecnologias assistivas: uma nova abordagem na educação inclusiva**: E-Book Kindle, 2020.

VASCONCELLOS, C.S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertar, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FAMILY EXPERIENCES IN AUTISM SPECTRUM DISORDER: CHALLENGES, SYMBOLIC GRIEF AND SOCIAL SUPPORT

VIVÊNCIAS FAMILIARES NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS, LUTO SIMBÓLICO E SUPORTE SOCIAL

Maria do Socorro Silva Fernandes
E-mail: socorro.fernandes@tjpe.jus.br
Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar, por meio de uma abordagem bibliográfica, os impactos emocionais, sociais e adaptativos vivenciados por famílias de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase nos processos de luto simbólico, resignificação das expectativas parentais e importância das redes de apoio e modelos colaborativos de suporte. A pesquisa foi conduzida por meio de revisão da literatura científica relevante, abrangendo artigos, livros e estudos acadêmicos que tratam da experiência familiar diante do diagnóstico do TEA. A análise dos dados baseou-se na técnica de análise de conteúdo temática, permitindo identificar e organizar as principais contribuições teóricas em quatro eixos: impacto emocional do diagnóstico, elaboração do luto, suporte social e redes colaborativas. Os resultados evidenciaram que o diagnóstico do TEA promove uma ruptura nas expectativas parentais, exigindo reestruturação emocional e organizacional da vida familiar. Destacou-se também que o suporte social, tanto formal quanto informal, desempenha papel fundamental no fortalecimento da resiliência dos cuidadores e na redução do estresse e do isolamento. Os modelos colaborativos, como o apoio de pai para pai e a mobilização comunitária, foram apontados como estratégias eficazes na promoção da autonomia familiar e da inclusão social. Conclui-se que a atuação interdisciplinar, aliada a políticas públicas inclusivas e sustentadas, é essencial para garantir a qualidade de vida das famílias e das crianças com TEA. O estudo contribui para o aprofundamento do debate sobre práticas de acolhimento e a construção de uma sociedade mais equitativa e sensível às demandas das famílias atípicas.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Família. Luto simbólico. Suporte social. Inclusão.

ABSTRACT

This study aimed to analyze, through a bibliographic approach, the emotional, social, and adaptive impacts experienced by families of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), with emphasis on symbolic grief processes, the redefinition of parental expectations, and the importance of support networks and collaborative support models. The research was conducted through a review of relevant scientific literature, including articles, books, and academic studies addressing the family experience following an ASD diagnosis. Data analysis was guided by thematic content analysis, allowing the identification and organization of key theoretical contributions into four main axes: emotional impact of the diagnosis, grief elaboration, social support, and collaborative networks. The results showed that the ASD diagnosis causes a rupture in parental expectations, demanding emotional and organizational restructuring of family life. It was also found that both formal and informal social support play a crucial role in strengthening caregivers' resilience and reducing stress and isolation. Collaborative models, such as parent-to-parent support and community engagement, were identified as effective strategies in promoting family autonomy and social inclusion. It is concluded that interdisciplinary action, combined with inclusive and sustained public policies, is essential to ensure the quality of life for families and children with ASD. This study contributes to the ongoing discussion on welcoming practices and the development of a more equitable society, attentive to the needs of atypical families.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder. Family. Symbolic grief. Social support. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em crianças configura-se como um evento marcante na trajetória das famílias, especialmente no que diz respeito às adaptações emocionais, sociais e estruturais que ele impõe. O TEA é uma condição neurodesenvolvimental complexa, caracterizada por dificuldades na comunicação, na interação social e por padrões comportamentais restritos e repetitivos, sendo reconhecido por sua ampla variabilidade de manifestações clínicas. No contexto familiar, essa condição mobiliza uma série de desafios que afetam diretamente o bem-estar psíquico dos pais, a dinâmica relacional e a organização cotidiana.

A relevância do tema se destaca à medida que o número de diagnósticos de TEA tem aumentado nas últimas décadas, exigindo da sociedade, dos profissionais e das instituições respostas mais eficazes e humanizadas. No âmbito acadêmico, compreender como as famílias lidam com o diagnóstico, quais estratégias desenvolvem para o enfrentamento das dificuldades e qual o papel do suporte social nesse processo é fundamental para subsidiar práticas profissionais e políticas públicas voltadas à promoção da inclusão, do cuidado e da saúde mental familiar. A escuta sensível das vivências parentais permite, ainda, ampliar o olhar sobre o TEA, reconhecendo não apenas os desafios, mas também as potencialidades presentes nas relações familiares.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, os impactos emocionais e sociais do diagnóstico de TEA na vida familiar, com ênfase nos processos de luto simbólico, na ressignificação das expectativas parentais e na importância das redes de apoio e dos modelos colaborativos de suporte. Busca-se, assim, contribuir para a compreensão interdisciplinar das demandas vivenciadas pelas famílias e fortalecer o debate sobre a construção de políticas inclusivas e práticas de acolhimento eficazes.

REFERENCIAL TEÓRICO

FAMÍLIA E DIAGNÓSTICO DO AUTISMO

Meimes, Saldanha e Bossa (2015) analisaram como as crenças e sentimentos de mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) afetam a adaptação e o bem-estar familiar. Em estudo com quatro mães de meninos entre 3 e 6 anos, evidenciaram que tais percepções estão profundamente ligadas à qualidade do suporte social e dos serviços de saúde. Apesar de nutrirem esperanças de cura, as mães demonstraram frustração e insegurança diante dos desafios comunicativos e do desenvolvimento dos filhos. Esses sentimentos foram intensificados pela limitação do apoio e pela escassez de profissionais qualificados.

Observou-se também que as mães comparavam frequentemente o desenvolvimento dos filhos com o de outras crianças, o que gerava tristeza e impotência, especialmente quando os marcos esperados não eram atingidos. As crenças sobre a etiologia do TEA variavam entre fatores genéticos e emocionais, revelando a complexidade da interpretação materna da condição. O diagnóstico provocou sentimentos de culpa e sobrecarga, o que comprometeu a adaptação emocional e evidenciou a necessidade de suporte psicossocial contínuo. O estudo conclui que compreender as crenças maternas é essencial para intervenções eficazes e para a promoção do bem-estar familiar.

Conforme Cunha (2011), o diagnóstico de TEA abala as expectativas parentais, exigindo reorganização da rotina familiar e adaptação emocional. A família, como núcleo primário de socialização, enfrenta desafios específicos diante das limitações interativas do TEA (Assumpção Junior; Kuczynski, 2015). Em casos leves, os sinais podem ser confundidos com traços de personalidade, atrasando o diagnóstico e a intervenção precoce (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

O atraso na fala entre 18 e 24 meses costuma motivar a busca por ajuda, embora sinais sociais possam surgir antes e passem despercebidos (JOHNSON, 2008). Indicadores como ausência de contato visual e desinteresse por interações aparecem já entre os 13 e 15 meses (Saint-Georges et al., 2010). Bossa (2009) observa que os pais, por sua convivência cotidiana, geralmente identificam primeiro os sinais, ressaltando a importância da escuta familiar no diagnóstico.

Tessaro (2005) adverte contra a rotulação precoce, destacando a necessidade de considerar variáveis diversas no desenvolvimento. Valorizar as potencialidades da criança é fundamental para promover seu crescimento e fortalecer a rede de apoio. As comorbidades, como TDAH e ansiedade, agravam as exigências familiares e elevam o estresse e os custos (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Minatel e Matsukura (2014) destacam a importância de uma comunicação diagnóstica empática e realista, capaz de engajar a família nas intervenções. Já Smeha e Cezar (2011) apontam que a demora no diagnóstico acentua o sofrimento familiar, evidenciando a urgência de processos céleres e acolhedores.

IMPACTO EMOCIONAL E PSICOLÓGICO NA DINÂMICA FAMILIAR

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) impacta significativamente a dinâmica emocional da família, exigindo ressignificação das expectativas parentais. Cunha (2011) afirma que o diagnóstico abala os projetos idealizados para a criança, desencadeando sentimentos como tristeza, medo e culpa. Meimes, Saldanha e Bossa (2015) destacam que muitas mães internalizam a responsabilidade pelo diagnóstico, o que compromete seu bem-estar psicológico.

O luto simbólico pela criança idealizada é comum e intensifica a ansiedade diante das incertezas sobre o futuro. Assumpção Junior e Kuczynski (2015) ressaltam que o desconhecimento do prognóstico amplia a vulnerabilidade emocional dos pais. Soma-se a isso a sobrecarga da figura materna, que frequentemente assume os cuidados principais, gerando estresse e isolamento (Tessaro, 2005).

A comunicação inadequada do diagnóstico agrava esses impactos. Minatel e Matsukura (2014) alertam para a necessidade de empatia dos profissionais, a fim de evitar sentimentos de desamparo nos pais. Além disso, irmãos de crianças com TEA também podem vivenciar sentimentos de negligência e sobrecarga emocional (Bossa, 2009).

O aumento das demandas familiares tende a gerar conflitos conjugais, agravados pela divergência de estratégias de enfrentamento (Silva; Gaiato; Reveles, 2012). Carvalho (2016) observa que a incerteza quanto à autonomia futura do filho é uma fonte constante de estresse.

Apesar dos desafios, o diagnóstico pode fortalecer os vínculos familiares, desde que haja apoio emocional e orientação adequada (Fernandes; Gutierrez Filho; Rezende, 2018). Participar de redes de apoio auxilia na construção de estratégias adaptativas e reduz o isolamento (Folha; Barba, 2022). Howlin, Magiati e Charman (2009) reforçam a importância de integrar o suporte psicológico às políticas públicas voltadas ao TEA.

Minuchin (1992) e Maia (2008) concebem a família como um sistema dinâmico, em que qualquer desequilíbrio afeta todos os membros. Dias (2011) reforça que a chegada de um diagnóstico impacta profundamente esse sistema, exigindo reorganização interna.

Segundo Ribeiro (2011), pais de crianças com TEA vivenciam um luto simbólico pela perda do ideal do "filho perfeito", o que exige reelaboração das expectativas (Franco, 2016). A negação inicial, comum, pode atrasar o início de intervenções terapêuticas e intensificar o sofrimento (Ribeiro, 2011). Muitas famílias se retraem socialmente após o diagnóstico, afastando-se de parentes por não saberem como lidar com a situação (Ayub, 2000 apud Ribeiro, 2011).

O cotidiano familiar é profundamente alterado, gerando frustração e conflitos (Sprovieri; Assumpção Júnior, 2000). Gómez e Téran (2014) observam que cada família reage de maneira distinta, e que a resiliência é essencial para enfrentar os desafios. Walsh (2005) acrescenta que o fortalecimento dessa resiliência depende do acesso a suporte emocional e informativo (Fiamenghi; Messa, 2007; Sousa, 2014).

No momento do diagnóstico, é crucial que os profissionais atuem com sensibilidade, reconhecendo o impacto emocional sobre a família (Ebert; Lorenzini; Silva, 2013). Franco (2016) defende que os pais sejam apoiados a manter vínculos afetivos, para além do papel de cuidadores. A construção de uma relação sólida entre profissionais e família é determinante para o sucesso do tratamento e adaptação à nova realidade (Ebert; Lorenzini; Silva, 2013).

PROCESSOS DE LUTO E RESSIGNIFICAÇÃO DAS EXPECTATIVAS FAMILIARES

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) costuma desencadear um luto simbólico nos pais, que enfrentam a perda das expectativas idealizadas sobre o desenvolvimento típico do filho. Segundo Franco (2016), esse impacto exige reconstrução emocional e ajustamento das rotinas familiares. Meira (1996) destaca que essa reelaboração envolve a reformulação de sonhos e a adaptação a novas demandas.

A negação inicial é comum e funciona como defesa psíquica, embora possa retardar intervenções fundamentais (Ribeiro, 2011). As reações variam entre tristeza, raiva e esperanças infundadas, o que demanda sensibilidade dos profissionais. Alguns familiares buscam explicações em causas genéticas, ambientais ou espirituais como forma de sentido e alívio da culpa (Ayub, 2000 apud Ribeiro, 2011).

Com suporte adequado, muitas famílias desenvolvem resiliência, capacidade essencial para enfrentar desafios e reconstruir vínculos afetivos (Walsh, 2005). Essa resignificação se dá quando os pais passam a valorizar conquistas singulares da criança, promovendo um olhar mais sensível ao desenvolvimento. A forma como o diagnóstico é comunicado impacta diretamente esse processo (Ebert; Lorenzini; Silva, 2013).

O suporte psicológico auxilia na superação do luto e na construção de vínculos seguros, enquanto o contato com outras famílias contribui para a aceitação e reduz o isolamento. Ressignificar não significa abandonar expectativas, mas construir novas formas de encorajamento e afeto. A aceitação das particularidades do filho permite uma parentalidade mais equilibrada e realista (Minatel; Matsukura, 2014).

Cada família vive esse percurso de maneira única, com alternância entre estágios emocionais como negação, raiva e aceitação. Esse processo exige paciência e apoio contínuo. Ribeiro (2011) destaca que a reavaliação das projeções futuras ajuda a fortalecer os vínculos e a construir uma nova visão para o futuro da criança.

A orientação multiprofissional é fundamental para apoiar emocionalmente as famílias e reconhecer as potencialidades da criança. Isso influencia positivamente o estilo de parentalidade, promovendo autonomia e bem-estar. O suporte da rede socioafetiva também é decisivo para a adaptação familiar, embora o preconceito e a incompreensão possam dificultar esse processo (Minatel; Matsukura, 2014).

Com o tempo, muitas famílias desenvolvem uma nova perspectiva de vida, baseada na resiliência e no amor incondicional. Walsh (2005) observa que a superação inicial pode se transformar em crescimento familiar. Reconhecer que

cada progresso é valioso ajuda a fortalecer os vínculos e a construir um futuro mais positivo para todos os envolvidos.

A IMPORTÂNCIA DO SUPORTE SOCIAL E DAS REDES DE APOIO

O suporte social e as redes de apoio são fundamentais para a adaptação das famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para Walsh (2005), essas redes oferecem suporte emocional e prático, reduzindo o isolamento e facilitando o enfrentamento das novas demandas. Além do acolhimento, promovem o acesso a informações qualificadas, serviços especializados e direitos legais.

O compartilhamento de experiências com outras famílias fortalece a resiliência e contribui para a elaboração do luto. O suporte social inclui não apenas familiares e grupos de pais, mas também instituições como escolas e serviços de saúde. Franco (2016) defende a atuação integrada desses serviços, ampliando a eficácia do apoio.

Entretanto, o acesso às redes nem sempre é equitativo. Famílias em vulnerabilidade social enfrentam maiores barreiras, o que evidencia a necessidade de políticas públicas inclusivas. A participação ativa dos pais em redes de apoio amplia sua autonomia e fortalece o enfrentamento dos desafios cotidianos (Sousa, 2014).

Além disso, o suporte social contribui para a saúde mental dos cuidadores, reduzindo estresse e depressão. Também fomenta o engajamento cívico e a luta por políticas inclusivas. As escolas, como espaços de socialização, devem articular ações com os serviços e apoiar o vínculo entre famílias e profissionais (Fernandes; Gutierrez Filho; Rezende, 2018).

As redes de apoio formais, como instituições públicas, e informais, como amigos e comunidades religiosas, complementam-se, fortalecendo a capacidade familiar de enfrentar as adversidades. Políticas intersetoriais bem estruturadas são cruciais para garantir acesso a esses apoios. A sensibilização comunitária também é necessária para romper barreiras sociais e fomentar a inclusão (Franco, 2016).

Associações de pais e ONGs atuam como mediadoras entre famílias e serviços, promovendo apoio emocional, jurídico e educacional (Folha; Barba, 2022). A espiritualidade, para algumas famílias, oferece sentido e esperança, integrando a rede informal de suporte.

Para que essas redes sejam eficazes, devem ser acessíveis e capacitadas. A formação contínua de profissionais e o protagonismo das famílias no processo de cuidado são fundamentais. A atuação ativa dos familiares favorece a inclusão social e fortalece a autonomia. Fortalecer redes de apoio é investir na coesão social e na dignidade humana (Franco, 2016). O suporte social, nesse contexto, transcende o âmbito familiar e se configura como um compromisso coletivo com a inclusão.

MODELOS COLABORATIVOS: APOIO DE PAI PARA PAI E REDE COMUNITÁRIA

Modelos colaborativos como o apoio de pai para pai e as redes comunitárias têm se mostrado essenciais no fortalecimento de famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Walsh (2005), essas redes aumentam a resiliência familiar por meio da solidariedade e da troca de experiências, ampliando as estratégias de enfrentamento.

O apoio de pai para pai baseia-se na partilha entre familiares que vivenciam o TEA, promovendo identificação, empatia e confiança, elementos por vezes ausentes no atendimento profissional. Além do acolhimento, essa troca dissemina informações úteis sobre intervenções e direitos, ampliando o acesso aos recursos da comunidade (Folha; Barba, 2022).

Grupos organizados por instituições fortalecem o vínculo entre famílias e garantem continuidade no apoio, elemento essencial diante dos desafios prolongados do TEA. Já as redes comunitárias, ao envolver escolas, vizinhos e lideranças, promovem inclusão e acolhimento, além de reduzirem o estigma e favorecerem a conscientização (Cervi, 2020; Fernandes; Gutierrez Filho; Rezende, 2018).

O fortalecimento dessas redes exige políticas públicas que institucionalizem programas de apoio comunitário. A participação familiar ativa promove o empoderamento social e fortalece a cidadania, enquanto a partilha de responsabilidades contribui para a saúde mental dos cuidadores (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Além disso, famílias envolvidas em redes colaborativas tendem a acessar intervenções de forma mais rápida, favorecendo o desenvolvimento da criança. Esses modelos, ao integrarem suporte emocional, informacional e prático, tornam-se pilares da inclusão e da transformação social (Minatel; Matsukura, 2014).

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem exploratória, com delineamento bibliográfico. Conforme Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já publicado, sobretudo livros, artigos científicos, dissertações e teses, permitindo a análise e a sistematização do conhecimento existente sobre determinado tema.

A investigação teve como objetivo compreender os impactos do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na dinâmica familiar, com ênfase no processo de luto simbólico, na resignificação das expectativas parentais e no papel do suporte social e das redes colaborativas. Para tanto, foram analisadas publicações acadêmicas que abordam aspectos emocionais, sociais e estruturais relacionados à vivência do TEA nas famílias.

A seleção das fontes foi realizada com base em critérios de relevância teórica e atualidade, privilegiando autores reconhecidos na área da Psicologia, Educação, Saúde e Serviço Social, bem como estudos que discutem o papel das redes de apoio formais e informais. A revisão do material buscou identificar convergências e contribuições significativas que subsidiassem a compreensão do fenômeno a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias centrais para a discussão: impacto emocional do diagnóstico, luto simbólico, ressignificação de expectativas, suporte social e modelos colaborativos de apoio familiar.

A metodologia adotada possibilitou não apenas a sistematização do conhecimento produzido sobre o tema, mas também a construção de reflexões que contribuam para o aprimoramento de práticas e políticas voltadas ao acolhimento e à inclusão das famílias de crianças com TEA.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise bibliográfica realizada evidenciou que o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um marco significativo na trajetória familiar, impactando diretamente o bem-estar emocional dos cuidadores, a estrutura relacional da família e a necessidade de reorganização de expectativas. Com base nas fontes analisadas, emergiram quatro eixos temáticos centrais que estruturam os resultados desta pesquisa: (i) impacto emocional e psicológico do diagnóstico, (ii) processo de luto simbólico e ressignificação de expectativas, (iii) importância do suporte social e (iv) eficácia dos modelos colaborativos de apoio.

O primeiro eixo mostrou que o diagnóstico do TEA abala profundamente os pais, gerando sentimentos de tristeza, culpa, medo e frustração, conforme apontado por Cunha (2011) e Meimes, Saldanha e Bossa (2015). Essas reações estão diretamente ligadas à ruptura com o ideal do “filho saudável” e à incerteza quanto ao futuro, exigindo estratégias adaptativas para manutenção do equilíbrio familiar (Assumpção Junior; Kuczynski, 2015; Tessaro, 2005).

O segundo eixo abordou o processo de luto simbólico, compreendido como a necessidade de reconstrução emocional e reformulação de expectativas. Estudos como os de Ribeiro (2011), Franco (2016) e Walsh (2005) destacam que esse luto, embora subjetivo, afeta profundamente a dinâmica familiar e requer tempo, apoio psicológico e reestruturação das crenças parentais. A resiliência familiar, nesse contexto, surge como fator protetivo essencial, possibilitando a valorização de pequenos avanços e a construção de vínculos mais saudáveis (Fiamenghi; Messa, 2007).

No terceiro eixo, a análise revelou que o suporte social formal e informal, é uma variável crítica para a adaptação familiar. A presença de redes de apoio

favorece o enfrentamento das demandas diárias, melhora a saúde mental dos cuidadores e amplia o acesso a recursos informacionais e institucionais. Contudo, os dados também evidenciam desigualdades no acesso a essas redes, principalmente entre famílias em situação de vulnerabilidade (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

O quarto eixo destacou a relevância dos modelos colaborativos, como o apoio de pai para pai e a atuação em redes comunitárias. Meimes, Saldanha e Bossa (2015) e Folha e Barba (2022) apontam que esses modelos geram identificação, fortalecem a autonomia familiar e facilitam a circulação de informações práticas. A literatura também evidencia que o envolvimento da comunidade e das políticas públicas é imprescindível para sustentar tais iniciativas e promover uma inclusão efetiva (Carvalho, 2016; Fernandes; Gutierrez Filho; Rezende, 2018).

Os resultados demonstram que o enfrentamento do diagnóstico do TEA não depende apenas de fatores individuais ou familiares, mas da articulação entre aspectos emocionais, sociais e estruturais. A literatura analisada corrobora a necessidade de uma abordagem multidisciplinar e sustentada em políticas públicas que reconheçam e apoiem a complexidade da vivência das famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste estudo permitiu compreender, a partir de uma abordagem bibliográfica, os múltiplos impactos que o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) impõe às famílias, especialmente em seus aspectos emocionais, sociais e organizacionais. Os resultados evidenciaram que o diagnóstico representa uma ruptura significativa nas expectativas parentais, desencadeando um processo de luto simbólico que demanda ressignificação contínua da experiência familiar. Ao mesmo tempo, destacou-se a centralidade do suporte social e das redes colaborativas no enfrentamento dessas demandas, fortalecendo a resiliência dos cuidadores e promovendo condições mais favoráveis para o desenvolvimento da criança.

O estudo contribui cientificamente ao oferecer uma sistematização teórica fundamentada, que pode subsidiar práticas interdisciplinares mais humanizadas e políticas públicas inclusivas. Do ponto de vista prático, ressalta-se a importância de ampliar o acesso a redes de apoio qualificadas, incentivar modelos colaborativos como o apoio de pai para pai, e promover ações comunitárias que reduzam o estigma social associado ao autismo.

Como limitação, reconhece-se o caráter exclusivamente bibliográfico da pesquisa, que não permite generalizações empíricas. Dessa forma, recomenda-se que futuros estudos explorem metodologias empíricas, com foco nas vivências diretas das famílias, ampliando a compreensão sobre as estratégias adaptativas e os efeitos do suporte institucional.

Entendemos que o acolhimento sensível às famílias, aliado a práticas sustentadas por políticas públicas efetivas, é essencial para garantir qualidade de vida, inclusão e cidadania às crianças com TEA e seus núcleos familiares. O fortalecimento dessas iniciativas representa um passo significativo para a construção de uma sociedade mais justa, empática e equitativa.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco B.; KUCZYNSKI, Eduardo. **Autismo e desenvolvimento: abordagens atuais**. São Paulo: Memnon, 2015.

AYUB, Ana Cláudia. **A vivência de pais com filhos autistas**. In: RIBEIRO, Marilene Proença. *Famílias e pessoas com deficiência: construindo caminhos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 83-90.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOSSA, Nadia A. **A criança com dificuldades de aprendizagem: teoria, diagnóstico e intervenção**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CARVALHO, Maria J. S. **Família e políticas públicas: o cuidado à criança com deficiência**. Campinas: Alínea, 2016.

CERVI, Maria Luiza M. **Redes de apoio e inclusão: um olhar para a comunidade**. Curitiba: Appris, 2020.

CUNHA, Maria Aparecida da. **A família diante do diagnóstico de autismo: impactos e estratégias de enfrentamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DIAS, Ana Célia. **Família, desenvolvimento e vulnerabilidade social**. Petrópolis: Vozes, 2011.

EBERT, Sabrina T.; LORENZINI, Elenise G.; SILVA, Carla S. Diagnóstico de autismo: implicações emocionais para os pais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 87-94, 2013.

FERNANDES, Tatiana G.; GUTIERRES FILHO, Paulo J.; REZENDE, Adriana L. A escola como rede de apoio à família de crianças com TEA. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 59, p. 49-57, 2018.

FIAMENGHI JR., Geraldo A.; MESSA, Adelina B. O impacto do diagnóstico de autismo para os pais. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 73, p. 76-83, 2007.

FOLHA, Giselle; BARBA, Patrícia C. Redes de apoio entre pais de crianças com TEA: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, p. 109-118, 2022.

FRANCO, Vanessa T. **Família e deficiência: experiências de adaptação e cuidado**. São Paulo: Cortez, 2016.

GÓMEZ, Paola C.; TÉRAN, Maria A. **Vivências familiares frente ao autismo: desafios e estratégias**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOWLIN, Patricia; MAGIATI, Iliana; CHARMAN, Tony. Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, Washington, v. 114, n. 1, p. 23-41, 2009.

JOHNSON, Cynthia P. Recognition of autism before age 2 years. **Pediatrics**, Elk Grove Village, v. 121, n. 4, p. 826-829, 2008.

MAIA, Maria C. **Família e subjetividade: um olhar sistêmico**. Campinas: Papirus, 2008.

MEIMES, Cristiane D.; SALDANHA, Tânia; BOSSA, Nadia A. Crenças e sentimentos de mães de crianças com autismo: implicações para o bem-estar familiar. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 2, p. 89-99, 2015.

MEIRA, Márcia E. Famílias e filhos com deficiência: desafios e vivências. São Paulo: Cortez, 1996.

MINATEL, Sandra; MATSUKURA, Priscila T. Diagnóstico de TEA: comunicação e implicações para as famílias. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 111-120, 2014.

MINUCHIN, Salvador. **Família: funcionamento e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

RIBEIRO, Marilene Proença. **Famílias e pessoas com deficiência: construindo caminhos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SAINT-GEORGES, Cathelijne et al. Do parents recognize autistic deviant behavior long before diagnosis? **Infant Mental Health Journal**, Hoboken, v. 31, n. 1, p. 94-112, 2010.

SILVA, Ana P.; GAIATO, Ana M.; REVELES, Raquel. Comorbidades e impactos do autismo na dinâmica familiar. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 67-75, 2012.

SMEHA, Luciane N.; CEZAR, Ana M. A comunicação do diagnóstico de autismo: perspectivas dos profissionais de saúde. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 116-123, 2011.

SOUSA, Letícia F. **Cuidado e subjetividade nas famílias de crianças com TEA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SPROVIERI, Maria H.; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco B. As alterações na estrutura familiar após o diagnóstico de autismo. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 55-60, 2000.

TESSARO, Luciana. **Cuidar do cuidador: o impacto do autismo na figura materna.** Curitiba: CRV, 2005.

WALSH, Froma. **Fortalecendo a família: fundamentos da resiliência familiar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

THE HUMAN AS A RESPONSIBLE BEING IN ENVIRONMENTAL EDUCATION IN URBAN CITIES: AWARENESS STRATEGIES FOR ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY IN THE GENERAL POPULATION

O HOMEM COMO SER RESPONSÁVEL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CIDADES URBANAS: ESTRATÉGIAS DE CONSCIENTIZAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NA POPULAÇÃO GERAL

Ana Carla da Silva Bezerra
Email: anacarla.12sb@hotmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Ana Célia Querino
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre a importância da educação ambiental, em que o homem deve priorizar não somente a preservação ambiental, mas também a qualidade de vida. O artigo tem como objetivo analisar a responsabilidade do homem e suas consequências na ausência da educação ambiental, despertando a consciência sobre os problemas e o valor da preservação do meio ambiente e promovendo, assim, a sustentabilidade ambiental. A metodologia utilizada do presente artigo utiliza a revisão bibliográfica tendo como base os conceitos pertinentes ao tema, bem como leis relacionadas ao meio ambiente. Os resultados mostram que é necessário priorizar a conscientização por meio da educação ambiental, proporcionando a sustentabilidade ambiental. Como solução o artigo propõe ferramentas necessárias voltadas para a educação ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Preservação ambiental. Educação ambiental. Qualidade de vida. Sustentabilidade ambiental.

ABSTRACT

This paper reflects on the importance of environmental education, in which man must prioritize not only environmental preservation, but also quality of life. The article aims to analyze man's responsibility and its consequences in the absence of environmental education, raising awareness of the problems and value of preserving the environment and thus promoting environmental sustainability. The methodology used in this article is a bibliographical review based on the concepts pertinent to the subject, as well as laws related to the environment.

KEYWORDS: Environmental preservation. Environmental education. Quality of life. Environmental sustainability.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como objetivo analisar a conscientização do homem buscando despertar a importância da preservação ambiental por meio da educação ambiental para sustentabilidade na população geral.

Diante da necessidade de o homem buscar qualidade de vida, deve-se, antes de tudo, entender que sem uma educação ambiental não existe qualidade de vida. É necessário que aconteça mudança nos hábitos e atitudes, incentivando práticas mais sustentáveis, fornecendo meios necessários para agir em prol do meio ambiente. Tornando-se o homem responsável para participar de modo mais atuante, valorizando, assim, a natureza como fonte de vida. De onde extrai uma riqueza incontável. Na Constituição Federal art. 225 § 1 inciso VI prevê a

educação ambiental. Afirma-se a necessidade de integrar a educação ambiental em todos os graus de ensino, bem como de estimular a conscientização da população sobre a importância da preservação do meio ambiente. O Estado alerta por meio da Constituição a importância dos cuidados na preservação da natureza (a água, o solo, as plantas e o ar). Dessa forma, todos nós somos corresponsáveis, cabendo ao Estado um papel fundamental nessa missão.

A problemática ao tema, que muito se aborda, tem o estudo voltado na necessidade de levar a informação aos indivíduos sobre a importância da sustentabilidade ambiental e quanto é importante pôr em prática os projetos educacionais em se tratando do meio ambiente nos grandes centros urbanos das cidades.

É notável que nos anos anteriores havia muitos descuidos com a natureza. Ainda hoje observa-se o desleixo com o meio ambiente devido à falta de informação em razão do indivíduo não ter a noção das consequências que poderão advir. Até porque aquilo que jogamos como lixo, a natureza responde com o mesmo lixo que jogamos. E é essa reflexão que será desenvolvida neste artigo.

O primeiro capítulo abordará a importância da educação ambiental nas cidades urbanas. Ressaltando o conceito e objetivo de educação ambiental como ferramenta de conscientização e transformação social.

No segundo capítulo tratará da responsabilidade do homem na sustentabilidade. Citando como boas práticas na campanha de educação ambiental bem-sucedidas.

No terceiro e último capítulo serão estudadas estratégias de conscientização ambiental. Como meio de fortalecer qualidade de vida mais digna para o ser humano.

O presente artigo científico partirá de um estudo da Constituição Federal, da legislação específica, das informações de sites de notícias, bem como em revistas jurídicas, artigos on-line, dentre outros.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS CIDADES URBANAS

A natureza é a maior fonte da qual o homem extrai bens materiais e corporais para sua sobrevivência. O ar que respiramos, a água que bebemos e os alimentos que sustentam nosso corpo e nossa alma são fundamentais para a sobrevivência humana. Por isso, sua preservação é essencial para garantir que futuras gerações continuem usufruindo desses recursos

É necessário que haja uma educação ambiental para alcançar os benefícios que a natureza nos propõe.

A educação ambiental nos alerta sobre as consequências ambientais quando não temos o conhecimento suficiente para o equilíbrio na exploração dos

recursos naturais, ou seja, a conscientização na utilização dos recursos naturais visando a sustentabilidade ambiental.

Além de incentivar a preservação da natureza, a educação ambiental contribui diretamente para a qualidade de vida.

A seguir, apresentamos três definições de educação ambiental cada uma enfatizando aspectos distintos desse conceito essencial para a sustentabilidade.

No Congresso Belgrado organizada pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e pela UNESCO em 1975, Serra Filho conceituou a educação ambiental como sendo o processo que visa:

(...) formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permita trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam (...)

A Agenda 21, capítulo 36, também define a educação ambiental como um processo que:

(...) desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos (...)

Ainda conceituando a educação ambiental pela Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 define como sendo:

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Compreende-se que a implementação da Educação Ambiental não é um processo simples, especialmente em países onde a educação enfrenta desafios, como os de baixa renda. Para que essa iniciativa seja eficaz, é essencial conscientizar a população sobre a importância da preservação ambiental e promover práticas sustentáveis. A preservação do meio ambiente não é apenas uma responsabilidade coletiva, mas também um compromisso individual, pois o impacto de nossas ações reflete diretamente na qualidade de vida de todos.

Uma comunicação eficaz desempenha um papel fundamental nesse processo, permitindo instruir a sociedade sobre formas sustentáveis de manejo dos recursos naturais e promovendo a transformação do descarte irresponsável

em práticas inovadoras e benéficas. No entanto, as desigualdades sociais frequentemente dificultam a busca por qualidade de vida, já que a degradação ambiental, agravada pela falta de informação, compromete condições essenciais de sobrevivência.

A conscientização ambiental é, portanto, a base para transformar a mentalidade humana, promovendo mudanças estruturais e duradouras na forma como nos relacionamos com o meio ambiente. Além disso, países que incorporam a Educação Ambiental em suas políticas tendem a colher benefícios tanto econômicos quanto ecológicos, impulsionando o desenvolvimento sustentável e garantindo um futuro mais equilibrado.

Segundo Philippi e Pelicioni, a população de baixa renda é a mais afetada pelos problemas ambientais, enfrentando dificuldades como a escassez de água, energia, moradias seguras e alimentação adequada. Esses desafios reforçam a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a sustentabilidade e a inclusão social, de modo a garantir melhores condições de vida para todos.

Os diferentes tipos de lixo - como hospitalar, orgânico, eletrônico, radioativo, materiais perigosos e recicláveis - exigem cuidados específicos para evitar a propagação de doenças no organismo humano. Nas principais cidades urbanas, cresce preocupação com resíduos que não são devidamente coletados e descartados, agravando problemas ambientais e de saúde pública.

Hás tempo vêm sendo estudadas formas de transformar o lixo reciclável em matéria- reaproveitável. Sabe-se que, quando bem trabalhado, o lixo pode se tornar uma fonte de riqueza. Além de preservar a natureza, esse reaproveitamento contribui para o bem-estar das pessoas e gera impactos positivos na economia.

Segundo Soares, “a destinação final do lixo produzido diariamente, principalmente pela população urbana, está vinculada diretamente à preservação do meio ambiente”.

Os resíduos sólidos precisam ser descartados corretamente, e a criatividade é essencial para transformar lixo em luxo. Ainda enfrentamos nas cidades urbanas de como acomodar esses resíduos o exige soluções criativas capazes de transformar problemas em oportunidades – do que é feito fazer surgir o belo. Tudo isso passa, inevitavelmente, pela Educação Ambiental.

É fundamental mudar atitudes para alcançar resultados satisfatórios por meio da conscientização. O indivíduo deve compreender que a responsabilidade ambiental faz parte de sua rotina e que suas escolhas diárias refletem diretamente no meio em que vive.

Como afirma Dias, “para se ter percepção de defesa ambiental são necessários conhecimentos efetivos que promovam uma compreensão social que impulsionem atitudes e influenciem os comportamentos, valores e hábitos permitindo a sensibilização e a demonstração de responsabilidade necessária para a busca de soluções aos problemas ambientais”.

É importante destacar que a preocupação com o meio ambiente nas cidades urbanas tem se intensificado, à medida que o bem-estar coletivo corre risco de ser compreendido caso não se coloquem em prática os princípios de conservação e sustentabilidade ambiental. A nossa qualidade de vida depende do compromisso de todos com a preservação do ar que respiramos, dos alimentos que consumimos e dos recursos naturais de onde extraímos a matéria-prima para o cotidiano. A poluição, nesse contexto, merece atenção especial, pois tudo o que é destruído pela ação humana muitas vezes não pode ser recriado. Quando o ser humano se conscientiza dessa realidade, abre-se a possibilidade de transformar problemas em benefícios.

Há diversas formas pelas quais a população pode contribuir com a Educação Ambiental. Nas comunidades, por exemplo, é possível organizar mutirões de limpeza, plantar árvores, criar hortas coletivas e promover eventos de conscientização.

Nossa capacidade de colaborar com o meio ambiente está diretamente ligada à mudança de comportamento. Isso passa pelo compartilhamento de saberes que fortaleçam a consciência coletiva sobre a importância da preservação ambiental, promovendo o compartilhamento de conhecimento para conscientizar toda a comunidade sobre a importância da preservação ambiental. Compreender essa responsabilidade é reconhecer o valor daquilo que sustenta nosso bem-estar. A Educação Ambiental promove esse despertar, abrindo caminhos para a transformação e o engajamento social em prol da preservação do bem comum, reconhecido como um patrimônio de todos. Trata-se de uma responsabilidade que exige equilíbrio: deve ser dosada com cautela quando se trata da exploração dos recursos, mas ser ilimitada quando o assunto é sua preservação.

No próximo capítulo, abordaremos a responsabilidade do ser homem diante da sustentabilidade, com foco nas práticas realizadas nas cidades urbanas.

A RESPONSABILIDADE DO HOMEM NA SUSTENTABILIDADE

A interação humana vai além das relações sociais: ela também inclui a convivência harmoniosa com o meio ambiente. Dotado da capacidade de raciocinar, o ser humano tem o dever essencial de preservar tudo ao seu redor - especialmente a natureza, que é a base sua própria existência.

Quando a natureza enfrenta processos de degradação e extinção, torna-se evidente que a própria sobrevivência humana está em risco. Preservar o meio ambiente não é apenas cuidar do presente, mas garantir sua continuidade como fonte de vida, incluindo no que diz respeito à produção de alimentos.

A responsabilidade ambiental é tanto individual quanto coletiva e se mostra essencial para o equilíbrio do planeta. Como afirma Priscila Normando, a ideia de responsabilidade compartilhada em uma comunidade envolve aspectos

éticos, morais e políticas. Essa responsabilidade vai além da culpa: está relacionada aos limites da ação humana dentro da sociedade.

Tudo o que nos cerca exige comprometimento. Não podemos ignorar nossa responsabilidade ambiental - especialmente nas cidades urbanas, onde a falta de planejamento pode gerar graves problemas, como enchentes, descarte inadequado de resíduos sólidos e poluição. Nessas áreas densamente povoadas, a preservação ambiental deve ser prioridade.

A educação ambiental é fundamental para conscientizar a sociedade e promover práticas sustentáveis. O ser humano tem um papel decisivo na construção de um futuro mais equilibrado, pressionando por políticas públicas eficazes e adotando condutas responsáveis. A escolha entre práticas benéficas e prejudiciais ao meio ambiente está diretamente ligada aos nossos hábitos de consumo. Da produção à destinação final dos bens, cada decisão gera impactos.

Disseminar o conhecimento sobre as causas e consequências dos problemas ambientais é essencial para estimular mudanças positivas. Como destaca Pedro Jacobi, é necessário que sistemas de informação e instituições sociais fortaleçam argumentos para a construção de uma sociedade sustentável, promovendo uma cidadania ativa e mudanças nos valores individuais e coletivos.

Também deve pôr em prática em reduzir o consumo, reutilizar materiais, reciclar, bem como economizar água e energia.

Além da informação, é fundamental incorporar **práticas sustentáveis cotidiano**. Reduzir o consumo, reutilizar materiais, bem como economizar água e energia, são ações indispensáveis. No entanto, os avanços ambientais em áreas urbanas ainda ocorrem de forma lenta, exigindo esforços coletivos para superar desafios como enchentes, má gestão de resíduos sólidos e poluição do ar.

O desenvolvimento urbano deve estar alinhado à preservação ambiental. Justiça social, qualidade de vida e equilíbrio ecológico precisam ser pilares fundamentais na organização das cidades. Como afirmam White e Whitney, a forma como a sociedade administra os resíduos que produz é um fator decisivo para a sustentabilidade.

É importante lembrar que os sistemas de transporte urbano e a infraestrutura básica também podem causar danos ambientais quando não planejados adequadamente.

Neste contexto, Pedro Jacobi destaca:

...o principal desafio atualmente é que as cidades, independentemente do seu porte, criem as condições para assegurar uma qualidade de vida que possa ser considerada aceitável, não interferindo negativamente no meio ambiente do seu entorno e agindo preventivamente para evitar a continuidade nas regiões habitadas pelos setores mais carentes.

Jacobi ainda ressalta que “o desafio ambiental urbano deve centrar-se em ações que dinamizem o acesso à consciência ambiental dos cidadãos a partir de um intenso trabalho de educação.”

A responsabilidade do ser humano ao meio ambiente também gerou um trabalho social muitas vezes individualizado: o dos catadores. Esses profissionais exercem um papel essencial na cadeia de reciclagem, contribuindo para a sustentabilidade socioeconômica e ambiental. Mais do que reconhecer a importância de seu trabalho, é imprescindível formular políticas públicas que valorizem essa atividade e promovam melhorias nas condições de vida e no ambiente urbano.

A Constituição Federal de 1988, em seu caput do artigo 225, estabelece que todos têm direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado — inclusive nas zonas urbanas —, sendo este um bem de uso comum do povo. Cabe ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Essa responsabilidade é compartilhada entre os três Poderes: Legislativo, ao formular políticas públicas; o Executivo, ao implementá-las; e o Judiciário, ao garantir sua efetividade, conforme suas respectivas funções institucionais.

No âmbito local, a Lei nº 16.243/96, Código de Meio Ambiente e Equilíbrio Ecológico da Cidade do Recife, e suas atualizações (Lei nº 16.930/2003, bem como Lei nº 17.171/2005) no seu art. 3º, inciso VI, que:

Devem observar os princípios que regem a Administração Pública e as políticas ambientais a responsabilidades comuns, mas diferenciadas - a contribuição de cada um para o esforço de mitigação deve ser dimensionada de acordo com sua respectiva responsabilidade pelos impactos da mudança do clima e na conservação, proteção e restauração dos recursos ambientais, para a melhoria da qualidade de vida.

A preservação do meio ambiente não é responsabilidade isolada de um Estado, mas sim de todos os entes federativos e, inclusive, da comunidade internacional. É preciso reconhecer que o bom uso dos recursos naturais está diretamente ligado à saúde física e mental das populações.

Cabe ao ser humano viver em comunhão com a comunidade em que está inserido, promovendo a qualidade de vida por meio de atitudes conscientes e educativas. Para isso, a adoção de práticas de educação ambiental em favor do próximo é indispensável.

Para compreender melhor como adotar essas atitudes, o próximo capítulo abordará estratégias de conscientização ambiental, um passo fundamental para o planejamento de ações voltadas à preservação e ao desenvolvimento de comportamento sustentáveis.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESTRATÉGIAS PARA SUSTENTABILIDADE URBANA

Para alcançar um objetivo esperado, é fundamental definir uma estratégia eficaz. Sem um planejamento adequado, a finalidade não pode ser atingida com sucesso. Este tópico aborda a importância da estratégia na preservação do meio ambiente e como ela pode mitigar os impactos da poluição.

A estratégia surge por meio de estudos, planejamentos e manobras específicas. As políticas públicas, por exemplo, representam estratégias essenciais para promover o equilíbrio entre o ser humano e a natureza, garantindo que nenhuma das partes seja prejudicada.

Atualmente, a compreensão na qualidade de vida ainda é limitada, principalmente em países de baixa renda, onde a educação ambiental não recebe a devida atenção. A ausência dessa formação impede o desenvolvimento social, econômico e político sustentável. O equilíbrio entre três pilares é essencial para que a sustentabilidade seja alcançada com maior eficácia, especialmente nas áreas urbanas, onde a educação ambiental deve ser tratada como prioridade. Implementá-la com eficiência é crucial para garantir qualidade e competência na execução das iniciativas ecológicas.

A conscientização ambiental deve se estender a todos: empresários, comunidades, instituições e estudantes. Isoladamente, o conhecimento e a consciência têm impacto limitado, mas, quando compartilhados e aplicados em conjunto, resultam em transformações ambientais significativas.

A Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de suas conferências, tem reforçado a preocupação com a gestão sustentável do meio ambiente. Em 1972, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, Suécia, marcou um momento histórico para a preservação ambiental. Dela surgiu a Declaração de Estocolmo, composta por 26 princípios fundamentais, incluindo o direito a um ambiente saudável, a responsabilidade coletiva pela proteção dos recursos naturais (água, ar, terra, flora e fauna) e a valorização da educação ambiental. Esses princípios servem como guias essenciais para a preservação ambiental, garantindo que as gerações presentes e futuras tenham um ambiente equilibrado e saudável.

O cuidado com o meio ambiente é a base para a manutenção da vida no planeta e a proteção da saúde humana, reafirmando a interdependência entre equilíbrio ecológico e qualidade de vida.

A Declaração de Estocolmo, conforme argumenta o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) ressalta a responsabilidade, do ser humano na preservação e gestão consciente do patrimônio natural, incluindo a flora, a fauna silvestre e seus habitats. A degradação ambiental é resultado da combinação de diversos fatores adversos, exigindo medidas eficazes para proteção desses recursos.

A preocupação com o meio ambiente aumentou após a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, impulsionando ações voltadas à sustentabilidade, sobretudo nas áreas urbanas. Empresas que adotam práticas ambientais responsáveis tendem a atrair mais investidores e financiadores, facilitando a viabilização de projetos voltados à preservação ecológica, como destaca José Luiz Godim dos Santos.

As empresas têm papel fundamental na conservação do ecossistema, especialmente no combate à poluição do ar. No setor de transporte, por exemplo, os ônibus que antes emitiam grandes quantidades de fumaça começaram a ser substituídos por veículos movidos a gás. Em 1986, Recife adotou essa mudança, reduzindo significativamente a poluição do ar. A evolução dos transportes, da coleta de lixo e de outras inovações contribuem para o equilíbrio ambiental e a melhoria da qualidade de vida nas cidades.

A educação Ambiental (EA) tem um papel essencial na conscientização da população. Seu objetivo é promover o pensamento crítico sobre a interação entre seres humanos e natureza, tornando a sociedade mais consciente de seus direitos e responsabilidade.

Outro desafio urbano é a redução de riscos socioambientais, principalmente em áreas de ocupação irregular, como favelas e loteamentos clandestinos. A expansão desordenada do solo urbano gera degradação ambiental, tornando essencial a implementação de estratégias como a Redução de Riscos e Desastres (RRD). Compreender as interações entre sociedade e natureza é crucial para garantir a sobrevivência humana e fortalecer a participação das comunidades nesse processo.

No Brasil, a Lei Federal Brasileira 9.795, de 27 de abril de 1999, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Seu principal objetivo, conforme o artigo 3º, inciso I, é incorporar a dimensão ambiental às políticas públicas, promovendo a educação em todos os níveis de ensino e incentivando a sociedade a atuar na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente. A cooperação entre diferentes setores é essencial para a implementação eficaz dessas estratégias, incluindo iniciativas de redução de impactos ambientais em áreas vulneráveis.

Segundo Pelicioni, a educação deve garantir o acesso à informação, permitindo a coleta, organização, gestão e atualização contínua dos conhecimentos necessários. Educar, especialmente em âmbito coletivo, é um grande desafio, pois cada indivíduo tende a focar em suas próprias necessidades, sem considerar o impacto global de suas ações. No entanto, recursos como água e ar são bens coletivos, e a degradação ambiental afeta a todos.

A exclusão de indivíduos em situações de vulnerabilidade ambiental contribui para desigualdades socioambientais. A educação ambiental é uma ferramenta essencial para reduzir essas desigualdades e promover uma sociedade mais equilibrada e responsável.

A ocupação irregular de territórios por indivíduos sem orientação adequada, especialmente em relação à educação ambiental, provoca impactos negativos não apenas para os moradores, mas também para o ecossistema. Problema como enchentes, por exemplo, afetam áreas vizinhas, perpetuando um ciclo de degradação. Um dos fatores que contribuem para essa situação é o descarte inadequado de resíduos nas proximidades de rios, o que pode obstruir canais e provocar o transbordamento das águas, gerando prejuízos ambientais e econômicos.

A situação de risco socioambiental enfrentada por populações marginalizadas em países com desenvolvimento tardio, como o Brasil, é um desafio que ainda carece de soluções bem articuladas. Tanto o poder público municipal quanto a sociedade precisam adotar estratégias mais eficazes para enfrentar esse problema.

O autor Sauvé (2005) destaca que a Educação Ambiental é um componente essencial da formação humana, promovendo interações fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social. No contexto urbano, sua aplicação se torna crucial para minimizar impactos ambientais e incentivar práticas sustentáveis.

Como outro meio de estratégia, visando a preservação e a contenção da poluição nas grandes cidades urbanas, onde alguns intelectuais apresentaram, surgiu a Política dos 5R's.

A Política dos 5R's surge como estratégia fundamental para a preservação ambiental e o controle da poluição nas grandes cidades. Baseada em cinco princípios, Repensar, Recusar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar —, essa abordagem busca transformar hábitos de consumo e descarte, promovendo um estilo de vida mais sustentável.

Cada um dos 5R's tem um papel crucial na relação humana com o meio ambiente. Repensar incentiva a reflexão sobre práticas cotidianas e seus impactos na natureza, enquanto recusar orienta a rejeição de produtos prejudiciais ao ecossistema. Reduzir combate ao desperdício e o consumo exagerado, enquanto. Reutilizar prolonga a vida útil dos objetos. Por fim, reciclar permite que materiais sejam reaproveitados, diminuindo a pressão sobre os recursos naturais.

Além dos benefícios ecológicos, a implementação dos 5R's também impacta o setor social e econômico. A política gerou oportunidades de trabalho, como para os catadores, que desempenham um papel essencial na cadeia de reciclagem. O sucesso dessa estratégia, no entanto, depende da participação ativa da sociedade. Pequenas ações cotidianas, como separar o lixo para reciclagem, economizar água e energia, consumir produtos locais e orgânicos, reduzir o uso de plástico e optar por meio de transporte sustentáveis, são essenciais para consolidar práticas ambientais responsáveis.

A Educação Ambiental desempenha um papel central na difusão desses conceitos, incentivando a conscientização coletiva e fortalecendo a construção de cidades mais equilibradas e sustentáveis.

Recentemente, o Governo do Estado de São Paulo lançou o programa Bairro Paulista – Cidades Sustentáveis, uma iniciativa que busca promover a transição das cidades paulista para modelos urbanos mais sustentáveis. Entre as ações implementadas, destaca-se o uso de iluminação LED, que contribui para a redução do consumo de energia e dos custos públicos. Além disso, o programa prevê intervenções urbanas voltadas para a melhoria ambiental e social, tornando os espaços urbanos mais equilibrados e funcionais. Essa iniciativa representa um avanço inovador para o estado e reforça a necessidade de estratégias eficazes para garantir a sustentabilidade nas cidades.

A **Educação Ambiental** continua sendo uma das ferramentas mais eficazes para combater a degradação ambiental, principalmente nas áreas urbanas. A conscientização da população e o engajamento de diferentes setores da sociedade são fundamentais para a preservação do meio ambiente. Para que as políticas sustentáveis sejam bem-sucedidas, é essencial que haja um esforço **coletivo e individual**, promovendo hábitos responsáveis e ações que contribuam para o equilíbrio ecológico.

CONCLUSÃO

Nos últimos tempos, a natureza clama por cuidados. Ela é nossa mãe terra, onde tudo que se planta dá frutos. Como disse Pero Vaz de Caminha, mensageiro português: "Nesta terra, em se plantando, tudo dá." Essa afirmação é verdadeira: a terra gera frutos, promove bem-estar e alimenta os animais, cujos frutos também servem para o consumo humano. Mangas, jacas, caquis, bananas e tantos outros alimentos serão os recursos valiosos do futuro. As plantas medicinais, por sua vez, são dádivas da natureza, enquanto as árvores fornecem o ar que respiramos.

Mas o que isso tem a ver com Educação Ambiental nas cidades urbanas? Tudo. A coleta seletiva de resíduos e materiais orgânicos nos centros urbanos beneficia diretamente o meio ambiente. Os resíduos orgânicos podem ser transformados em adubo, utilizado na plantação de vegetais e na nutrição das plantas. Nada pode ser desperdiçado. É essencial que o ser humano não apenas compreenda essa realidade, mas se conscientize da importância de agir com responsabilidade e compromisso na preservação da natureza.

A política dos 5R's (repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar) deve ser aplicada à Educação Ambiental nas cidades urbanas. Ao adotar práticas sustentáveis, o ser humano pode reverter processos de degradação ambiental e restaurar ecossistemas, garantindo a continuidade da vida vegetal e animal. Esse ciclo de transformação é fundamental para a conscientização.

Campanhas educativas, uso racional dos recursos naturais e incentivo ao transporte sustentável são estratégias essenciais para modificar a mentalidade coletiva. Essas iniciativas devem ser desenvolvidas por meio de parcerias entre governos, instituições privadas e organizações sociais, fundamentadas em valores como responsabilidade, sustentabilidade e equilíbrio ambiental.

A Educação Ambiental deve ser incentivada constantemente. O ser humano, envolvido nas atividades urbanas, tem a responsabilidade de promover práticas sustentáveis que equilibrem o desenvolvimento e a preservação ambiental. A Educação Ambiental é uma ferramenta essencial para transformar hábitos e promover o respeito pela natureza.

Nas cidades, é necessário harmonizar a "selva de pedras" com o verde natural. Não se trata da selva como bioma florestal, mas de uma integração entre o homem e a natureza, de forma que ambos se beneficiem mutuamente. Essa reciprocidade é o cerne da Educação Ambiental, permitindo que, de geração em geração, a humanidade preserve e usufrua da natureza.

As prioridades ambientais são fundamentais no mundo atual. Leis foram criadas para garantir a proteção do meio ambiente e assegurar a qualidade de vida das gerações presentes e futuras. Diante dessa realidade, é urgente reforçar a Educação Ambiental, principalmente nos centros urbanos ao redor do mundo.

Embora os resultados da Educação Ambiental possam não ser imediatos, seu impacto a longo prazo é inegável. O primeiro passo para concretizar esse ideal é garantir o bem-estar humano e ambiental.

Imaginar um mundo sem papel, sem lápis, sem caneta significaria não deixar registros para as futuras gerações. Da mesma forma, sem Educação Ambiental, os avanços sustentáveis não seriam possíveis. Mais do que simplesmente reciclar materiais, é necessário reciclar nossa visão do mundo, enxergando não apenas o presente, mas o futuro.

Precisamos explorar nossa capacidade de nos conectar à natureza. Como disse Charles Chaplin, "cada segundo é tempo para mudar tudo para sempre." Para que as comunidades encontrem soluções viáveis, é fundamental promover a cooperação, a parceria e a reciclagem. Romper as barreiras do individualismo e adotar a coletividade é essencial para vivenciar o espírito de fraternidade e usufruir plenamente da natureza.

Diante de tudo o que foi exposto, não há dúvida: a Educação Ambiental é e sempre será o caminho para a colheita dos frutos da preservação. Por meio da informação, do diálogo e da sensibilização, é possível construir cidades mais sustentáveis, que atendam às necessidades do presente sem comprometer os recursos das futuras gerações. Assim, reafirma-se o papel do ser humano como protagonista na preservação ambiental e na construção de uma sociedade mais consciente e equilibrada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. IPHAN. Declaração de Estocolmo. Declaração sobre o ambiente humano. UNEP (Organização das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20de%20Estocolmo%201972.pdf>. Acesso em: 04/01/2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação ambiental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 02 dez. 2024.

CONSTITUIÇÃO NACIONAL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988, on-line. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal#/>. Acesso em: 30 de dezembro de 2024.

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 399p. 2004.

FERREIRA Elaine, GELATTI Elisangela, ROESLER Celio, BOELTER Fernando,

BORELLA Diego, MENDES Patrick, SILVA Saionara. Os 5 R'S da sustentabilidade. V Seminário de Jovens Pesquisadores em Economia & Desenvolvimento. Universidade Federal de Santa Maria, 09 de novembro de 2017.

JACOBI, Pedro. Meio Ambiente e Sustentabilidade. Disponível em: <https://michelonengenharia.com.br/downloads/Sutentabilidade.pdf>. Acesso em 27 de dezembro de 2024.

LEI ORDINÁRIA. Lei Ordinária 16243/1996 de Recife/PE. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/1996/1625/16243/lei-ordinaria-n-16243-1996-estabelece-a-politica-do-meio-ambiente-da-cidade-do-recife-e-consolida-a-sua-legislacao-ambiental-mediante-a-instituicao-do-codigo-do-meio-ambiente-e-do-equilibrio-ecologico-da-cidade-do-recife>. Acesso em: 30 de dezembro de 2024.

LIONI, Luís. Governo de SP lança programa Bairro Paulista. Disponível em: <https://justica.sp.gov.br/index.php/governo-de-sp-lanca-programa-bairro-paulista/>. Acesso em 26 de dezembro de 2024.

MARCATTO, Celso. Educação ambiental: conceitos e princípios. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

NORMANDO, Priscila Cavalcante. Um breve estudo sobre o conceito de responsabilidade. Disponível em: [file:///C:/Users/anaca/Downloads/admin,+conceitoDeResponsabilidadeIntuito_21112_012+\(1\).pdf](file:///C:/Users/anaca/Downloads/admin,+conceitoDeResponsabilidadeIntuito_21112_012+(1).pdf). Acesso em 27 de dezembro de 2024.

OLIVEIRA, Elgson Decarle. A responsabilidade socioeconômica e ambiental no processo de sustentabilidade e desenvolvimento local: estudo de caso das Associações de Catadores RESOL e AREPI. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) —

Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012. PELICIONI Arlindo Jr, PHILIPPI, Maria Cecília Focesi. Educação ambiental e sustentabilidade/2ª edição – São Paulo: Editora Manole Ltda 2015 p.3-11.

PELICIONI, M.C.F. Fundamentos de educação ambiental. In: PHILIPPI, A.; ROMÉRO, M.A.; BRUNA, G.C. Curso de gestão ambiental Barueri, SP: Manole, 2004, p.459-483.

ROSA, Teresa da Silva; MENDONÇA, Marcos Barreto; MONTEIRO, Túlio Gava;

SOUZA, Ricardo Matos; LUCENA, Rejane. A educação ambiental como estratégia para a redução de riscos socioambientais. *Ambiente & Sociedade*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/KQWGSxZPbn8qSfvr6NzsR/?lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2025.

SANTOS, José Luiz Gondim. ESG: política ambiental sob uma perspectiva econômica. Disponível: <https://agencia.ac.gov.br/esg-politica-ambiental-sob-uma-perspectiva-economica/>. Acesso em: 04/01/2025.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes da educação ambiental. In: Sato, M.; Carvalho, I. C. M. Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SERRA FILHO, G Apontamentos de introdução à educação ambiental. Revista Ambiental, ano 1, v.1, p. 40 – 44, 1987.

SOARES, L. de C.; SALGUEIRO, A.A.; GAZINEU, M.H.P. Educação ambiental aplicada aos resíduos sólidos na cidade de Olinda, Pernambuco – um estudo de caso. Revista Ciências e Tecnologia. Ano 1. n.1. Recife, 2007.

WHITE, Rodney; WHITNEY, Joseph. Cities and the environment: an overview. In:

WHITE, Rodney; WHITNEY, Joseph; STREN, Richard (org.). Sustainable cities. Boulder, Westview Press, 1992.

METHODOLOGICAL PRACTICES AND STRATEGIES IN THE LITERACY OF THE DEAF IN BRAZIL

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Rozeli Santos Alves

Email: rozelialvesdosantos@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Email: marcela.tarciana@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este estudo parte de análises das práticas pedagógicas e das estratégias metodológicas utilizadas na alfabetização de estudantes surdos no Brasil, com foco na compreensão dos processos de inclusão escolar. A pesquisa baseia-se em referenciais teóricos e linguísticos, aliando as práticas inclusivas a uma visão crítica sobre os desafios e possíveis caminhos para o ensino bilíngue. Fundamentado o trabalho com análise bibliográfica, onde justifica-se a necessidade de ampliar a compreensão de um processo ainda em consolidação: a inclusão efetiva dos surdos no ambiente escolar. São discutidos métodos teóricos e práticos essenciais à sala de aula, especialmente no que diz respeito ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua. Na investigação é abordado os direitos linguísticos dos surdos, analisando como o bilinguismo ajuda a formar a identidade e o processo de alfabetização. Além disso, revisa leis como a LDB, decretos e outras normas que guiam as práticas educativas para a comunidade surda. Os resultados mostram que usar uma abordagem bilíngue e o uso das tecnologias faz uma grande diferença na formação do estudante surdo, ajudando a conectar ele tanto com a cultura surda quanto com a dos ouvintes. Conclui-se que é necessário fortalecimento de políticas públicas, aliadas à formação do sujeito, para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Surdos. Libras. Alfabetização.

ABSTRACT

This study analyzes the pedagogical practices and methodological strategies used in the literacy of deaf students in Brazil, focusing on understanding the processes of school inclusion. The research is based on theoretical and linguistic frameworks, combining inclusive practices with a critical perspective on the challenges and potential paths for bilingual education. The work is grounded in bibliographic analysis, justifying the need to broaden the understanding of a process still in its infancy: the effective inclusion of deaf students in the school environment. Theoretical and practical methods essential to the classroom are discussed, especially regarding the teaching of Brazilian Sign Language (Libras) as a first language and written Portuguese as a second language. The research addresses the linguistic rights of deaf students, analyzing how bilingualism helps shape their identity and the literacy process. Furthermore, it reviews laws such as the LDB (Brazilian Law on Education), decrees, and other standards that guide educational practices for the deaf community. The results show that adopting a bilingual approach and leveraging technology makes a significant difference in the education of deaf students, helping them connect with both deaf and hearing cultures. The conclusion is that strengthening public policies, combined with individual development, is necessary to consolidate a truly inclusive education.

KEYWORDS: Inclusion. Deaf. Libras. Literacy.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes surdos no sistema educacional brasileiro tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelas escolas nos últimos anos. Apesar dos avanços legais e sociais no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda e da importância do bilinguismo na aprendizagem, ainda há lacunas significativas na formação de professores, na estrutura pedagógica das instituições e nas estratégias metodológicas adotadas em sala de aula. A alfabetização de surdos, nesse contexto, exige práticas diferenciadas que respeitem as especificidades linguísticas, culturais e cognitivas desse público, reconhecendo a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2).

Muitos educadores ainda não têm um bom domínio desses conceitos, o que torna difícil o processo de ensino e aprendizado. Isso acaba levando a práticas que excluem, mesmo em lugares que se dizem inclusivos. Diante disso, torna-se essencial repensar como estamos usando nossas práticas pedagógicas e propor estratégias que realmente favoreçam uma alfabetização efetiva de forma eficaz, significativa e que respeite a identidade surda.

Este artigo propõe uma análise das práticas e estratégias metodológicas mais adequadas à alfabetização de estudantes surdos no ambiente escolar, por meio de revisão bibliográfica, análise das legislações pertinentes e reflexão sobre o papel do bilinguismo no aprendizado e o uso de tecnologias inovadoras. A pesquisa busca contribuir para preparar melhor os profissionais que trabalham com essa diversidade linguística, promovendo uma educação mais justa e o direito de aprender para todos.

O problema da pesquisa parte da necessidade de compreender a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) não apenas para os estudantes surdos, mas também para todos os professores e colegas que convivem diretamente com eles no ambiente escolar. A falta de domínio da Libras por parte dos profissionais da educação e da comunidade escolar em geral compromete significativamente o processo de inclusão e a efetiva alfabetização dos surdos. Nesse contexto, busca-se investigar: quais são as principais dificuldades enfrentadas na educação atual quanto à inclusão de estudantes surdos? Como utilizar recursos pedagógicos adequados no processo de ensino e aprendizagem? Quais desafios se manifestam concretamente em sala de aula no trabalho com esses alunos?

Essas questões se colocam como centrais na busca por práticas mais eficazes e sensíveis à realidade bilíngue dos surdos, exigindo o aprimoramento da escuta pedagógica e o reconhecimento das potencialidades dessa concepção inclusiva. Saviani (2012, p. 84) destaca que é necessário “explorar as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos diversos”, especialmente por meio de pesquisas comprometidas com a transformação da realidade educacional. Além disso, conforme Chauí (2001, p. 12), “a natureza universal do direito [...] aponta para um dos problemas centrais da sociedade brasileira, em que as desigualdades polarizam o espaço social [...] as carências (populares); a dificuldade para instituir e conservar a cidadania”. Assim, o desafio

não é apenas pedagógico, mas também social, demandando um trabalho conjunto que promova equidade, acesso à linguagem e o pleno exercício da cidadania para os estudantes surdos.

Parte-se da hipótese de que as pesquisas sobre a educação de surdos mostram que existem muitos saberes que influenciam o trabalho pedagógico na sala de aula, especialmente no que toca à leitura, pesquisa e atividades didáticas. Considerando a dinâmica das relações educativas, acredita-se que a elaboração de práticas metodológicas eficazes está diretamente relacionada à compreensão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como ferramenta chave na alfabetização dos estudantes surdos. Dessa forma, entende-se que o domínio da Libras pelos professores e a utilização de estratégias pedagógicas bilíngues e tecnológicas que favorecem a inclusão, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento da autonomia dos alunos surdos no ambiente escolar.

O objetivo geral é identificar as implicações no ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, focando na alfabetização em contextos bilíngues.

REFERENCIAL TEÓRICO

PRÁTICAS BILÍNGUES NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

As práticas do ensino inclusivo iniciam na alfabetização da Libras, que deve surgir antes do conhecimento da Língua Portuguesa, pois quando chegarem a escola os professores não sofreram tanto, com dificuldade para iniciar o processo de alfabetização e em seguida o letramento.

Nesse sentido, a Língua de Sinais exerce não apenas a mera função instrumental de recurso para a leitura do Português escrito, mas, sobretudo, de língua que mobilizará as hipóteses dos alunos sobre a constituição de sentidos do texto. Por isso é necessário que a mediação do professor se dê exclusivamente em Língua de Sinais, a fim de que os alunos não se sintam reprimidos pelas barreiras linguísticas para demonstrar sua opinião e o conhecimento de mundo relacionado ao tema em questão. (FERNANDES, 2003, p. 163)

O processo de alfabetização da criança surda pode dar início, a partir da ideia de que a criança já chegue à escola conhecendo a Língua de Sinais, sabendo que ela não irá emitir sons como os demais na sala de aula, assim devem-se criar adaptações visuais, buscando desenvolver conhecimentos nesses alunos. Tendo como a base a vida familiar da criança, para que em casa reforce o que foi aprendido na escola, não se perdendo essa construção.

Com o desenvolvimento do plano de aula do professor adaptado com imagens que chamem a atenção da criança surda para a alfabetização, analisa-se que existem inúmeras atividades e que, segundo Bernardino (2000, 29), [...] “as

Línguas de Sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral”, partindo da problematização de cada aluno, conforme citamos nesse texto, fazendo um resgate do que a criança já conhece, partindo da sua realidade em que ela está inserida.

Entretanto, ao trabalhar com piadas, parlendas, histórias, trava-línguas, rimas e etc., deve promover a visibilidade, com recursos linguísticos e imagéticos bem contextualizados, conforme explica Fernandes, dando uma ideia de como planejar uma aula:

Contextualização visual do texto; 2. „Leitura “do texto em Libras (ativação de conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais; 3. Percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados à sua tipologia e estilo/registo; 4. Leitura individual/verificação de hipóteses de leitura; 5. (Re) elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais. (FERNANDES, 2003, p.150- 151).

Analisa, que o surdo desconhece as narrativas orais e para apresentar a ele deve ser em sua língua, através do conhecimento visual [...] “que atenda às suas necessidades visuais espaciais de aprendizagem o que significa ter acesso a Libras, assim que for diagnosticada a surdez, para suprir as lacunas que a oralidade não preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem” (FERNANDES, 2007, p.2).

Ao fazer um resgate do conhecimento de sílabas é preciso observar os lábios com atenção, já que “[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada [...]” (VYGOTSKY, 1989,

p.120). Nesse sentido, devido à falta da audição, o aluno desconhece a sequência da silábica acústica e precisa memorizar as palavras de forma mecânica, então o trabalho em sala de aula precisa ser de forma lúdica e objetiva, buscando o conhecimento da criança com as letras e formação de palavras.

Pereira (2009, p. 22) afirma que “[...] a Língua Brasileira de Sinais tem, para as pessoas surdas, a própria função que a Língua Portuguesa, sendo ela que vai possibilitar às crianças surdas abordarem os objetivos propostos pela escola, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita”. Ou seja, o autor traz a concepção da importância de a criança surda saber a Língua de Sinais, para que ela se desenvolva e conheça o mundo em que está inserida.

Com a oficialização da Lei Federal n. 10.436/02, aprovada em nível nacional, que garante a Língua de Sinais Brasileira – Libras como a primeira Língua Natural dos surdos e a Língua Portuguesa como a segunda língua, é um marco importante para o processo de inclusão, entendendo no parágrafo único dessa lei que “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual- motora, com estrutura gramatical própria [...]” (BRASIL, 2002, p.01, Art. 1º). Destaca, que a Libras possui em sua gramática, regras, estrutura própria, parâmetros linguísticos e é totalmente visual, diferente

da Língua Portuguesa que é falada e escrita, por isso garante aos surdos o uso de duas línguas, uma escrita e outra sinalizada, mas é preciso que todos os surdos tenham acesso a Língua de Sinais, desta forma, quando não há escolas de surdos deve haver programas especiais voltados ao aprendizado da língua.

Esses programas especiais é o que passa a transformar as escolas com sistemas educacionais de forma inclusiva, levando o direito do aprendizado em sua Língua Natural, “[...] manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras [...]”, conforme Brasil, 2005, p. 1, disponibilizando recursos que ajudam no desenvolvimento desses alunos, com “[...] o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de inúmeros alunos e alunas”, mas esses programas precisam ser bem planejados, de forma que consigam alcançar resultados positivos (GUIJARRO, 2005, p.7)

Com essa finalidade, as teorias e práticas na educação dos surdos, indicam caminhos que devem ser pesquisados e praticados, para que as escolas consigam saber de forma mais clara como garantir o pleno desenvolvimento desses alunos nas duas línguas, levando propostas que indicam que “[...] as pessoas com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento e exercitem a capacidade cognitiva desses alunos [...]”, segundo Danázio (2005, p. 113), explorando o que eles já sabem e aprimorando os seus conhecimentos nas duas línguas.

Entendendo que, os alunos surdos precisam ser incluídos no aprendizado da Língua de Sinais, com o contato com a comunidade surda, possibilitando a aquisição de sua própria identidade e não serem tratados como deficientes, mas como pessoas com uma cultura própria, que querem ser respeitadas e que os ouvintes busquem entendê-los e conhecer a sua forma de comunicação, já que de nada adianta ter duas línguas e não ser entendido pelos amigos, familiares e colegas de escola. Para Skliar (2001. p. 87) é necessário “[...] algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas”, deve haver um resgate na comunicação, onde todos participam.

Com a proposta de uma educação bilíngue para surdos a Lei nº 9.394/1996, que trata das “diretrizes e bases da educação” é alterada com a nova Ementa da Lei nº 4909/2020, apresentada no Senado por iniciativa do Senador Flávio Arns, aprovada pelo Plenário, a qual, “dispõe sobre a educação bilíngue de surdos, modalidade de educação escolar oferecida em Libras” [...] (SENADO, 2020. p. 1, PL 4909/2020). Com essa alteração, a Libras ganha força, apresentada como primeira língua de direito desses alunos surdos e o Português escrito, como segunda língua escrita. A qual [...] “determina à União a prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para o provimento da educação bilíngue” (SENADO, 2020. p. 1, PL 4909/2020). Dessa forma, essa iniciativa tem um papel inclusivo mais efetivo nas escolas.

FORMAÇÕES PARA PROFESSOR E INTÉRPRETE NA INCLUSÃO DOS SURDOS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE/DA

A inclusão dos surdos nas escolas regulares, é hoje um fato real, vista de uma maneira positiva, utilizando a tecnologia na Libras (Língua Brasileira de Sinais), com professor intérprete, bilíngue, ou tradutor, com a [...] “competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva”, a lei prevê o acesso à educação, como direito de um intérprete de Libras/Português (BRASIL, 2010, p.01).

Através do Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo I, é estabelecida a garantia da “[...] inclusão da Libras como disciplina curricular [...]” em cursos normais de ensino médio e superior, mas isso não é o suficiente, por mais que trate também da formação de professores de Libras, seus instrutores, tradutores e intérpretes, visto que em cidades pequenas o número desses profissionais é escasso (BRASIL, 2005, p. 01).

O apontamento da inclusão em sala de aula é uma proposta educacional adequada, mas escolas apenas com intérpretes para interpretar às aulas da Língua Portuguesa para a Libras, quando o aluno não é alfabetizado na Língua de Sinais não faz a diferença, é necessário um aprendizado com “[...] professor bilíngue (regente ou segundo professor), professor de Libras (preferencialmente surdo) e intérprete educacional” (SANTA CATARINA, 2013, p. 15). Havendo ainda, atendimentos especializados para levar esse aprendizado como o Atendimento Educacional Especializado – AEE/DA.

Esse Atendimento Educacional Especializado – AEE/DA, tem apresentado no estado de Santa Catarina, estratégias nas práticas do letramento, trazendo aspectos que possibilitam ao aluno surdo entender o funcionamento social dos sinais e da escrita, a Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE, juntamente com a Secretaria de Estado da Educação, cita que quem trabalha com esse ensino podem “[...] também ministrar cursos para funcionários da escola e pais dos alunos”, sendo um suporte que tem ajudado na educação (SANTA CATARINA, 2013, p. 21).

Além do Atendimento Educacional Especializado – AEE/DA, tem a presença do instrutor para ensinar à Língua de Sinais, esse profissional para atuar nessa área, deve conhecer os fatores linguísticos dessa língua, “com fluência em Libras, comprovada por meio de exame de proficiência, preferencialmente com formação de nível superior na área da educação, que atua com o ensino da Libras” (SANTA CATARINA, 2013, p. 20). Com esse educador o sentido do Bilinguismo ganha força, levando esse conhecimento de uma forma geral nas escolas, aos alunos e professores.

Seguindo a Teoria Bilíngue, em uma sala de aula é necessário ainda à presença de um intérprete da Língua Brasileira de Sinais, já que ele irá auxiliar os alunos no conhecimento de conceitos sobre sua primeira língua e também fazer a ponte entre o professor ouvinte e aluno surdo, sendo “pronunciadas simultaneamente, a Língua Portuguesa pelo professor ouvinte e a Libras pelo intérprete”, mas, só isso ainda fica vago o conhecimento desse aluno, se ele desconhece sua língua de origem, já que esse profissional não vai conseguir

ensina-lo sua língua, mas apenas interpretar entre as duas línguas (SANTA CATARINA, 2015, p. 14).

Mas como está sendo escasso o número desses profissionais com formação adequada, é necessário “[...] definir diretrizes para a formação de intérprete educacional e compreender melhor a dimensão dessa atuação quando inserida nas situações de ensino, ou seja, distinguir as funções do intérprete das funções do professor” (PEDROSO, 2006, p. 57).

No início com as leis do ensino bilíngue, atuava como intérpretes, quem trabalhava no educacional com “[...] formação superior em cursos de licenciatura como educação especial e pedagogia. Cursos esses que não trabalhavam com questões imprescindíveis para a formação do intérprete como a ética, prática de interpretação e tradução” (SANTA CATARINA, 2013, p. 14).

A formação adequada para esses profissionais é algo muito recente no cenário educacional brasileiro, analisa-se iniciativas como a da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) onde a autora deste artigo realizou sua terceira formação Nível de Licenciatura e “[...] a Universidade Federal de Santa Catarina, com o curso de Letras/Libras, [...] que especificou diretamente a formação do tradutor e intérprete de Libras [...]”, ainda temos outras Universidades que não mencionamos, as quais estão desenvolvendo níveis de graduação e pós nessas áreas (SANTA CATARINA, 2013, p. 14).

Hoje, para que haja um acompanhamento adequado para as necessidades diferenciadas dos surdos, com acesso a uma educação bilíngue, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece a necessidade de adotar mecanismos de avaliação compatíveis com o processo de aprendizagem de uma segunda língua. Nesse sentido, o texto legal orienta que se deve:

adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, Art. 14, § 1, VI)

Assim, é necessário ver que os estudantes surdos precisam se alfabetizar em duas línguas a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda. Para que isso ocorra de forma eficiente ele deve ter acesso à “[...] utilização da educação monolíngue ou bilíngue como parte integrante dos processos de escolarização oferecidos [...]” (BRASIL, 2001a, p. 8).

Nesse contexto, o contato com uma escola de surdos torna-se um direito fundamental e uma estratégia educativa relevante, sendo de grande valia aos estudantes surdos que vivem em cidades pequenas, muitas vezes afastadas dos grandes centros, onde o acesso a uma comunidade surda estruturada é limitado.

Cabe às instituições de ensino assegurar esse direito, promovendo, em articulação, com políticas públicas as ações formativas como palestras, cursos de Libras e iniciativas de aproximação com a comunidade surda. Tais medidas são essenciais para que todos desenvolvam competências linguísticas e culturais que

favoreçam uma prática educativa inclusiva e respeitosa à singularidade da pessoa surda.

Para redimensionar a comunicação em sala de aula é preciso que os professores dos alunos surdos sejam fluentes em Libras, assim a Secretaria de Estado da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Especial do MEC, pode proporcionar para esses profissionais, “[...] cursos de formação continuada promovida por instituições credenciadas por secretarias de educação [...]” (SANTA CATARINA, 2013, p. 76).

Exemplo disso temos no Art. 6º. III, do Anexo III – Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, podendo ter o contato com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, que desde o ano de 2001, implantou o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, com objetivos bem definidos e uma metodologia que segue em nível nacional, formando professores, instrutores, intérpretes e tradutores. Fazendo o uso de recursos na leitura e tradução de textos escritos, reduzindo a voz dos surdos e a sinalização, seguindo a estrutura da língua e suas complexidades gramaticais para compreender os textos em sua sinalização.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DOS SURDOS

A alfabetização de estudantes surdos exige estratégias específicas que considerem a Língua Brasileira de Sinais como sua primeira língua e o português como segunda, priorizando o uso de recursos visuais, gestuais e espaciais durante o processo de ensino-aprendizagem. O ensino deve partir da Libras como base para a aquisição da linguagem escrita, respeitando a identidade cultural e linguística do surdo, utilizando materiais bilíngues que contribuam para o entendimento dos conteúdos por meio de imagens e sinais, sendo “importante considerar a utilização de recursos e metodologias que explorem a linguagem visuoespacial” (REIS, 2022, p. 17).

Entre os recursos mais eficazes estão vídeos em Libras, jogos interativos, textos adaptados, ilustrações e dramatizações com apoio visual, que proporcionam maior autonomia e construção de sentido. A organização do espaço em sala de aula também deve favorecer a comunicação visual, permitindo a visualização clara dos sinais do professor e dos colegas. A atuação do docente bilíngue é indispensável nesse processo, pois ele deve dominar a Libras, compreender as especificidades da pedagogia visual e aplicar métodos que respeitem o ritmo de aprendizagem dos alunos surdos.

Nesse contexto, “[...] visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a ‘possibilidade de libertação’, é pensar uma nova estrutura” (MACHADO, 2008, p. 49). Isso reforça a necessidade de se construir um ambiente de ensino que abrace a diversidade linguística e promova a equidade no acesso ao conhecimento. A literatura destaca que, embora existam diferentes métodos para o ensino dos surdos, com opiniões divididas quanto aos pressupostos básicos, “[...] apesar das diferentes opiniões que dividem e

subdividem as metodologias específicas ao ensino de surdos, em termos de pressupostos básicos,” o bilinguismo e a Pedagogia Surda vêm ganhando destaque no campo educacional (DORZIAT, 1999, p. 13).

Dentre as estratégias metodológicas eficazes para a alfabetização de surdos, incluem-se o uso de quadros com vocabulários sinalizados, repetição de frases com apoio visual, dicionários visuais, objetos concretos, expressão facial e corporal, e recursos digitais que integrem Libras e português.

Segundo Reis (2022 p. 16) “Com o advento da internet a comunicação passou a ser mediada pelo visual/imagem, o que possibilitou a inserção das pessoas surdas de forma mais abrangente na sociedade”. Desta forma, as tecnologias digitais têm contribuído significativamente para ampliar o acesso à Libras e facilitar o processo de alfabetização. Ferramentas como o VLibras, que traduz textos e conteúdos digitais para a Língua Brasileira de Sinais, tornam-se importantes aliadas da inclusão.

Outro exemplo é a Escola Virtual de Libras, que disponibiliza gratuitamente materiais organizados por módulos com vídeos explicativos e conteúdos visuais que ensinam desde os sinais básicos até estruturas mais complexas da língua. Entre os vídeos disponíveis, destacam-se aqueles que ensinam os sinais de marcação temporal, características pessoais, cumprimentos e apresentações de pessoas surdas, além de sinais para o uso social de objetos, dias da semana, pronomes pessoais, sentimentos e sensações.

Há também vídeos que abordam frases e verbos com apoio de classificadores, expressão corporal e vocabulário relacionado à família, além de conteúdos que contextualizam os sinais conforme as estações do ano — verão, outono, inverno e primavera. Esses vídeos, disponíveis em <https://escolavirtual.gov.br/libras>, são estruturados com sinalizações, imagens e explicações em Libras, contribuindo para que os estudantes surdos assimilem os conteúdos de forma mais significativa e visual.

Para Reis (2022, p. 17) “computadores, softwares e aplicativos amplia os espaços da comunidade surda na sociedade” e ajuda a integrar essas tecnologias ao ensino, ampliando o repertório pedagógico do professor e fortalece-se a aprendizagem dos alunos surdos, garantindo um ensino mais acessível e coerente com as diretrizes da educação inclusiva. Portanto, a utilização de metodologias bilíngues e o apoio tecnológico no processo de alfabetização não apenas respeitam a identidade dos surdos, mas também asseguram que seu direito à educação seja exercido com qualidade, dignidade e equidade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar as práticas e estratégias metodológicas utilizadas no processo de alfabetização de estudantes surdos. A abordagem trás “a relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao

fato da pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2007, p. 17, apud WINQUES, 2022, p. 203) a qual, permite investigar de forma aprofundada os significados, interpretações e experiências relacionadas à educação bilíngue, considerando os aspectos sociais, culturais e linguísticos da comunidade surda.

O método adotado baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental o qual “refere-se a um tipo de estudo em que os dados são obtidos de forma indireta, por meio da análise de documentos diversos” (WINQUES 2022, p. 51), tendo como fontes principais obras de autores especializados na educação de surdos, documentos oficiais, legislações e normativas pertinentes ao tema. Entre os principais documentos consultados destacam-se: a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a formação e o uso da Libras; bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Conforme Bauer e Gaskell (2008, p. 24), “a grande conquista da discussão sobre métodos qualitativos é que, no que se refere à pesquisa e ao treinamento, se ampliam as possibilidades de reflexão e transformação da prática”. Assim, a pesquisa busca não apenas descrever, mas interpretar e refletir sobre os desafios enfrentados por educadores no processo de alfabetização de surdos, investigando como a Libras é incorporada às práticas pedagógicas e como se dá a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A investigação também envolve o levantamento e a análise de experiências e práticas educativas desenvolvidas em contextos escolares, com base em relatos de vivência, registros institucionais e estudos anteriores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar as teorias e práticas relacionadas ao ensino e na alfabetização de estudantes surdos, observa-se que já houve avanços significativos no reconhecimento da surdez como uma diferença linguística e cultural, e não como deficiência a ser superada. Tal levantamento reforça a compreensão da importância de considerar a Libras como primeira língua, legitimando a identidade e os direitos linguísticos do sujeito surdo. Como afirma Reis (2022, p. 15), esse movimento representa “sua trajetória de luta e ressignificação, não apenas a partir do pensar da sociedade sobre ele, mas do olhar do surdo sobre si mesmo – o que o torna sujeito de sua própria vida e aprendizagem”.

A pesquisa alcança seu objetivo ao propor caminhos e reflexões que possam orientar os docentes quanto ao uso de estratégias metodológicas adequadas à realidade dos alunos surdos em sala de aula, visando o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e eficaz, que respeite o contexto do aluno surdo. Como afirma Reis (2022, p. 28) “educadores criam metodologias para ensinar os surdos”, sendo preciso se basear naquelas que realmente fazem a diferença.

Cada época teve suas próprias ideias sobre como educar surdos, e muitas vezes eram visões que excluía, as quais deixaram marcas, após com os avanços normativos e conceituais presentes nos decretos, leis e pareceres, a realidade prática ainda deixou lacunas. Neste tempo teve adoção de “múltiplos métodos (oralismo, língua de sinais, gestos) para facilitar o aprendizado” (REIS, 2022, p. 30). Nesta investigação, constata-se que existe uma necessidade para que a alfabetização destes alunos ocorra de forma adequada, assim busca-se estratégias que possam ajudar nesse processo de ensino.

A educação da comunidade surda foi um caminho repleto de lutas e resistência, mas agora, o sistema de ensino no Brasil ainda precisa enfrentar várias dificuldades para garantir que a alfabetização respeite e valorize a Libras como a primeira língua e que a língua portuguesa seja aprendida como uma segunda língua, principalmente na forma escrita.

Sendo o método mais adequado com o uso da Libras (L1) juntando, suas estratégias e gramática com as formas de leitura e escrita do português (L2), possibilitando o uso de imagens de forma visual, assim a análise mostra que, para haver uma prática adequada é preciso investir na formação dos professores e na elaboração de materiais didáticos adaptados, o qual as tecnologias têm contribuído muito nos dias atuais, as quais devem ser exploradas e trabalhadas. Como nos diz Reis (2022, p. 46) “As TDIC vieram para melhorar o desempenho na capacidade do surdo, proporcionando à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social”, ajudando ainda na integração dos intérpretes educacionais, nos planejamentos pedagógicos e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, além das tecnologias, destaca a relevância da Pedagogia da Diferença, propõe uma educação que reconhece e valoriza a identidade surda, rompendo com essa ideia de normalidade. Essa abordagem tem se mostrado eficaz ao contemplar a singularidade dos sujeitos, possibilitando que o processo de alfabetização ocorra em consonância com a cultura e a língua da comunidade surda. Ao considerar a Libras como base da construção do conhecimento, contribui diretamente para a formação da subjetividade dos estudantes surdos.

Da mesma forma, destaca-se a Pedagogia Surda, como citada por Perlin e Strobel (2006, p. 9), que enfatiza “a presença do professor surdo em salas regulares de ensino assim como nas escolas especiais e Centros de Atendimento Especializado para Surdos – CAES, em tempo integral”, sendo esses profissionais fundamentais para garantir um ensino claro, objetivo e alinhado à realidade linguística dos alunos. Com práticas que respeitam a identidade surda, esses docentes atuam também como multiplicadores da Libras, promovendo sua difusão na comunidade escolar e ampliando a aceitação da língua de sinais como meio legítimo de comunicação e aprendizagem.

Pode-se perceber que essa concepção pedagógica é essencial para a construção do conhecimento dos estudantes surdos. No entanto, sua efetivação demanda o engajamento de todos os profissionais da educação, bem como o apoio da sociedade em geral, para que se amplie o acesso ao conhecimento e se

assegure a inclusão educacional de forma plena. Tal compreensão está em consonância com o Decreto nº 5.626/2005, o qual, em seu Art. 14, §1º, inciso IV, estabelece que deve ser garantido “o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a Educação Infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização” (BRASIL, 2005, p. 1).

Com base na experiência em sala de aula, percebe-se que ainda existe alunos surdos que chegam ao Ensino Médio com dificuldades de compreensão, alfabetização e que não conhecem a Libras, mas o seu uso é “dos gestos caseiros, que são recorrentes em alunos surdos, quando há pouco, ou nenhum contato com” outros “surdos”, resultado de uma trajetória pouco inclusiva, que deve ser reforçada a necessidade do acesso reconhecendo a Libras no meio social (ALBRES E NEVES 2013, p. 63).

Por isso, reforça-se a importância da alfabetização das crianças na idade apropriada, conforme indicam Borba e Mattos (2011, p. 223), ao destacar que é necessário oferecer “a oportunidade ao pequeno leitor de exercitar sua capacidade de observação, de compreensão, de imaginação, de produção de sentidos”. Para que esse processo seja eficiente, é fundamental que a criança tenha acesso à Libras desde os primeiros anos de vida, permitindo que chegue à escola preparada para ser alfabetizada. A ausência dessa base linguística pode gerar dificuldades tanto para o professor quanto para o aluno, atrasando o processo de aprendizagem. No entanto, tais obstáculos podem ser superados por meio de práticas inclusivas e do uso efetivo da Libras como ferramenta de mediação pedagógica, promovendo o acesso ao conhecimento e à participação ativa no mundo em que vivem.

Apresenta-se, neste texto, uma experiência em sala de aula e algumas práticas usadas, que se mostram eficazes no processo de alfabetização de estudantes surdos. Entre elas, destacam-se os conceitos apresentados aqui, da pedagogia que seja eficiente, com as tecnologias, por meio de aplicativos que ajudam na comunicação, o uso de vídeos, histórias em Libras, jogos e atividades visuais de associação entre sinais e imagens, produção de textos com mediação do intérprete, e atividades que priorizam a construção “mediada pelo visual/imagem”. (REIS, 2022, p. 16). Essas estratégias contribuem, respeitando o tempo de aprendizagem, valorizando-os como sujeitos bilíngues e visuais, desta maneira, os estudantes surdos demonstram maior engajamento, autonomia e evolução no processo de letramento.

Os resultados obtidos nesta pesquisa, evidenciam que o processo de “alfabetização se caracteriza o desenvolvimento de aprendizagem em leitura e escrita”, segundo Kellita (2023, p.4), de alunos surdos em contextos bilíngues, o qual exige uma abordagem pedagógica diferenciada, vendo a cultura surda, centrada na valorização da Libras, na formação continuada dos docentes e no uso intencional de recursos acessíveis e visuais. Conclui-se, portanto, que superar os desafios da inclusão não depende apenas de políticas públicas, mas da

transformação concreta das práticas pedagógicas cotidianas, promovendo, assim, uma educação verdadeiramente inclusiva, eficaz e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização de surdos precisa de métodos de ensino que respeitem a identidade cultural e linguística deles. Essa pesquisa mostra que a surdez deve ser vista como uma diferença, e não uma deficiência, reconhecendo a Libras como a

língua materna dos surdos, coisa essencial para a formação deles, tanto na educação quanto na vida social., reconhecendo a Libras como língua materna dos surdos e elemento essencial para sua formação educacional e social.

As reflexões teóricas apresentadas apontam a importância de estratégias que ajudem a criar uma educação bilíngue de verdade, valorizando a Libras e o papel do professor como facilitador do conhecimento. Nesse sentido, destaca-se a metodologia da Pedagogia da Diferença e da Pedagogia Surda como correntes fundamentais para a construção de práticas educativas que rompam com o modelo excludente historicamente reproduzido na educação dos surdos.

Observa-se ainda que a presença de professores surdos nas escolas, bem como a formação adequada dos docentes ouvintes, são elementos determinantes para garantir o direito de uma educação que seja de qualidade para estudantes surdos. A atuação desses profissionais permite que a Libras seja difundida com legitimidade, criando um ambiente de aprendizagem mais acessível, inclusivo e coerente com as necessidades dos alunos.

A inclusão plena dos surdos no ambiente escolar requer o compromisso de todos os envolvidos no processo educacional — gestores, professores, famílias e comunidade — e políticas públicas que assegurem a implementação de práticas bilíngues desde a Educação Infantil. O cumprimento da legislação vigente, como o Decreto nº 5.626/2005, precisa ser acompanhado de ações concretas que viabilizem o uso da Libras e o acesso a recursos didáticos e humanos qualificados.

Por fim, reitera-se a importância de se garantir o acesso precoce à Libras como condição fundamental para o sucesso no processo de alfabetização dos surdos. Com isso, acredita-se que é possível superar as barreiras impostas historicamente, assegurando que os estudantes surdos possam exercer plenamente seus direitos à educação, ao conhecimento e à participação na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (Org.). **Libras em estudo: política educacional**. [S.l.]: FENEIS, 2013. p. 39–48. Disponível em: https://socepel.com.br/LIVRES/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Libras%20em%20estudo%202013%20Politica-educacional.pdf#page=39. Acesso em: 14 jul. 2025.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BERNARDINO, Elidea Lucia. **Absurdo ou lógica?: a produção linguística do surdo**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Profetizando vida, 2000.

BORBA, A.M.; MATTOS, M.S. de. **A leitura do livro de imagem com crianças de 0 a 6 anos: um convite à narrativa e à imaginação**. In: GONÇALVES, A.V.;

PINHEIRO, A.S. (Org.). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 205-225

BRASIL. **Decreto n. 5.626**. Brasília; MEC, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Res. CNE/CEB n. 02/2001; Parecer CNE/CEB n. 017/2001.

BRASIL. **LEI Federal n. 10.436/2002**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **LEI nº 12.319**, Brasília: MEC, 1º de setembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e orientação sexual; Temas Transversais; 1a a 4a séries**, Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional para a Educação dos Surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a (documento preliminar).

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum – questões polêmicas e avanços contemporâneos. In:

BRASIL. **Ensaio Pedagógico – construindo escolas inclusivas**. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005, p. 108-121.

DORZIAT, Ana. **Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos**. São Carlos / SP: Trabalho de Tese (Doutorado), UFSCar (mimeo.), 1999.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Relatório técnico da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. Tese (Doutorado em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 09 dez. 2003. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNAND%20ES%2C%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 15/07/2025.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais**. In: **BRASIL. Ensaios pedagógicos – construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005, p. 07.

MACHADO, Paulo César. **A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Acesso em 15/07/2025 pelo link:
https://ifsc.edu.br/documents/d/campus-palhoca-bilingue/a_politica_integracao_inclu_sao_dissert .

PEDROSO, C. C. A. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em libras atuando como intérprete**. 2006. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

PEREIRA, S. R. **Os processos de alfabetização e letramento em LIBRAS: um percurso semiótico**. Faculdades Integradas FAFIBE, Bebedouro – São Paulo, 2009.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

REIS, Bianca Moraes Dantas. **Tecnologias digitais para a alfabetização de surdos: portfólio digital como suporte pedagógico**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a8ae6423-ec1c-42fd-b89b-e7085c10-dd81/content> . Acesso em: 13 jul. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional** / Org. João Paulo Ampessan, Juliana Sousa Pereira Guimarães e Marcos Luchi -- Florianópolis : DIOESC, 2013. 96p.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 4909, de 2020**, Atividade Legislativa - Brasília DF. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>.

SKLIAR, C. (orgs.) **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte : Autêntica. 2001.

TOSTA, Kellita Lorraine Lourenço. *Alfabetização e letramento de surdos: uma revisão de literatura*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC – Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, Urutaí, 2023. Disponível em:<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/4018/1/TCC%20-%20KELLITA%20LORRAINE%20LOUREN%C3%87O%20TOSTA%20-%20VERS%C3%83O%20FINAL%202023.pdf> **. Acesso em: 14 jul. 2025.**

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINQUES, Kérley; MÁXIMO, Maria Elisa; ABROCESI, Solange. *Nos caminhos da iniciação científica: guia para pesquisadores em formação*. 23. ed. Joinville: Faculdade IELUSC, 2022, 350p. Disponível em:<https://faculdade.ielusc.br/wp-content/uploads/2022/02/livro-de-metodologia-ielusc-2>

THE USE OF TECHNOLOGY AS A MEANS OF COMMUNICATION IN INCLUSIVE SCHOOLS, APAES AND INDIGENOUS SCHOOLS

O USO DA TECNOLOGIA COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO EM ESCOLAS INCLUSIVAS, APAES E ESCOLAS INDÍGENAS

Patricia dos Santos Osika

E-mail: patriciadossantososika@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

Gislaine Fagundes Gelsleichter

E-mail: gislainefagundes@sed.sc.gov.br

Veni Creator Christian University - USA

Juliana Cesário Ferreira

Veni Creator Christian University - USA

Maria Pricila Miranda dos Santos

E-mail: pricilao2miranda@yahoo.com.br

Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este artigo científico explora o papel transformador da tecnologia como meio de comunicação em três contextos educacionais distintos, porém igualmente cruciais para a inclusão e o desenvolvimento humano: Escolas inclusivas, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e Escolas indígenas. A comunicação eficaz é a pedra angular da aprendizagem e da participação social, e para indivíduos com necessidades educacionais especiais ou que vivem em comunidades com culturas e línguas distintas, a tecnologia oferece pontes vitais para superar barreiras. Serão analisados as potencialidades e os desafios da implementação de diversas ferramentas tecnológicas, desde tecnologias assistivas e aumentativas até plataformas digitais e recursos multimídia, no fomento de ambientes de comunicação mais acessíveis e equitativos. O objetivo é demonstrar como a tecnologia não apenas facilita a interação e a troca de informações, mas também fortalece a identidade cultural, promove a autonomia e enriquece o processo de ensino-aprendizagem, adaptando-se às particularidades de cada contexto. A pesquisa bibliográfica e a análise de estudos de caso relevantes subsidiarão a discussão sobre as melhores práticas e as implicações futuras do uso estratégico da tecnologia para uma educação verdadeiramente inclusiva e comunicativa.

Palavras-chave: Tecnologia. Comunicação. Educação Inclusiva. APAE. Escolas Indígenas. Acessibilidade.

ABSTRACT

This article explores the transformative role of technology as a means of communication in inclusive schools, APAEs (Associations of Parents and Friends of the Exceptional), and indigenous schools. Effective communication is fundamental for inclusion and development, and technology offers vital bridges to overcome barriers. We analyze the potential and challenges of implementing assistive, augmentative technologies, and digital platforms. In inclusive schools, technology ensures curriculum access and participation for students with disabilities. In APAEs, Augmentative and Alternative Communication (AAC) empowers individuals with intellectual and multiple disabilities, providing them with a voice and autonomy. In indigenous schools, technology aids cultural preservation and internal/external communication, provided it is used with sensitivity and respect for local particularities. We conclude that the success of technology depends on professional training, adaptation to individual and cultural needs, and adequate infrastructure, aiming for equitable and accessible education.

Keywords: Technology; Communication. Inclusive Education. APAE. Indigenous Schools.

INTRODUÇÃO

A educação, em sua essência, é um processo de comunicação e troca. No entanto, para milhões de indivíduos em todo o mundo, barreiras físicas, sensoriais, cognitivas ou culturais podem dificultar o acesso pleno a essa troca, limitando sua participação e desenvolvimento. Em contextos como escolas inclusivas, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e escolas indígenas, a necessidade de estratégias de comunicação adaptadas e eficazes é ainda mais premente. A tecnologia emerge, nesse cenário, como uma ferramenta poderosa e multifacetada, capaz de romper essas barreiras e transformar a maneira como a informação é transmitida, recebida e processada, promovendo a inclusão e a equidade educacional.

Nas escolas inclusivas, a tecnologia assistiva (TA) e as tecnologias da informação e comunicação (TICs) desempenham um papel fundamental na garantia do acesso ao currículo e na promoção da participação de alunos com deficiência. Ferramentas como softwares de leitura e escrita, comunicadores alternativos e aumentativos (CAA), e plataformas de aprendizagem adaptativas permitem que esses alunos se expressem, interajam com o conteúdo e com seus pares, e desenvolvam suas habilidades de comunicação autônoma (Silva & Nogueira, 2023; Holanda dos Santos, Schneider & Santana, 2019; Takano, 2024).

No âmbito das APAEs, onde o foco está no atendimento a pessoas com deficiência intelectual, múltipla e TEA – Transtorno do Espectro do Autismo, a tecnologia tem se mostrado crucial para o desenvolvimento da comunicação alternativa e aumentativa. Aplicativos específicos, tablets e dispositivos adaptados auxiliam na superação das dificuldades de fala e linguagem, proporcionando aos usuários meios eficazes para expressar suas necessidades, desejos e sentimentos, e para se conectar com o (Schreiner & Pintos, 2017; APAE Curitiba, 2023).

Por sua vez, nas escolas indígenas, a tecnologia assume um papel vital na preservação e valorização das culturas e línguas tradicionais, ao mesmo tempo em que conecta essas comunidades ao mundo digital. O uso de ferramentas digitais pode auxiliar na documentação de saberes ancestrais, na produção de materiais didáticos bilíngues e interativos, e na comunicação entre as aldeias e com o exterior, garantindo que a educação seja relevante e culturalmente apropriada, conforme (Alves et al., 2019; Nojosa et al., 2022).

Este artigo busca analisar, de forma abrangente, como a tecnologia atua como um meio de comunicação essencial nesses três ambientes educacionais. Serão exploradas as diversas aplicações, os benefícios percebidos, os desafios enfrentados e as perspectivas futuras para a integração da tecnologia no fomento de uma comunicação mais inclusiva e eficaz. A compreensão dessas dinâmicas é crucial para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas pedagógicas que realmente atendam às necessidades de todos os alunos, construindo um futuro educacional mais equitativo e acessível.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um paradigma educacional que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes regulares de ensino. Nesse contexto, a tecnologia emerge como um pilar fundamental para a efetivação da inclusão, atuando como um facilitador e um equalizador de oportunidades. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e as Tecnologias Assistivas (TAs), são as principais ferramentas que possibilitam a adaptação do ambiente de aprendizagem às necessidades individuais dos alunos, promovendo sua autonomia e participação ativa.

As TICs, que englobam desde computadores e internet até softwares e aplicativos educacionais, têm o potencial de transformar a prática pedagógica, tornando-a mais dinâmica, interativa e acessível. Para alunos com deficiência visual, por exemplo, softwares de leitura de tela, lupas digitais e teclados em Braille permitem o acesso a conteúdo que, de outra forma, seriam inacessíveis (ID on line, 2025).

TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO NAS APAES

As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) desempenham um papel vital no atendimento e desenvolvimento de pessoas com Deficiência Intelectual, Múltipla e TEA – Transtorno do Espectro do Autismo no Brasil. Nesses ambientes, a comunicação é frequentemente um dos maiores desafios, dada a diversidade de condições e níveis de desenvolvimento dos assistidos. A tecnologia, em particular a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), tem se consolidado como uma ferramenta indispensável para superar essas barreiras, promovendo a expressão, a (Site Argus, 2021), (APAE Ciência, 2025).

A CAA engloba um conjunto de recursos e estratégias que visam complementar ou substituir a fala para pessoas que apresentam dificuldades na comunicação oral. Nas APAEs, a implementação da CAA pode variar desde métodos de baixa tecnologia, como o uso de pranchas de comunicação com símbolos, imagens e pictogramas, até soluções de alta tecnologia, como tablets e (APAE Curitiba, 2025). O aplicativo Vox4all, por exemplo, tem sido utilizado com sucesso em APAEs para facilitar a comunicação de usuários com deficiência intelectual e múltipla, permitindo que eles selecionem imagens ou palavras para formar frases e expressar suas necessidades e (APAE Ciência, 2025).

Os sistemas de CAA são cruciais para indivíduos com condições como autismo, paralisia cerebral, ou outras que afetam a fala e a linguagem e os avanços tecnológicos têm ampliado as possibilidades da CAA. A síntese de fala, que

converte texto em áudio, permite que usuários sem fala possam se comunicar verbalmente digitando ou selecionando palavras em um dispositivo. Tecnologias de rastreamento ocular, por sua vez, possibilitam que indivíduos com mobilidade severamente limitada controlem dispositivos e se comuniquem apenas com o movimento dos olhos. Essas inovações abrem novas perspectivas para a inclusão e a qualidade de vida das pessoas atendidas pelas APAEs (Site Argus, 2021).

Contudo, a eficácia da CAA e de outras tecnologias nas APAEs depende não apenas da disponibilidade dos recursos, mas também da capacitação dos profissionais e do envolvimento das famílias. O treinamento adequado para o uso das ferramentas, a adaptação contínua às necessidades individuais de cada assistido e a criação de um ambiente de comunicação favorável são elementos essenciais para o sucesso da implementação tecnológica. A tecnologia assistiva, nesse contexto, não é apenas um recurso, mas um meio para garantir a cidadania e a inclusão social, proporcionando voz àqueles que foram (APAE Curitiba, 2025; Site Argus, 2021; Unespar, 2023).

TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO EM ESCOLAS INDÍGENAS

As escolas indígenas no Brasil representam um espaço crucial para a manutenção e valorização das culturas, línguas e saberes ancestrais dos povos originários. Nesse contexto, a tecnologia, quando utilizada de forma consciente e contextualizada, pode se tornar uma aliada poderosa para fortalecer a comunicação interna e externa das comunidades, bem como para enriquecer o processo educacional, sem descaracterizar as id (Alves et al., 2019).

Historicamente, a comunicação nas comunidades indígenas é predominantemente oral, baseada na transmissão de conhecimentos de geração em geração. A chegada das tecnologias digitais, como celulares, computadores e acesso à internet, tem provocado transformações significativas, oferecendo novas possibilidades para a comunicação e o registro de informações. O uso dessas ferramentas pode auxiliar na documentação de histórias orais, cantos, rituais e línguas ameaçadas de extinção, garantindo sua preservação para as futuras (Alves et al., 2019).

A comunicação em escolas indígenas, mediada pela tecnologia, pode ocorrer em diversas frentes. Internamente, as ferramentas digitais podem ser utilizadas para facilitar a comunicação entre alunos, professores e lideranças, agilizando a troca de informações e a organização de atividades. Externamente, a internet e as redes sociais permitem que as comunidades indígenas se conectem com o mundo exterior, denunciem violações de direitos, compartilhem suas culturas e saberes, e estabeleçam diálogos com outras comunidades e instituições. Essa conexão global, no entanto, exige um uso crítico e estratégico da tecnologia, para que ela não se torne um vetor de aculturação, mas sim um instrumento de empoderamento e visibilidade (Alves et al., 2019; Nojosa et al., 2022).

Um dos principais desafios na implementação da tecnologia em escolas indígenas é a garantia de infraestrutura adequada, incluindo acesso à energia elétrica e à internet de qualidade, especialmente em regiões remotas. Além disso, a capacitação dos professores indígenas para o uso pedagógico das TICs é fundamental. É necessário que os educadores sejam preparados não apenas para manusear os equipamentos, mas também para integrar a tecnologia de forma que ela complemente e fortaleça as práticas pedagógicas tradicionais, e não as substitua. A formação deve considerar as especificidades culturais de cada etnia, promovendo um uso da tecnologia que esteja alinhado com os valores e objetivos da comunidade (Unespar, 2023).

Em suma, a tecnologia nas escolas indígenas pode ser um catalisador para a comunicação e o desenvolvimento, desde que sua implementação seja pautada pelo respeito à diversidade cultural e pela participação ativa das comunidades. Ao invés de impor modelos externos, é crucial que a tecnologia seja adaptada às necessidades e realidades locais, tornando-se uma ferramenta para a autonomia, a valorização cultural e a construção de um futuro que integre o conhecimento ancestral com as inovações do mundo contemporâneo (Schreiner & Pintos, 2017; APAE Curitiba, 2023).

METODOLOGIA

O presente artigo científico foi desenvolvido com base em uma metodologia de revisão bibliográfica (revisão de literatura), com o objetivo de analisar o uso da tecnologia como meio de comunicação em escolas inclusivas, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e escolas indígenas. A escolha por essa abordagem metodológica justifica-se pela necessidade de compilar, analisar e sintetizar o conhecimento existente sobre o tema, a partir de diversas fontes acadêmicas e científicas.

A pesquisa foi realizada por meio da consulta a bases de dados eletrônicas e plataformas de periódicos científicos, utilizando-se termos de busca como “tecnologia educação inclusiva comunicação”, “tecnologia APAE comunicação” e “tecnologia escola indígena comunicação”. Foram selecionados artigos, teses, dissertações e outros documentos relevantes que abordassem a temática proposta, publicados nos últimos anos, a fim de garantir a atualidade das informações.

As informações extraídas dos documentos foram categorizadas de acordo com os três contextos educacionais (escolas inclusivas, APAEs e escolas indígenas) e os aspectos relacionados ao uso da tecnologia como meio de comunicação. A análise dos dados foi qualitativa, buscando compreender as nuances e as particularidades de cada cenário, bem como as contribuições e os desafios da tecnologia para a promoção de uma comunicação mais eficaz e inclusiva.

É importante ressaltar que a revisão bibliográfica, embora não envolva a coleta de dados primários, permite uma compreensão aprofundada do estado da

arte sobre o tema, fornecendo subsídios para a construção de uma argumentação sólida e a proposição de reflexões relevantes para a área da educação e tecnologia.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

A análise da literatura sobre o uso da tecnologia como meio de comunicação em escolas inclusivas, APAEs e escolas indígenas revela um panorama complexo e multifacetado, onde as potencialidades se entrelaçam com desafios significativos. Embora cada contexto possua suas particularidades, é possível identificar pontos de convergência e divergência na forma como a tecnologia é empregada e percebida como um facilitador da comunicação e da inclusão.

Nas **escolas inclusivas**, a tecnologia, especialmente a Tecnologia Assistiva (TA) e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), é vista como um recurso essencial para garantir o acesso e a participação de alunos com deficiência. A discussão central aqui reside na capacidade da tecnologia de adaptar o ambiente de aprendizagem, permitindo que alunos com diferentes necessidades sensoriais, motoras ou cognitivas se comuniquem e interajam com o conteúdo e com seus pares. Softwares de leitura de tela, comunicadores alternativos e aumentativos (CAA) e plataformas de aprendizagem adaptativas são exemplos claros de como a tecnologia pode mediar a comunicação, (ID on line, 2025; Semana Acadêmica, 2025). No entanto, a eficácia dessas ferramentas está intrinsecamente ligada à capacitação dos educadores e à disponibilidade de infraestrutura adequada. A falta de formação continuada para os professores e a carência de recursos tecnológicos nas escolas emergem como os principais obstáculos, limitando o pleno potencial da tecnologia na promoção da comunicação inclusiva, (Silva & Nogueira, 2023).

No **contexto das APAEs**, a tecnologia, em particular a CAA, assume um papel ainda mais central na superação das barreiras de comunicação para pessoas com deficiência intelectual e múltipla. A ênfase recai sobre a capacidade da tecnologia de proporcionar meios de expressão para indivíduos que não possuem a fala funcional. O uso de aplicativos em tablets e dispositivos adaptados, como o Vox4all, demonstra como a tecnologia pode dar voz a quem foi historicamente silenciado, permitindo a expressão de necessidades, desejos e emoções, (APAE Ciência, 2025; APAE Curitiba). A discussão aqui se aprofunda na dimensão da autonomia e do protagonismo do indivíduo, onde a comunicação alternativa não é apenas uma ferramenta, mas um catalisador para a independência e a participação social, (Schreiner & Pintos, 2017).

Os desafios, embora semelhantes aos das escolas inclusivas em termos de capacitação e recursos, são amplificados pela complexidade das necessidades dos assistidos, exigindo abordagens altamente individualizadas e o envolvimento constante da família e de uma equipe multidisciplinar.

Já nas **escolas indígenas**, a tecnologia se apresenta como uma ferramenta de dupla face: um meio para fortalecer a comunicação e preservar a cultura, e um potencial vetor de aculturação se não for utilizada com cautela. A discussão se concentra na capacidade da tecnologia de documentar e revitalizar línguas e saberes ancestrais, bem como de facilitar a comunicação interna e externa das comunidades (Alves et al., 2019; Nojosa et al., 2022).

O uso de ferramentas digitais para a criação de materiais didáticos bilíngues e a conexão com o mundo exterior são exemplos de como a tecnologia pode empoderar essas comunidades. Contudo, a preocupação com a manutenção da identidade cultural e a necessidade de um uso crítico da tecnologia são pontos cruciais. A infraestrutura precária em muitas aldeias e a necessidade de capacitação dos professores indígenas para um uso pedagógico e culturalmente relevante da tecnologia são os principais desafios a serem superados conforme (Alves et al., 2019; Unespar, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou explorar o papel multifacetado da tecnologia como meio de comunicação em três contextos educacionais distintos, mas intrinsecamente ligados à promoção da inclusão: escolas inclusivas, APAEs e escolas indígenas. A análise da literatura revelou que, embora as aplicações e os desafios variem em cada cenário, a tecnologia emerge consistentemente como uma ferramenta poderosa para romper barreiras comunicacionais, fomentar a autonomia e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Nas escolas inclusivas, a tecnologia assistiva e as TICs são catalisadores para a participação de alunos com deficiência, permitindo-lhes acessar o currículo e interagir com o ambiente escolar de forma mais plena. A comunicação alternativa e aumentativa, por sua vez, é a espinha dorsal do trabalho nas APAEs, proporcionando voz e protagonismo a indivíduos com deficiência intelectual e múltipla. Já nas escolas indígenas, a tecnologia atua como um elo entre a tradição e a modernidade, auxiliando na preservação cultural e na comunicação interna e externa, desde que utilizada com sensibilidade e respeito às particularidades locais.

É inegável que a tecnologia oferece um vasto leque de possibilidades para uma educação mais equitativa e acessível. No entanto, o sucesso de sua implementação não reside apenas na disponibilidade de equipamentos ou softwares. A capacitação de professores e profissionais da educação, a adaptação das ferramentas às necessidades individuais e culturais, e a garantia de infraestrutura adequada são fatores cruciais que determinam o impacto real da tecnologia. A ausência desses elementos pode transformar uma ferramenta de inclusão em mais uma barreira.

Para o futuro, é imperativo que as políticas públicas e as práticas pedagógicas considerem a tecnologia não como um fim em si mesma, mas como

um meio para alcançar objetivos maiores de inclusão e desenvolvimento humano. É fundamental investir em formação continuada para os educadores, promover a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias assistivas e comunicacionais adaptadas à realidade brasileira, e garantir que o acesso à tecnologia seja universal e equitativo. Somente assim poderemos construir um sistema educacional que verdadeiramente acolha e empodere a todos, independentemente de suas habilidades ou origens, permitindo que a comunicação flua livremente e que cada voz seja ouvida e valorizada.

REFERÊNCIAS

1D on line. Revista de psicologia. As novas tecnologias de informação e comunicação na educação inclusiva de alunos com deficiência visual: Um olhar sobre desafios e potencialidades. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3722>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SEMANA ACADÊMICA. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA E DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacaoinclusiva-o-uso-da-tecnologia-assistiva-e-das-tecnologias-da-informacao-e>. Acesso em 13 jul. 2015.

FOCO PUBLICAÇÕES. A importância da tecnologia de informação e comunicação (tic) na educação inclusiva. Disponível em: <https://focopublicacoes.com.br/wp-content/uploads/2024/09/A-Importancia-da-Tecnologia-de-Informacao-e-Comunicacao-na-Educacao-Inclusiva-1.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

APAE CIÊNCIA. O trabalho de comunicação alternativa através da tecnologia do tablet na APAE de Cascavel-Paraná. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/65/34>. Acesso em: 13 jul. 2025.

APAE CURITIBA. Métodos de Comunicação Alternativa. Disponível em: <https://apaecuritiba.org.br/metodos-de-comunicacao-alternativa>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SITE ARGUS. PROJETO: A EFICIÊNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Disponível em: https://site.siteargus.com.br/material_apae/CA_552/transparencia/26_7_552_2971_PROJETO%20A%20EFICI%C3%8ANCIA%20DA. Acesso em: 13 jul. 2025.

UNIFAP. A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO INTERCULTURAL INDÍGENA. Disponível em: <https://www2.unifap.br/geografia-oiapoque/files/2019/11/Artigo-Bhaim-Leicimara-Doralice.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

PERIÓDICO JS. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA RELAÇÃO COM AS TIC'S NA COMUNIDADE VISTA ALEGRE, BOA VISTA-RR. Disponível em: <https://www.periodicojs.com.br/index.php/hp/article/view/1029>. Acesso em: 13 jul. 2025.

UNESPAR. A mediação e a contribuição das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação para a educação inclusiva. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/8371>. Acesso em: 13 jul. 2025.

THE DEAF WHO IS NOT HEARD IN A SOCIETY WITHOUT HEARING

O SURDO QUE NÃO É OUVIDO EM UMA SOCIEDADE SEM ESCUTA

Ana Carla Da Silva Bezerra
Email: anacarla.12sb@hotmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Eloy Pereira Lemos Junior
Email: eloy.junior@uol.com.br
Universidade de Itaúna – UNI - Brazil

RESUMO

A inclusão do deficiente auditivo algumas vezes apresenta dificuldade para ter acesso ao direito de ser assistido em razão de sua limitação. Tendo como dificuldade de representar a sociedade onde a lei nem sempre corresponde as suas expectativas diante de situações de suma importância para a sociedade. Exemplificando.: A educação. O ordenamento jurídico falha ao buscar a concretização das demandas do deficiente auditivo porque nela carece os recursos para suprir e fazer a lei ser exercida na sociedade. Isso se deve a não “eficiência” da máquina do poder executivo. Tornando, assim, o direito fundamental da pessoa humana deficiente de uma escuta que atenda a dignidade da pessoa humana.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiente auditivo. Escuta. Concretização do direito fundamental da dignidade da pessoa humana.

ABSTRACT

The inclusion of hearing-impaired people sometimes presents difficulties in accessing the right to be assisted due to their limitations. Having the difficulty of representing society where the law does not always meet its expectations in situations of utmost importance to society. Exemplifying. The education. The legal system fails to seek to fulfill the demands of the hearing impaired because it lacks the resources to supply and enforce the law in society. This is due to the non-“efficiency” of the executive power machine. Thus, making the fundamental right of the human person deficient in listening meets the dignity of the human person.

KEYWORDS: Hearing impaired. Listening. Implementation of the fundamental right to human dignity.

INTRODUÇÃO

O presente artigo expõe a análise dos direitos garantidos ao deficiente auditivo. Objetiva-se levar ao conhecimento da importância do tema para a sociedade. Tendo em vista que a inclusão do deficiente auditivo nas suas necessidades nem sempre são correspondidos.

A problemática ao tema pretende focar na falta da conscientização de fazer valer a lei. Onde a lei falha por não poder cumprir com a demanda da pessoa com deficiência auditiva em razão da falta de recursos financeiros do poder executivo. A própria sociedade precisa despertar de sua indiferença e omissão para que a lei seja eficiente e o recurso financeiro atenda a demanda do deficiente auditivo.

Como solução às problemáticas expostas, devem pôr em prática e elucidar a necessidade da escuta para evitar danos maiores ao deficiente

auditivo, como por exemplo, a saúde emocional, psíquica e física. O indivíduo sente-se indignado e desvalorizado.

O presente artigo partirá de um estudo da Constituição Federal, da legislação específica, bem como em revistas jurídicas, artigos *on-line* e doutrinas.

DO SURDO, OUVINTE E ESCUTA

Conceito

Em uma sociedade que fala sobre as necessidades e respeito das pessoas humanas nem sempre acolhe as demandas da Lei. Talvez por ser difícil. Talvez por falta de conhecimento, ou talvez na escuta daquilo que favorece o bem a sociedade.

A necessidade do ser humano buscar o acolhimento na sociedade que cada vez mais se volta para si é uma realidade que vem surtindo a muitos. Não vejo parâmetros num mundo que é na maioria ouvinte, quando não existe a escuta.

De acordo com o tema acima abordaremos os conceitos do que vem a ser a pessoa surda, a pessoa ouvinte e uma sociedade sem escuta com o objetivo de entendermos a problemática que estamos vivendo no mundo atual.

Acredito que a compreensão dos conceitos levará a um mergulho mais profundo em uma sociedade que grita por direito.

O surdo é aquele que tem a diminuição da capacidade de ouvir. Percebam o surdo ele quer expressar os seus sentimentos, sua dor, sua indignação. Ele representa uma pessoa dentro do meio em que vive. Sua limitação, se observarmos, carece de uma escuta advindo do meio ambiente. Mesmo com a lei própria do deficiente físico.

Neste contexto, conforme a publicação da Revista Espaço Aberto (2012) o surdo “à impossibilidade ou dificuldade de ouvir”. O ouvinte é aquele que ouve, porém nem sempre escuta o outro em sua necessidade. Mas quer se valer da capacidade de adquirir os direitos humanos. De acordo com a Enciclopédia Significados (2024), ouvinte “remete ao sentido da audição, é aquilo que o ouvido capta”. A escuta é a ação de ouvir com a devida atenção ao outro. Ouvir a dor do outro. Observando os preceitos da lei numa realidade concreta, digna e humana. A enciclopédia também define que “escutar corresponde ao ato de ouvir com atenção”.

Partindo desses conceitos vamos adentrar numa pergunta que é de tanta importância sabermos: Qual a importância da lei própria para o deficiente auditivo?

_____ Acredito que muitos desconhecem a lei para a inclusão da Pessoa com

deficiência. A Lei 14.768/2023 de 22 de dezembro de 2023 que define a deficiência auditiva. Assim aduz a Lei:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu promulgo, nos termos do parágrafo 5º do art. 66 da Constituição Federal, a seguinte Lei:

Art. 1º Considera-se deficiência auditiva a limitação de longo prazo da audição, unilateral total ou bilateral parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, obstrui a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

A definição da Pessoa com Deficiência deixa claro que o deficiente auditivo não deve ter barreiras que possam impedi-los de atuar na sociedade com dignidade em desempenhar suas funções e/ou atividades em prol da próximo visando ao bem-estar não somente do outro, mas também a si.

Qualquer que seja o convívio perante a sociedade, seja no exercício do seu trabalho, seja por meio da comunicação, informação, tecnologia, bem como nas escolas, o deficiente auditivo deve ter direito ao acesso e interação com o ser humano visando ao seu EU intelectual. Como sabemos, o homem por si só é um homem sem expressão. E nessa ausência de expressão não só morre ele em si, mas também o outro que não se desenvolve como pessoa humana. O que adianta existir a Lei se não existir o conjunto das partes humanas. Todos nós somos o complemento do outro. No seu livre arbítrio de querer ou não ser complemento do outro.

Na Carta Magna aduz: art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

Nossa base de crescimento como pessoa na sua dignidade humana é a Lei. É a lei, a base que sustenta uma sociedade carente de justiça, carente de moralidade, carente de dignidade, carente, como um todo, o OLHAR PARA O OUTRO NA SUA ESCUTA.

Neste contexto, conforme Enciclopédia Significados (2024) “**Lei, é um princípio, um preceito, uma norma**, criada para estabelecer as regras que devem ser seguidas, é um ordenamento. Do Latim “*lex*” que significa “lei” - uma obrigação imposta”.

O homem é um ser racional dotado de inteligência, consciência e capacidade para analisar seus atos que necessitam estar sempre em busca de suprir suas carências em adaptar-se ao meio conforme suas deficiências. Se observarmos as deficiências são muitas (deficiência auditiva, visual, mental, ...). Porém, existe a deficiência que chega a ser invisível – a ESCUTA.

Segundo Prof. Reinaldo Passadoro (2014, p.2), “Escutar vai além da

função do aparelho auditivo. Não é apenas estar ali, olhando para o outro, esperando que ele termine de falar. A capacidade de ouvir vai além de pose e semblante de ouvinte, que demonstra interesse pelo argumento, pela matéria, ou fato. Escutar é colocar-se de lado por um instante, esvaziar-se de alguns conceitos pré-estabelecidos e perceber o que o outro quer lhe transmitir”.

A ausência da ESCUTA é tampar não só o ouvido para ouvir, mas tampar os olhos para a necessidade do outro. O que é pior. Essa é a pior deficiência que o homem pode deixar de existir. Vive o corpo. No entanto, vegeta no seu direito de exercer a dignidade da pessoa humana.

O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEUS BENEFÍCIOS

Tendo um olhar para a justiça, citando o direito em concreto, encontramos casos relevantes em decisões perante os tribunais. Chegando até mesmo ser caso isolado em sua decisão. E nesse caso isolado a justiça tende a se voltar para um OLHAR NA ESCUTA DO OUTRO. Podendo, se for o caso abranger os demais em suas decisões.

Diante da realidade de suprir a Lei as necessidades da Pessoa com Deficiência, surgiu em união com pessoas com deficiência, familiares e todos os interessados na causa o ESTATUTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Conforme publicação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime Brasil:

O Estatuto da Pessoa com Deficiência foi criado em 09 de outubro de 2000 com a denominação de Estatuto do Portador de Necessidades Especiais (PL 3638/2000), uma iniciativa do então deputado federal Paulo Paim, que visava o compendio, a regulamentação e o aprimoramento de todas as leis, decretos e portarias voltadas para o atendimento da pessoa com deficiência. Em fevereiro de 2003, o projeto foi amplamente reestruturado e reeditado no Senado Federal com a denominação de Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência (PLS 06). Em outubro do mesmo ano, foi novamente alterado e recebeu a contribuição de técnicos, professores, familiares, profissionais da área e pessoas com deficiência que, incluíram questões relevantes para o segmento, sendo constituído como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (PLS 429).

Essa lei foi elaborada com o objetivo da inclusão da pessoa com deficiência no trabalho, ambiente, oportunidade e conveniência com as demais pessoas. Foi o marco para a quebra das barreiras condicionais. Cada vez mais, o deficiente auditivo vem tendo acessibilidade ao mundo de ouvinte. E o que era discriminação vem se tornando conquistas diante das adversidades.

Os deficientes auditivos vêm mostrando sua força por meio da tecnologia. É a revolução que beneficiou a muitos. Imaginem uma sala somente de surdos onde cada banca com seu notebook e o professor dando aula por meio do seu

notebook. Hoje estamos com trabalhos remotos. Exemplificando. Os tribunais. A máquina não está excluindo as pessoas, mas incluindo todos a terem acesso às informações diante da igualdade de representar e ser representado na sociedade.

E ao deficiente auditivo, encontramos, como exemplo, comunicação nos transportes, comunicação por meio tecnológico, televisão, celular em que são acompanhados de legendas, comunicação por meio de intérprete de libras. E tantas outras formas de chegar aos não ouvintes as informações.

Para se ter uma ideia o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015, 9) transcreve alguns conceitos em que esclarece a adaptação do deficiente auditivo em regra. Temos 14 catorze incisos (Cap. I, Art. 3º). Não colocaremos todos, mas aqueles que estão voltados de forma mais direta para o deficiente auditivo. O que irá servir para uma reflexão melhor quando da citação na Jurisprudência de relevância. Seguem:

– Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

– Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

– Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

XIV – acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Lei de Inclusão Brasileira, foram surgindo alguns meios de como o deficiente auditivo alcançar o direito de acesso à comunicação e adaptação. Vejamos alguns que encontramos:

- Reabilitação auditiva pelo SUS: aparelhos auditivos pelo SUS e implante coclear pelo SUS
- Passe livre federal, passe livre estadual e passe livre municipal (estadual e municipal, cada um tem regras próprias)
- Meia entrada
- Fila preferencial
- Cotas em concursos públicos
- Isenção de IPI na compra de veículo
- RG de PCD
- Benefícios do INSS (seguindo regras de contribuição e condição socioeconômica)
- Direito à educação (com acessibilidade e de acordo com seu modo de comunicação)
- Aposentadoria especial da pessoa com deficiência

Neste contexto, conforme Crônicas da Surdez, texto produzido por Moreira (2024) os 10 direitos das pessoas com deficiência auditiva Reabilitação auditiva pelo SUS: aparelhos auditivos pelo SUS e implante coclear pelo SUS.

Esses benefícios são assegurados com o objetivo de dar ao deficiente auditivo qualidade de vida pessoal, familiar e do trabalho.

No entanto, nem sempre os deficientes auditivos são havidos desses benefícios. Porque os direitos nem sempre são correspondidos. Nesse caso, a justiça faz jus a situações inerentes ao deficiente auditivo.

DAS CONSEQUÊNCIAS DA LEI INERTE

Jurisprudência e seus entraves nas suas decisões

A Jurisprudência é o meio de esgotar os recursos que não cabem mais. É relevante citar que a justiça falha porque o comportamento humano vai mostrando a justiça o meio mais eficaz para uma decisão mais eficiente no sentido moral, como o sentimento da verdade, da equidade e da humanidade.

Observemos o caso da jurisprudência no Estado da Bahia a seguir:

PROCESSO APELAÇÃO CÍVEL n. XXXXX-05.2016.8.05.0018.
ÓRGÃO JULGADOR: Quarta Câmara Cível APELANTE: Estado da Bahia
APELADO: Ministério Público da Bahia
PODER JUDICIÁRIO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA BAHIA Quarta Câmara Cível Processo: APELAÇÃO CÍVEL n. XXXXX-05.2016.8.05.0018 Órgão Julgador: Quarta Câmara Cível APELANTE: ESTADO DA BAHIA Advogado (s): APELADO: MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA Advogado (s): ACORDÃO APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. OBRIGAÇÃO DE FAZER. PRELIMINAR DE FALTA DE INTERESSE PROCESSUAL REJEITADA. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS- LÍBRAS. ACOMPANHAMENTO E ATENDIMENTO ESPECIALIZADOS. IMPEDIMENTO ORÇAMENTÁRIO PARA CONTRATAÇÃO PELA LEI DE RESPONSABILIDADE FISCAL. DESCABIMENTO. TEORIA DA RESERVA DO POSSÍVEL. DESCABIMENTO. DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO. GARANTIA FUNDAMENTAL. A educação é um direito que decorre de expressa previsão constitucional e possui status de preceito fundamental e de aplicabilidade imediata, nos termos do § 1º, art. 5º, da CF 1988. Cabe ao Poder Público a iniciativa e a implementação das políticas públicas na área da educação. Porém, diante da omissão estatal, o Poder Judiciário deve garantir o direito constitucionalmente assegurado. Cabe ao Poder Público implementar sistema educacional inclusivo, por meio da oferta de serviços que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena, inclusive com formação e disponibilização de professores para atendimento especializado. APELAÇÃO IMPROVIDA. ACÓRDÃO Vistos, relatados e discutidos estes autos de APELAÇÃO Nº XXXXX-05.2016.8.05.0018, de Barra, que tem como apelante o ESTADO DA BAHIA e apelado o MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA. ACORDAM os desembargadores componentes da Quarta Câmara Cível

do Tribunal de Justiça da Bahia, em rejeitar a preliminar e NEGAR PROVIMENTO ao recurso.

Neste contexto, conforme Processo Apelação Cível n. XXXXX-05.2016.8.05.0018, (2016) citando esta Jurisprudência do estado da Bahia, verificamos que o direito do deficiente auditivo não foi atendido, ou seja, o recurso foi NEGADO em razão da incapacidade orçamentária do Estado para contratar Intérprete de Línguas Brasileira de Sinais (LIBRAS). O que para a Justiça é incabível tratar de matéria orçamentária- financeira, segundo a decisão do inteiro teor da jurisprudência. Diante de tantas colocações em matéria de direitos humanos em se tratando do direito do deficiente auditivo podemos constatar que uma simples LDO (Lei de Diretrizes Orçamentária) levou ao cabo que haveria necessidades relevantes para arcar com recursos públicos. Ficando, assim, inerte a Justiça e suas leis ineficazes.

É lamentável que os recursos orçamentários do Estado da Bahia não tenham suas particularidades em se tratando dos deficientes auditivos e de modo geral os deficientes. Essa elaboração orçamentaria deveria ter como relevância no art. 3º inc.V do Estatuto da Pessoa com Deficiência citados pelos próprios recursos orçamentários do Estado da Bahia. Não há como a Justiça fazer valer os direitos dos deficientes auditivos sem que haja meio para aprovar. Porém, não condiz que a Elaboração da Lei Orçamentaria tampe os ouvidos para situações que são de suma importância à educação de um país. A própria Lei das Diretrizes Orçamentárias faz referências a quais recursos devem ser obrigatórios em termos percentuais de gastos. É nesse sentido que o direito deve estar em princípios harmônicos com o poder executivo. De modo que prevaleça o olhar voltado para os mais necessitados. Na Carta Magna vamos encontrar que os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário devem estar em harmonia e independentes.

De acordo com a Constituição de 1988, promulgada pelo Deputado Ulysses Guimarães, aduz no seu “art. 2º Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

Harmônicos significa que os poderes devem estar em colaboração, cooperação de modo que estejam satisfazendo a vontade da União e independentes de modo que não haja subordinação.

Dentro dessa temática, Madrigal (2019) em seu artigo traz referência a explicação do que vem a ser harmonia e independência dos poderes. Essa definição leva ao entendimento que o Poder Executivo em sua função típica está em conjunto com os interesses da União. Ou seja, estar atento ao que realmente a Lei de Diretrizes Orçamentárias deve conduzir: suas receitas e despesas. No caso de uma calamidade pública, como estamos vivendo do Estado do Rio Grande do Sul (inundações por todas as partes do estado), leva o Estado a ter a atenção

inteiramente voltada para as pessoas que se encontram em estado de alerta. Sem moradia, sem escolas, sem hospitais... O que realmente carece e explicita na Constituição da República no art. 5, Inc. 1. preconiza a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, caput, que: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (EC no 45/2004).

Mas não vem ao acaso a Jurisprudência citada acima. Deveria, sim, ter uma porcentagem nem que seja mínima para acolher a demanda do deficiente auditivo. A educação é o ápice para gerar um país de pessoas que criem ideias que favoreçam o bem-estar de uma nação. Lembremos que Santos Dumont idealizou o avião que favoreceu não somente ao Brasil, mas a outros países do mundo. Não é a deficiência auditiva que impede de realizar os estudos, mas a inclusão tão argumentada que não se faz nela a reverência de fazer um país mais forte com a base de excelência que é a educação.

A pouco tempo ouvi dizer que é o professor que gera médicos, gera engenheiros, gera psicólogo, gera uma nação capaz de anular um déficit de atenção. Resumindo, todos nós temos direitos, mas nem todos têm o direito de ter o sonho realizado.

A Jurisprudência acima retratava a necessidade do Intérprete de Línguas Brasileiras de Sinais (LIBRAS) para o aluno assistir as suas aulas. Isso é só uma demonstração que o deficiente auditivo tem dificuldade para ser incluso em outros ramos por ser tão seletivo – o trabalho. A escolha de uma profissão e/ou trabalho tem suas limitações para o deficiente auditivo. Nem toda limitação deve ser generalizada. Lembrando que o grau de deficiência auditiva deve ser analisado para uma adaptação à profissão pela qual escolheu. Nada impede de exercer quando se há uma adaptação.

Se já é difícil para o não-deficiente na sua escolha profissional imagine para o deficiente auditivo em que existem tantas cláusulas e pouco esclarecimento do que a junta médica se propõe a dizer o que é adaptável ou não. Por exemplo, o nosso jogador Garrincha era torto de uma perna. E jogava, posso dizer com todas as linhas, melhor ou igual a Pelé. “Pense num jogador”. Enganava a todos. E acredito que era um esforço grande para o Garrincha porque imaginem um jogador sem deficiência física que se cansa muito. Então, o Garrincha se cansava o dobro. Com tudo isso saía vencendo.

O deficiente auditivo tem o privilégio e a riqueza de ser um bom observador visual. O que facilita toda sua adaptação ao meio ambiente. Mesmo que as pessoas não o compreendam em seu exterior.

No cap. I, art. 3º, inc. VI do Estatuto da Pessoa com Deficiência retrata sobre o que vem a ser adaptação razoáveis.

Adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais.

No conceito acima explicitado vamos verificar que não acarretem ônus desproporcional e indevido significa dizer que o deficiente não pode fazer jus de função que possa levar o outro ou a equipe a uma insatisfação e prejuízo quanto às metas a serem alcançadas. Ressaltamos que vai depender muito da disposição e interação com que cada um vive suas funções. Sabemos que a função de médico ou uma função de risco pode não ser conveniente e nem oportuno. No entanto, cada caso deve ser específico. Vai depender do grau de sua deficiência.

Percebam que não é fácil para o deficiente auditivo. Nem sempre trabalha naquilo que gostaria de exercer, mas naquilo que é conveniente e oportuno para uma sociedade que pouco dá o direito de ser aquilo que convém.

DOS IMPACTOS OCASIONADOS PELA AUSÊNCIA DE UMA ESCUTA ONDE NÃO SE FAÇA VALER A LEI

As leis que regem ao deficiente auditivo, bem como os benefícios que se faz nela nem sempre põe em prática a conduta as normas visando prevalecer o seu bem-estar.

A luta pela realização de um sonho quando não realizado gera consequências emocionais diversas.

As emoções de insatisfação, tristeza por não alcançar o objetivo sabendo que pode realizar pode gerar depressão ou ansiedade. dependendo apenas de algo que concretize, por exemplo, um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para acompanhá-lo nas aulas ministradas pelos professores das escolas ou universidades. O que o indivíduo pode sentir uma desvalorização de si mesmo. Ocasionalmente, também, a desmotivação para dar continuidade na luta pelo espaço que almeja.

Segundo Young citado por Arnold (2024, p.226) as emoções não motivam; elas são resultado de uma ação motivada.

As emoções quando retratadas voltam ao indivíduo a autoestima e a vontade de abraçar a causa de sua missão com o objetivo de levar aos outros o ensinamento do que aprendeu e, assim, sucessivamente.

Entendemos que as causas que advém da não escuta muitas vezes é falta

de adaptação ao meio em que convive. Ou seja, se não pode colocar um intérprete da Língua Brasileira de Sinais por razões do Estado não ter condições para financiá-los, conforme a jurisprudência citada acima, porque não encontrar soluções para uma adequada estrutura sem que necessariamente tenha que arcar com o financiamento.

A solução citada acima (capítulo 01: 1.2, parágrafo 05) é um norte para que o deficiente auditivo tenha oportunidade para os estudos e demais acessos, como por exemplo, o emprego.

Desse modo as leis se tornam eficientes para as pessoas com deficiência auditiva representando, assim, na sociedade o seu direito.

Não há dúvidas em meio a tantas diversidades que o acolhimento não seja possível para aqueles que realmente querem desfrutar da educação para que se faça valer no mundo tão necessitado.

Por meio da educação, acreditamos que alcançamos o bem-estar desaparecendo as doenças. Cicatrizando-as, assim, para um novo renascer de uma nova esperança na luta para alcançar seus objetivos.

Um homem ocupado adquire a dignidade da pessoa humana. Sente-se útil e os sonhos se tornam realidades.

DA VIOLAÇÃO AO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Do princípio da dignidade da pessoa humana

A dignidade da pessoa humana não está somente restrita a pessoa em si. Vai muito além da convivência social. Trata-se do respeito e a não discriminação da pessoa humana diante de suas limitações. O respeito humano é o princípio da pessoa ser digna numa sociedade que ainda caminha sem dar atenção ao que é mais valioso na sociedade – o ser humano.

Sujeitar-se a uma sociedade sem qualificação numa boa estrutura orgânica em que possa acolher a demanda dos deficientes de um modo geral é pôr em prática a rejeição da capacidade que o homem pode se desenvolver no seu intelecto.

Segundo Liana Débora Ramos (2011), há uma inversão na forma que a inclusão social se concretiza, eis que não é a sociedade que se adapta para receber o deficiente, mas sim, a pessoa deficiente que se adapta para se integrar ao meio. Logo, as pessoas com deficiências se deparam, em seu dia a dia, com o binômio exclusão-inclusão, o qual aparentemente é contrário, mas se harmoniza

no tocante a demonstração de potencialidades, ou seja, quando o indivíduo supera barreiras.

Não é de se admirar que ainda existe discriminação na sociedade para com os deficientes auditivos. Isso porque ainda é visto com a descrença da capacidade de realizar as tarefas designadas. Seja na escola, no trabalho dentre outros. Esquecem que a exclusão do deficiente é o desrespeito às leis que fornecem, digamos assim, a inclusão da capacidade de autorrevelação que tem o deficiente auditivo.

É relevante o Estatuto da Pessoa com Deficiência, pois deixa claro que a garantia de seus direitos, por lei, é dizer que tem direito a vida. Direito a escola, ao trabalho, ao lazer, a acessibilidade. Do contrário, não há que se falar na Dignidade da Pessoa Humana.

Neste contexto, conforme Rodrigo Magno (2021) ressalta que o Estatuto traz um Capítulo que trata de “Direito à Vida”, onde o legislador ao realizar este Estatuto compreende que a pessoa com deficiência sem acesso à educação, lazer, trabalho, acessibilidade e outros, não está sendo uma pessoa, ela não tem a Dignidade da Pessoa Humana, e sequer o Mínimo Humano, uma pessoa viver nestas condições é gravíssimo visto que a Carta Magna foi elaborada com o intuito de garantir estas ideias a toda a população brasileira.

No ponto de vista de Moraes (2005), a dignidade é um valor espiritual e moral inerente à pessoa que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos.

Quando se fala em direitos fundamentais da pessoa humana está se referindo a capacidade do ser humano ser aquilo que deve ter. O mínimo para sentir-se pessoa no seu espaço perante o ambiente em que convive. É nessa convivência que o ser humano se relaciona e é relacionado despertando nele a motivação para concretizar o bem-estar do próximo. Sem isso, nem um nem outro tem sua dignidade. A reciprocidade é que torna o ser digno.

Relacionar-se é viver a comunhão na certeza de se garantir perante a Constituição da República Federativa do Brasil. Desse modo se conceitua um país democrático. Onde as leis se regem em comunhão garantindo a guarda dos direitos por meio do Supremo Tribunal Federal. É o Supremo Tribunal Federal que tem as maiores decisões relevantes em se tratando de direitos fundamentais. Em uma decisão pode-se abranger “erga omnes”. Ou seja, onde a decisão de um

atinge a todas as pessoas. Dando o direito da dignidade da pessoa humana onde há lacunas. Essa é a sobrevivência e enaltecer a lei quase que escassa.

Nossa história, nossa vida, depende de sermos atuantes em estabelecer as matrizes com as regras em acordo com nossas limitações. Nesse sentido limitações abrangem o respeito ao outro em sua ESCUTA.

Os recursos atrelados aos tribunais são meios de uma adequação para um alcance que pode gerar uma certeza que seu direito garantidor de sua dignidade da pessoa humana.

É nessa escuta e não escuta que o indivíduo pode ter ou não sua garantia em exercer sua cidadania. De representar o know-how perante uma sociedade tão carente. PREVENÇÃO E MEDIDA DE SOLUÇÃO OBJETIVANDO ALCANÇAR NOVAS MEDIDAS DE INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO

A prevenção é um meio de salvaguardar aqueles que de algum modo tem carência/limitação de adaptação ao convívio social.

Os meios de prevenção podemos citar as leis, os benefícios, bem como os aparatos para uma boa conduta em seus relacionamentos com as pessoas em sua volta.

Em se tratando das leis tem como prevenção inibir o preconceito e dá respaldo ao indivíduo no aspecto moral ou físico.

Quando o indivíduo se ver oprimido para a realização de seu sonho busca a capacitação para quebrar as barreiras que impedem de ascender no campo dos estudos, esportes e trabalhos. Isso é também um meio de prevenção para sua realização como ser que ouve com o pensamento e ver como observação daquilo que deve ser concretizado.

Os meios da prevenção quebram o isolamento do deficiente auditivo e abrange um maior espaço de inclusão e concretização de uma interação no contato para com outro indivíduo.

A organização no ambiente seja nas escolas, nos trabalhos, nos meios de comunicação traz a esperança na qualificação de inclusão do deficiente auditivo.

A empresa deve ter o olhar voltado para todos que nela ocupam. Lembrando que a contribuição para o fortalecimento da empresa vem da partilha que cada um tem de acordo com suas habilidades.

A fonte é a ponte no sucesso da empresa é a capacitação em cursos e especialmente na informação pelos meios de comunicação. A informação é o elo que liga todos a tudo. O deficiente auditivo tem hoje acesso não só à comunicação como às informações por meio da tecnologia. Nada o impede de

concretizar a missão, visão e valores de uma empresa.

Pensando nas possibilidades de o deficiente auditivo/surdo ter acesso às informações como solução foram surgindo meios de acessibilidade como legendas em vídeos, intérprete de libras, Hand Talk Plugin (Libras para Websites), Hand Talk app (Tradutor para Libras). (Gala, 2024a).

A Lei 12.319 de 2002 passou a regulamentar a profissão do tradutor e Intérprete de Libras. A Língua Brasileira de Sinais tem como objetivo uma maneira de incluir o surdo por meio do profissional de tradutor e intérprete de Libras para as atividades no mundo (Brasil, 2020).

A lei Brasileira de Inclusão torna obrigatória ao surdo/deficiente auditivo a ter acessibilidade tanto on-line quanto offline. Caso não atender aos requisitos para a acessibilidade estará a empresa sujeita a multa. O que vai de acordo com a decisão do juiz o que a empresa deve pagar, conforme a gravidade em que a sociedade foi afetada, bem como o deficiente auditivo/surdo (Gala, 2024b).

É evidente que ainda se faz necessário o homem fornecer outras ferramentas para que o deficiente auditivo seja capaz de cada vez mais ter a comunicação com o outro viável. Uma delas é que todos os indivíduos tenham como disciplina escolar obrigatória a Libras. Por que não? É o meio mais eficaz para o mundo tão carente de escuta.

No artigo 7º da constituição Federal aduz o exercício da liberdade de manifestação do pensamento e de informação não é permitido o anonimato. Isso significa que o homem em qualquer circunstância tem o direito de expressar seus pensamentos e direito a informação, ou seja, o deficiente auditivo deve ter seus meios para expressar os pensamentos, bem como de ser informado. Sendo, assim, ter acessibilidade como forma de inclusão ao mundo que nele vive.

Não há como negar o direito de ser representante e ser representado quando somos parte e não exceção de uma classe que busca a qualidade de vida nem que seja mínima, mas que seja digna.

Como todo ser humano sejamos iguais, como iguais e desiguais como desiguais.

CONCLUSÃO

Após a análise do tema observamos que nem sempre somos ávidos de alcançar nossos objetivos. E uma das razões é a ausência da escuta.

A falta da atenção (escuta) em cumprir com a necessidade do próximo traz sofrimento emocional e desesperança no cumprimento da missão que cabe

a cada um de nós. Somos parte e não parcela do mundo. Cabe cada um de nós fazer parte cumprindo com nosso dever de cidadão. Levando a esperança para que a dignidade humana se aflore.

Quando insultamos o outro estamos insultando a nós mesmos. Causamos danos a nós mesmos. Porque a natureza ela tem seus próprios mistérios. E devemos lembrar que somos natureza.

Os que são jovens podem ser idosos. Os que são ouvintes podem ser não ouvintes. Mas o pior das limitações é a falta de escuta. Em que tudo se abrevia na carência do amor ao próximo.

Leis são feitas. Leis são editadas. Leis são complementadas. Mas nenhuma lei pode ser feita, editadas e complementadas quando há descaso com a limitação do próximo.

O problema não é a limitação do ser humano, mas a mentalidade formada na descrença que o ser diante de sua limitação é capaz de tomar asas e voar no mais alto da montanha como uma águia que tem o voo mais belo das aves.

Para que seja sanado este problema, que vem assolando a sociedade, faz-se necessário medidas proativas no ordenamento jurídico, como também na conscientização da sociedade perante os direitos do ser humano diante de suas limitações.

Deste modo seremos uma sociedade que somos capazes de fazer um mundo voltado para o outro na sua escuta.

REFERÊNCIAS

ARNOLDO, Magda B., **Emoção e Personalidade: aspecto psicológicos**. v. I. Rio de Janeiro: Ed, CDB, 2024. 400p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo, 2003.

BRASIL. **Lei 14.768/2023 de 22 de dezembro de 2023**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14768.htm. Acesso em: 11 maio. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado da Bahia TJ-BA. **Apelação. Cível n. XXXXX-05.2016.8.05.0018**. Órgão Julgador: Quarta Câmara Cível. Estado da Bahia.

Disponível

em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/tjba/1203516979/inteiro-teor-1203516988>. Acesso em: 09 de maio de 2024.

ENCICLOPEDIA Significados. Verbete: **Lei**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/?s=ouvir>. Acesso em: jun. 2024.

ENCICLOPEDIA Significados. Verbete: **Ouvir**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/?s=ouvir>. Acesso em: jun. 2024.

ESPAÇO ABERTO. Surdez. Surdo Cidadão. **Revista Eletrônica da USP**, n. 141, ago., 2012. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/surdez-3/>. Acesso em: jun. 2024.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA - Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnica, 2015. 65p.

FAGUNDES, SANTOS. **Histórico do Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/historico-do-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 12 maio, 2024.

GALA, Ana Sofia. **Acessibilidade para surdos**: o que é, qual a importância e recursos. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/blog/acessibilidade-em-videos-para-surdos/>. Acesso em: jun. 2024a.

GALA, Ana Sofia. **Lei Brasileira de Inclusão**: o que é, como foi criada e o que diz? Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/blog/lei-brasileira-de-inclusao/>. Acesso em: jun. 2024b.

MADRIGAL, Alexis Gabriel. **Harmonia e independência entre os poderes**. A teoria da separação de Poderes. 2019. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/harmonia-e-independencia-entre-os-poderes/704859633>. Acesso em: 20 maio, 2024

MAGNO, Rodrigo. **As Dificuldades da Pessoa Surda na Sociedade Brasileira**. 2021. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/as-dificuldades-da-pessoa-surda-na-sociedade-brasileira/1176514129#:~:text=A%20principal%20dificuldade%20dos%20surdos,acesso%20%C3%A0%20uma%20boa%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 03 jun. 2024.

MORAES, Alexandre. **Direito constitucional**. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOREIRA, Paula Pfeifer. **Crônicas da Surdez**. Disponível em: <https://cronicasdasurdez.com/direitos-das-pessoas-com-deficiencia-auditiva/>. Acesso em: jun, 2024.

PASSADORI, Reinaldo. **O Líder precisa falar, ouvir ou escutar?** 08, abril, 2014. Disponível em: <https://sindicomchapeco.org.br/noticias/artigo---o-lider-precisa-falar-ouvir-ou-escutar>. Acesso em: maio, 2024.

PFEIFER, PAULA. Crônicas da Surdez. Vídeo aula. Youtube. **Direitos PCD Auditivo. 10 Direitos das Pessoas com Deficiência Auditiva.** Disponível em: <https://cronicasdasurdez.com/direitos-das-pessoas-com-deficiencia-auditiva/>. Acesso em: 12 de maio de 2024.

RAMOS, Liana Débora. **O direito à inclusão do deficiente auditivo na rede regular de ensino:** Um estudo de sua eficácia no Município de Campos Novos. Revista da Esmesc, v. 18, n. 24, 2011, 395 p.

RAMOS, Liana Débora. **Revista da ESMESC**, v. 18, n. 24, 2011, p.395.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNDIME. **Histórico do Estatuto da Pessoa com Deficiência.** 06 jul. 2004. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/historico-do-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 20 maio, 2024.

SILENT DROPOUT: AN ANALYSIS OF THE DISENGAGEMENT FACTORS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEMPORARY BRAZILIAN SCHOOL

*EVASÃO SILENCIOSA: UMA ANÁLISE DOS FATORES DE
DESENGAJAMENTO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA
BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA*

Elaine Lolatto Ecker

E-mail: elainelolattoecker@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Leandra Wesolovski Costa

E-mail: leandrawkosta@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

O presente artigo investiga o fenômeno do desengajamento e da falta de atratividade da escola para os estudantes do Ensino Médio no Brasil. Partindo da premissa de que a apatia e o distanciamento alunos não constituem um problema do aluno, mas um sintoma de uma crise estrutural do modelo escolar. A referida pesquisa é de cunho teórico-bibliográfico e busca analisar as múltiplas dimensões que contribuem para o desengajamento dos alunos de ensino médio. A análise perpassa quatro eixos centrais: (1) a crise de sentido do currículo escolar, percebido como anacrônico e desconectado da realidade juvenil; (2) a hegemonia de paradigmas pedagógicos passivos que subutilizam o potencial participativo e criativo dos estudantes; (3) a deterioração do clima escolar e das relações interpessoais, que afeta o sentimento de pertencimento; e (4) o impacto de fatores extramuros, como a revolução digital, as novas configurações sociais e as crescentes demandas sobre a saúde mental dos jovens. A análise dos referenciais teóricos permite afirmar que a falta de atratividade da escola para o aluno do Ensino Médio não é um problema unifatorial, mas o resultado de uma confluência de crises que se retroalimentam. A seguir, aprofunda-se a discussão sobre como esses fatores se manifestam na prática escolar. Ao final, o trabalho aponta para a necessidade de uma reestruturação sistêmica da escola, pautada no protagonismo juvenil, na flexibilização curricular e na valorização das competências socioemocionais como caminho para a reconstrução do sentido da experiência escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio; Desengajamento Escolar; Protagonismo Juvenil; Crise da Escola; Reforma Curricular.

ABSTRACT

This article investigates the phenomenon of disengagement and the lack of attractiveness of school for high school students in Brazil. It is based on the premise that student apathy and disengagement are not a problem for the individual student, but rather a symptom of a structural crisis within the school system. This theoretical and bibliographical research seeks to analyze the multiple dimensions that contribute to high school student disengagement. The analysis encompasses four central axes: (1) the crisis of meaning of the school curriculum, perceived as anachronistic and disconnected from the reality of youth; (2) the hegemony of passive pedagogical paradigms that underutilize students' participatory and creative potential; (3) the deterioration

of the school climate and interpersonal relationships, which affects the sense of belonging; and (4) the impact of extramural factors, such as the digital revolution, new social configurations, and the growing demands on young people's mental health. The analysis of theoretical frameworks allows us to affirm that the lack of attractiveness of schools for high school students is not a single-factor problem, but the result of a confluence of crises that feed off each other. The following section delves deeper into how these factors manifest in school practice. Ultimately, the work highlights the need for a systemic restructuring of schools, based on youth empowerment, curricular flexibility, and the valorization of socio-emotional skills as a path to rebuilding the meaning of the school experience.

Keywords: High School; School Disengagement; Youth Protagonism; School Crisis; Curriculum Reform.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio representa, historicamente, a etapa final da Educação Básica, um momento de transição crucial em que os jovens se preparam para o Ensino Superior, o mercado de trabalho e o exercício pleno da cidadania. Paradoxalmente, essa fase é marcada por índices alarmantes de evasão, abandono e, talvez de forma mais pervasiva, por um profundo desinteresse e desengajamento por parte significativa de alunos. A imagem do aluno apático, que cumpre sua jornada escolar por obrigação e não por desejo, tornou-se um clichê no imaginário social brasileiro, revelando o que pode ser denominado de "evasão silenciosa" que se trata da permanência física do aluno na escola, desprovida, contudo, de conexão intelectual e afetiva.

Este cenário não é trivial, pois representa um desperdício de potencial humano e um questionamento direto à relevância e à eficácia da instituição escolar em sua forma atual. A falta de atratividade da escola não pode ser simploriamente atribuída à rebeldia juvenil ou a uma suposta falta de vontade dos estudantes. Tal visão culpabiliza a vítima e obscurece as raízes sistêmicas do problema. O desinteresse é, antes de tudo, um reflexo de uma instituição que, em muitos aspectos, parou no tempo, enquanto o mundo e os jovens que a frequentam passaram por transformações vertiginosas.

A relevância desta discussão se intensifica em um contexto de reformas educacionais, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que visam, ao menos em tese, tornar a escola mais relevante e flexível.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. (BNCC, p.463, 2018)

Contudo, a efetividade de tais mudanças depende de uma compreensão mais profunda das causas do desengajamento.

Diante do exposto, o objetivo geral deste artigo é analisar criticamente os múltiplos fatores que contribuem para a baixa atratividade da escola na percepção dos alunos do Ensino Médio no Brasil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escola, como instituição moderna, foi concebida sob a égide da sociedade industrial, com a função de massificar o ensino, homogeneizar conhecimentos e formar mão de obra e cidadãos para um mundo relativamente estável e previsível. No entanto, a passagem para a sociedade pós-industrial, digital e em rede, alterou fundamentalmente as formas de produzir, comunicar, viver e aprender, colocando o modelo escolar tradicional em xeque.

O currículo escolar é, por excelência, um território de disputas políticas e epistemológicas. O modelo disciplinar, fragmentado e enciclopédico que ainda prevalece em muitas escolas brasileiras reflete uma concepção de conhecimento ultrapassada. Para autores como Morin (2000), a hiperespecialização impede a compreensão da complexidade do real. O aluno é exposto a uma miríade de informações desarticuladas, cuja aplicação prática e relevância para sua vida raramente são explicitadas.

Dermeval Saviani, na Pedagogia Histórico-Crítica, argumenta que o saber escolar deve ser o "clássico", ou seja, o que a humanidade produziu de mais elevado. No entanto, ele também enfatiza que a questão central do século XXI não é apenas o que ensinar, mas o propósito do ensino. A falta de conexão entre o conteúdo, as realidades contemporâneas, as culturas juvenis e os projetos de vida dos alunos gera um vazio de significado no processo educativo.

Segundo o autor:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, p.14, 2011)

Em RESUMO, Saviani defende que o conhecimento clássico deve ser ensinado, mas de forma a fazer sentido para os alunos, conectando-o com suas vidas e com os desafios do mundo atual.

A Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Saviani, propõe que a escola não deve apenas transmitir conteúdos, mas também promover a reflexão crítica e a transformação social. O acesso ao conhecimento sistematizado é visto como uma ferramenta para que os alunos se tornem agentes de mudança em suas realidades.

A crítica de Saviani ao modelo conteudista de ensino, que prioriza a transmissão de informações sem considerar o contexto e a relevância para a vida dos alunos, é central em sua obra. Ele argumenta que essa abordagem pode levar a um ensino desconectado da realidade, desmotivador e pouco eficaz.

A Pedagogia Histórico-Crítica busca superar essa limitação ao propor um ensino que seja significativo para os alunos, que dialogue com suas experiências e que os prepare para atuarem de forma consciente e transformadora na sociedade.

Portanto, a ênfase de Saviani na conexão entre o saber escolar e as realidades contemporânea, as culturas juvenis e os projetos de vida dos alunos, são fundamentais para a construção de um ensino mais relevante e significativo.

O constante questionamento dos jovens como: "Por que preciso aprender a fórmula de Bhaskara e aonde vou usar na minha vida?" Ou "Para que preciso saber as formas de relevo se nunca vou utilizar essas denominações?". Exemplos como esses, demonstram a ausência de sentido, que é um dos principais motores do desinteresse, como aponta Perrenoud (2000) ao discutir a construção de competências para a vida.

A metodologia de ensino é a ponte que conecta o aluno ao conhecimento. O paradigma tradicional, centrado na figura do professor como transmissor de informações e do aluno como receptor passivo, ainda é dominante. A aula expositiva, a memorização e a repetição são práticas que colidem frontalmente com a cultura digital na qual os jovens estão imersos, uma cultura da interatividade, da co-criação e do acesso imediato à informação.

Em oposição a este modelo, emergem as metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. "Aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem por pares são abordagens que promovem o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento de competências críticas e colaborativas" (BACICH; MORAN, 2018). O conceito de protagonismo juvenil, defendido por educadores como Antônio Carlos Gomes da Costa, torna-se central. Ele propõe que o jovem não seja apenas objeto da ação educativa, mas sujeito participante, que atua, propõe e transforma. Uma escola que não oferece espaços para esse protagonismo tende a ser percebida como uma instituição de controle e contenção, e não de desenvolvimento e liberdade.

A escola não é apenas um lugar de aprendizado cognitivo; é um espaço de socialização e formação identitária. O clima escolar definido pela qualidade das relações entre todos os membros da comunidade escolar, pelas normas, pelas expectativas e pela sensação de segurança física e psicológica é um fator determinante para o bem-estar e o sentimento de pertencimento dos alunos (VINHA; MORO; MORAES, 2017).

Ambientes escolares marcados pela violência, pelo bullying, pela indiferença, por regras excessivamente rígidas e impessoais e pela ausência de

diálogo minam a motivação alunos. A relação professor-aluno é particularmente crítica. Quando baseada na confiança, no respeito mútuo e na empatia, ela pode ser o principal fator de retenção do aluno na escola. Um professor que "enxerga" o aluno para além do seu desempenho acadêmico, que o reconhece em sua individualidade, cria um vínculo afetivo que é, muitas vezes, mais poderoso que qualquer inovação curricular. Freire (1996) já afirmava que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa construção é mediada pelo diálogo e pela afetividade.

A escola não é uma ilha, ela é atravessada pelas transformações do mundo exterior. A revolução digital alterou a relação do jovem com o conhecimento. A escola, que detinha o monopólio do saber, hoje compete com o google, youtube, tiktok, chatgpt e uma infinidade de fontes de informação e entretenimento. Essa competição é, muitas vezes, desleal, pois a linguagem e a dinâmica da internet são infinitamente mais sedutoras que uma aula expositiva tradicional.

Ademais, as questões de saúde mental ganharam uma proeminência sem precedentes. Ansiedade, depressão e estresse são realidades no cotidiano de muitos adolescentes, impulsionados pela pressão social, pela incerteza em relação ao futuro, potencializada pela cobrança do Exame Nacional do Ensino Médio dos vestibulares, e pela cultura de performance das redes sociais. Uma escola que ignora essa dimensão emocional e se foca exclusivamente no conteúdo cognitivo falha em sua missão de formação integral do ser humano e pode, inclusive, agravar esses quadros. O aluno, sobrecarregado emocionalmente, não tem espaço mental para se engajar com atividades que percebe como irrelevantes ou meramente obrigatórias.

A saúde mental dos jovens no ambiente escolar tornou-se uma preocupação central e urgente na sociedade contemporânea. A escola, que historicamente foi vista como um espaço de aprendizado e desenvolvimento, hoje também se apresenta como um palco onde se manifestam e, por vezes, se agravam, questões emocionais e psicológicas que afetam profundamente a nova geração.

A pressão acadêmica, as expectativas sociais, o cyberbullying, a busca incessante por validação nas redes sociais e a própria transição para a vida adulta são apenas alguns dos fatores que contribuem para o aumento de casos de ansiedade, depressão, estresse e outros transtornos entre estudantes.

Autores e pesquisadores têm se debruçado sobre essa temática, buscando compreender suas raízes e propor soluções eficazes. Para Augusto Cury, psiquiatra e escritor brasileiro, a escola muitas vezes foca excessivamente no conteúdo intelectual, negligenciando a formação emocional. Em suas obras, frequentemente aborda a necessidade de desenvolver a inteligência emocional e de ensinar os jovens a gerenciar seus pensamentos e emoções. Ele argumenta que a escola é o grande celeiro de construção de sonhos e de emoções. Se ela não ensinar o aluno a gerenciar as emoções, ele será um naufrago no mar das

dificuldades existenciais. Essa perspectiva ressalta a importância de a escola ir além do ensino tradicional, abraçando um papel mais integral no desenvolvimento do aluno.

A psicóloga Maria Tereza Maldonado, renomada autora de diversas obras voltadas à saúde mental e ao desenvolvimento humano, enfatiza a relevância do ambiente escolar como um espaço privilegiado de socialização, exercendo, assim, profunda influência sobre a saúde mental dos indivíduos. Enfatiza que a escola pode ser compreendida como uma representação em menor escala da sociedade, reproduzindo tanto seus aspectos positivos quanto seus desafios. É nesse ambiente que os jovens começam a vivenciar intensamente pressões sociais e acadêmicas, que, quando não são bem acompanhadas ou administradas, podem contribuir para o surgimento ou agravamento de questões relacionadas à saúde mental.

A falta de um suporte adequado dentro do contexto escolar pode levar os jovens a se sentirem isolados e incompreendidos, potencializando quadros de sofrimento psíquico.

Além disso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) tem alertado repetidamente sobre a crescente prevalência de problemas de saúde mental entre adolescentes e jovens adultos. Relatórios da OMS indicam que transtornos mentais, como depressão e ansiedade, são a principal causa de incapacidade em jovens em todo o mundo. A escola, nesse cenário, é vista como um local estratégico para a identificação precoce e a intervenção. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental que haja profissionais capacitados e uma cultura escolar que promova a abertura para o diálogo sobre saúde mental, desmistificando o estigma associado a esses problemas. Segundo Maldonado (2008, p. 13) “Os conflitos fazem parte da vida de todos nós e acontecem até nos relacionamentos mais harmônicos. Como um fenômeno social, o conflito também está presente no espaço escolar.”

É imperativo que a escola se torne um ambiente acolhedor, onde o bem-estar mental seja tão valorizado quanto o desempenho acadêmico. Afinal, uma mente saudável é a base para um aprendizado eficaz e para a construção de um futuro promissor para nossos jovens.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica e documental. A abordagem busca sintetizar, analisar e interpretar as contribuições de diferentes autores e documentos oficiais para construir um panorama compreensivo sobre o fenômeno do desengajamento escolar no Ensino Médio.

Foram selecionadas obras de referência nas áreas da Sociologia da Educação, da Pedagogia e da Psicologia Educacional, incluindo autores clássicos e contemporâneos que discutem a crise da instituição escolar, as teorias curriculares, as metodologias de ensino e o desenvolvimento juvenil. Entre os principais autores que fundamentam a análise, destacam-se Paulo Freire, Edgar Morin, Philippe Perrenoud, Dermeval Saviani, e teóricos mais recentes sobre metodologias ativas e cultura digital, como Lilian Bacich e José Moran.

Adicionalmente, foram consultados documentos norteadores da política educacional brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular e a legislação referente à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a fim de contextualizar a discussão no cenário das políticas públicas atuais. A análise desses materiais foi realizada de forma crítica, buscando identificar convergências, divergências e lacunas no debate sobre a atratividade da escola.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS FATORES DE DESENGAJAMENTO

A análise dos referenciais teóricos permite afirmar que a falta de atratividade da escola para o aluno do Ensino Médio não é um problema unifatorial, mas o resultado de uma confluência de crises que se retroalimentam. A seguir, aprofunda-se a discussão sobre como esses fatores se manifestam na prática escolar.

A Reforma do Ensino Médio, com sua proposta de itinerários formativos, acena para a necessidade de flexibilização. No entanto, sua implementação tem sido desigual e, em muitos casos, precária. Na prática, muitos alunos continuam a perceber o currículo como uma "colcha de retalhos" de disciplinas estanques, cujo propósito final é apenas a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio. A escola torna-se um grande "cursinho preparatório", e o aprendizado é substituído pelo treinamento para a resolução de provas.

Essa "ENEM-dependência" esvazia o sentido da experiência escolar. As disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia, essenciais para a formação crítica e sensível, são frequentemente marginalizadas. A aprendizagem que poderia estar ligada a um projeto de vida a construção de quem o aluno quer ser no mundo dá lugar a uma corrida de obstáculos conteudista. O jovem que sonha em ser músico, programador, empreendedor social ou atleta raramente vê na escola um espaço que nutre e legitima suas aspirações. Pelo contrário, muitas vezes a escola é percebida como um empecilho, um tempo "perdido" que poderia ser investido em atividades mais alinhadas a seus interesses reais.

A discussão sobre a importância do vínculo professor-aluno não pode ignorar as condições de trabalho do professor. A sobrecarga de turmas, a baixa remuneração, a falta de recursos e a pressão por resultados criam um ambiente de exaustão que dificulta o estabelecimento de relações pedagógicas de qualidade.

O professor, ele mesmo desmotivado e sobrecarregado, tem pouca energia para inovar, dialogar e oferecer a atenção individualizada que os alunos demandam.

Temos em nosso contexto escolar um ciclo vicioso: o aluno desinteressado se torna disruptivo ou apático, o professor exausto responde com autoritarismo ou indiferença, o que, por sua vez, aprofunda o desinteresse do aluno. Romper esse ciclo exige não apenas formação continuada para os professores em metodologias ativas e competências socioemocionais, mas, fundamentalmente, uma política de valorização da carreira docente que lhes dê condições dignas de trabalho.

Outro fator preponderante da falta de interesse do aluno em frequentar a escola é falta de infraestrutura adequada. Escolas com prédios malconservados, laboratórios sem equipamentos, bibliotecas desatualizadas e banheiros precários transmitem uma sensação de abandono e descaso. Esse ambiente físico degradado reforça simbolicamente a percepção de que a educação não é uma prioridade social, afetando a autoestima e o orgulho de pertencer àquela comunidade.

Em contraste com esse abandono físico, muitas escolas exercem um controle simbólico excessivo. Regras sobre vestimenta, cabelo e comportamento, que muitas vezes não dialogam com as culturas juvenis, transformam a escola em um campo de batalha. O aluno se sente tolhido em sua expressão e individualidade, percebendo a instituição como um aparato de normatização, e não de emancipação. A ausência de espaços de convivência agradáveis, de grêmios estudantis atuantes e de canais de participação efetiva reforça essa imagem de uma instituição fechada e autoritária.

Por fim, a escola não pode mais ignorar a competência da tela. Os jovens são fluentes na linguagem digital, mas nem sempre são críticos em relação ao conteúdo que consomem. A escola, ao invés de proibir o celular ou tratar a internet como inimiga, tem a oportunidade única de se tornar o espaço para a educação midiática: ensinar os alunos a pesquisar com critério, a identificar fake news, a se protegerem online e a usarem as ferramentas digitais de forma criativa e ética.

Quando a tecnologia é integrada de forma inteligente à pedagogia não como um mero substituto do quadro-negro, mas como uma ferramenta de pesquisa, colaboração e criação, ela tem o potencial de reconectar o aluno com o aprendizado. A recusa ou a incapacidade da escola em dialogar com o universo digital aprofunda seu isolamento e sua percepção como uma instituição obsoleta.

A superação do quadro de desengajamento exige ações coordenadas em múltiplas frentes, envolvendo políticas públicas, gestão escolar, prática docente e participação da comunidade. Não há soluções mágicas, mas caminhos possíveis, entre os quais descritos a seguir:

- **Flexibilização Curricular e Interdisciplinaridade Real:** Ir além da implementação formal dos itinerários formativos, promovendo a integração real entre as áreas do conhecimento por meio de projetos temáticos que partam dos interesses dos alunos e dos problemas de sua comunidade. O "projeto de vida" deve se tornar o eixo estruturante do currículo, e não um componente isolado.
- **Investimento Massivo em Formação de Professores e Valorização da Carreira:** Oferecer formação continuada focada em metodologias ativas, uso pedagógico de tecnologias digitais e desenvolvimento de competências socioemocionais. Isso deve ser acompanhado por políticas de melhoria salarial, plano de carreira e condições de trabalho, a fim de combater a precarização e a sobrecarga docente.
- **Fomento ao Protagonismo Juvenil e à Gestão Democrática:** Fortalecer e garantir a autonomia dos grêmios estudantis, criar conselhos de classe participativos e abrir canais efetivos para que os alunos possam opinar e decidir sobre as regras, os projetos e o dia a dia da escola. Uma escola que pertence aos alunos é uma escola da qual eles querem cuidar.
- **Integração do Cuidado com a Saúde Mental:** A escola precisa se tornar um ambiente de acolhimento. Isso envolve a presença de psicólogos escolares, a criação de espaços de escuta e o desenvolvimento de programas de educação socioemocional para toda a comunidade escolar, incluindo professores e funcionários.
- **Requalificação da Infraestrutura e dos Espaços Escolares:** Investir na modernização e manutenção dos prédios escolares, transformando-os em ambientes acolhedores, seguros e estimulantes. Isso inclui a criação de laboratórios "maker", estúdios de mídia, bibliotecas-centros de convivência e áreas verdes.
- **Redefinição do Sistema de Avaliação:** Transitar de um modelo puramente classificatório e somativo, focado no ENEM, para um modelo de avaliação formativa, que acompanhe o processo de aprendizagem do aluno, ofereça feedbacks constantes e valorize múltiplas competências, para além da memorização de conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desinteresse do aluno do Ensino Médio pela escola é um fenômeno complexo e multifacetado, que não admite explicações simplistas ou soluções paliativas. Este artigo argumentou que o problema não reside no aluno, mas em uma estrutura escolar que se mostra, em grande medida, anacrônica e disfuncional diante das demandas e características da juventude e da sociedade do século XXI.

A crise de sentido do currículo, a prevalência de pedagogias passivas, a fragilidade dos vínculos em um clima escolar muitas vezes hostil e a incapacidade da instituição de dialogar com o mundo digital e com as dimensões emocionais dos estudantes são os principais vetores que alimentam a "evasão silenciosa".

Reverter este quadro é o grande desafio da educação brasileira. As reformas estruturais, como a da BNCC e do Novo Ensino Médio, oferecem ferramentas que podem, ou não, levar a uma transformação real. Seu sucesso dependerá da capacidade do sistema de ensino de colocar o aluno como protagonista de sua aprendizagem, de construir currículos que façam sentido para seu projeto de vida e de transformar a escola em uma comunidade de aprendizagem viva, democrática e acolhedora.

Este trabalho, por seu caráter teórico, não esgota a questão. Sugere-se a realização de pesquisas de campo, como estudos de caso em escolas que implementam práticas inovadoras e pesquisas etnográficas que deem voz aos próprios estudantes, para que suas percepções e anseios possam iluminar com ainda mais precisão os caminhos para a construção de uma escola que, finalmente, seja atraente, relevante e indispensável para a juventude brasileira.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CURY, Augusto. **Gestão da emoção: Técnicas para gerenciar o estresse e a ansiedade**. São Paulo: Editora Benvirá, 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VINHA, Telma Pileggi; MORO, Adriano; MORAES, Alessandra. O clima escolar e o bullying. **Educação (UFSM)**, v. 42, n. 3, p. 535-552, 2017.

EDUCATION 1.0 TO 5.0: REINVENTING THE SCHOOL FOR THE CHALLENGES OF THE FUTURE

*EDUCAÇÃO 1.0 A 5.0: REINVENTANDO A ESCOLA PARA OS DESAFIOS DO
FUTURO*

Fernanda Stockmann

E-mail: fernandastockmann6@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Salete Lúcia Scandolaro Asen

E-mail: saletelsasen@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

Maria Emília Camargo

E-mail: mariaemiliappga@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

A jornada da educação tem sido marcada por uma evolução contínua, adaptando-se às transformações sociais e tecnológicas. Educação 1.0, definida pelo modelo tradicional, centrado no educador, com transmissão unidirecional de saberes. Era inflexível, baseada na memorização e acessível apenas a alguns. Já a educação 2.0, emergiu com a popularização da educação pública e o progresso industrial. Retém o enfoque no educador, mas inicia a estruturação em currículos padronizados e em salas de aula mais organizadas. Na educação 3.0, impactada pelas teorias construtivistas, enfatiza o aluno como núcleo do processo de aprendizagem. O educador passa a atuar como um mediador, e o ensino valoriza a construção ativa do saber. A educação 4.0, caracterizada pela integração da tecnologia digital no processo educativo. Plataformas virtuais, recursos multimídia e o uso da internet possibilitam maior personalização e acesso à informação. Educação 5.0, fase contemporânea, que busca integrar tecnologia, humanismo e sustentabilidade. Foca no desenvolvimento integral do aluno, promovendo competências como criatividade, pensamento crítico, inteligência emocional e preparação para o mercado de trabalho em constante transformação, incluindo habilidades digitais e socioemocionais. O artigo oferece uma análise da evolução histórica da educação, segmentada em cinco etapas distintas Educação 1.0 a 5.0, que retratam as mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas ao longo dos anos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Evolução. Humanização.

ABSTRACT

The journey of education has been marked by continuous evolution, adapting to social and technological transformations. Education 1.0, defined by the traditional model, centered on the educator, with a unidirectional transmission of knowledge, was inflexible, based on memorization, and accessible only to a few. Education 2.0, on the other hand, emerged with the popularization of public education and industrial progress. It retains the focus on the educator but begins to structure it into standardized curricula and more organized classrooms. Education 3.0, influenced by constructivist theories, emphasizes the student as the core of the learning process. The educator begins to act as a mediator, and teaching values the active construction of knowledge. Education 4.0, characterized by the integration of digital technology into the educational process. Virtual platforms, multimedia resources, and the use of the internet enable greater personalization and access to information. Education 5.0, a contemporary phase, seeks to integrate technology, humanism, and sustainability. It focuses on the student's comprehensive development, fostering skills such as creativity, critical thinking, emotional intelligence, and

preparation for the ever-changing job market, including digital and socio-emotional skills. The article offers an analysis of the historical evolution of education, segmented into five distinct stages: Education 1.0 to 5.0, which reflect the social, technological, and pedagogical changes over the years.

KEYWORDS: Education. Evolution. Humanization.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a educação tem sido um elemento fundamental na formação das sociedades, refletindo e respondendo às mudanças sociais, culturais e tecnológicas de cada época. Desde os tempos mais remotos, os métodos de ensinar e aprender passaram por transformações profundas, que acompanharam o progresso das civilizações, as inovações tecnológicas e as novas formas de interação entre os indivíduos. Essas mudanças não ocorreram de forma isolada, mas sim de maneira contínua e dinâmica, moldando o papel da escola, do educador, do estudante e do próprio conhecimento ao longo do tempo.

Nos últimos séculos, esse processo de evolução educacional pode ser dividido em cinco etapas principais, conhecidas como Educação 1.0, 2.0, 3.0, 4.0 e, mais recentemente, 5.0. Cada uma dessas fases representa não apenas avanços tecnológicos, mas também uma mudança na concepção do que é ensinar e aprender, refletindo as necessidades e os valores de cada período. Desde a Educação 1.0, marcada por métodos tradicionais e uma postura centralizada no professor, até a Educação 5.0, que busca integrar inovação tecnológica com uma abordagem humanizada e centrada no desenvolvimento integral do indivíduo, essa trajetória evidencia uma evolução significativa no paradigma educacional.

O objetivo deste artigo é explorar as principais características de cada uma dessas etapas, destacando os avanços conquistados ao longo do tempo, os desafios enfrentados pelos educadores e estudantes, bem como os impactos que essas mudanças tiveram na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais conectada, colaborativa e consciente. Compreender essa evolução é fundamental para refletirmos sobre o presente e imaginarmos o futuro da educação, cada vez mais alinhado às demandas de um mundo em constante transformação.

A EDUCAÇÃO 1.0: ORIGEM E CARACTERÍSTICAS

A Educação 1.0 refere-se ao modelo de ensino tradicional que predominou até o início do século XX, embora suas raízes possam ser rastreadas até períodos anteriores, como a Antiguidade Clássica e a Idade Média. Segundo Fava (2014), as primeiras escolas, conhecidas como Escolas Paroquiais, surgiram no século XII, em estreita relação com a Igreja. Essas escolas limitavam-se à formação de eclesiásticos, com aulas realizadas nas próprias igrejas, focando na leitura das Escrituras, salmos e uma educação estritamente cristã. Nesse período, a Igreja, especialmente os mosteiros beneditinos, desempenhava um papel central na

educação, atuando como centros culturais e de formação intelectual, dando origem ao conceito de escolástica, com a direção das escolas a cargo de clérigos.

Durante o Império de Carlos Magno, foi desenvolvido um projeto de desenvolvimento escolar que dividia o ensino em duas grandes áreas: o trivium, que abrangia gramática, retórica e dialética, e o quadrivium, composto por aritmética, geometria, música e astronomia. Segundo Fava (2014), nesse período, os estudos seguiam uma organização semelhante à atual, com ensino de base, bacharelado e doutorado, embora com durações e idades diferentes. A educação era altamente estruturada, com uma forte influência da Igreja e do conhecimento religioso.

Com o passar do tempo, especialmente até o século XIX, a Educação 1.0 consolidou-se como um sistema centrado na figura do mestre, cuja erudição e autoridade eram fundamentais. Nesse modelo, o professor era a principal fonte de conhecimento, enquanto os alunos assumiam uma postura passiva, muitas vezes de admiração e submissão. Como destaca Fava (2014), os estudantes procuravam e escolhiam um mestre para estudar, permanecendo aos seus pés, recebendo passivamente os ensinamentos. O mestre era considerado uma autoridade que transmitia suas conclusões e conhecimentos de forma dogmática, sem espaço para questionamentos ou dúvidas por parte dos alunos.

Na fase mais recente, essa abordagem foi fortemente influenciada pelos princípios da pedagogia tradicional, como descrita por Saviani (2008). Nesse contexto, o processo educativo consistia na transmissão sistemática de conhecimentos, que os alunos deviam assimilar e reproduzir conforme os padrões estabelecidos. Moran (2013) reforça que a Educação 1.0 era marcada por aulas expositivas, disciplinas fragmentadas, currículo rígido e pouca valorização da experiência do estudante.

Apesar de suas limitações, esse modelo teve um papel importante na história da educação, contribuindo para ampliar o acesso à formação básica, especialmente nos países ocidentais. Sua influência permanece até hoje, como um marco na evolução dos sistemas educacionais, preparando o caminho para as transformações posteriores.

Com a Revolução Industrial, o mercado começou a exigir profissionais mais qualificados e especializados. A educação passou a ser reconhecida como um direito fundamental. Nesse período, o professor, ainda detentor de diversos conhecimentos, consolidou-se como um profissional que “alimentava” as grandes massas de alunos em uma única sala de aula. Uma imagem típica de uma sala de aula de 1931 ilustra bem essa centralidade do professor como detentor do conhecimento, enquanto os alunos eram vistos como receptáculo.

EDUCAÇÃO 2.0: TRANSIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E DIGITAL

A Educação 2.0 traz avanços significativos, mas não rompe totalmente com o modelo tradicional. Embora promova um ambiente mais dinâmico e participativo, ainda existe uma certa dependência dos currículos convencionais, e a tecnologia, sem uma transformação metodológica profunda, corre o risco de ser aplicada de maneira apenas superficial. Nesse contexto, o uso de tecnologias deve ser integrado de forma mais significativa ao processo educativo, de modo que não se limite a um simples reforço das práticas tradicionais, mas seja um elemento que reestruture as formas de ensinar e aprender.

Ela surgiu com o avanço da tecnologia e o crescimento do uso de computadores pessoais. Logo, ficou claro que a educação precisa acompanhar essas mudanças, adaptando-se às novas gerações e às diferentes formas de acesso à informação. Nesse modelo, o estudante passa a ter um papel mais participativo e ativo, enquanto o professor atua como um facilitador na transmissão do conhecimento, mediando o aprendizado e ajudando os alunos a construir seu conhecimento de forma mais autônoma e colaborativa.

Baseada nos princípios da Web 2.0, a Educação 2.0 tem como objetivo incorporar tecnologias digitais, estimular a colaboração e a interatividade, além de fomentar um papel mais ativo dos estudantes no processo de aprendizagem, embora preserve alguns elementos característicos do modelo educacional tradicional. O uso de tecnologias como apoio didático se torna mais comum, ainda que de forma incipiente, e a internet começa a fazer parte do cotidiano escolar, abrindo novas possibilidades de ensino e aprendizagem, conforme apontado por Moran (2013).

No entanto, como destaca José Manuel Moran (2013), o simples uso de tecnologias não é suficiente. Para que a Educação 2.0 seja efetiva, é necessário que ocorra uma transformação metodológica, onde o uso das ferramentas digitais não seja apenas um aditivo ao processo pedagógico, mas um ponto de partida para novas práticas de ensino, capazes de promover a autonomia do aluno e sua capacidade de colaborar, criar e compartilhar. O processo de adaptação à era digital exige um repensar dos métodos de ensino e a implementação de estratégias mais interativas, que envolvem o aluno de maneira mais criativa e investigativa.

Segundo Silva (2010), a Educação 2.0 introduz práticas pedagógicas que incorporam a colaboração e a participação ativa dos alunos, especialmente por meio de ferramentas digitais interativas, como blogs, wikis, fóruns e redes sociais. Essas ferramentas possibilitam uma aprendizagem mais conectada e integrada ao contexto digital, permitindo que os alunos compartilhem conhecimentos, desenvolvam projetos em grupo e ampliem suas fontes de informação de maneira crítica e reflexiva. A educação deixa de ser um processo linear, centrado no

professor, para ser uma experiência mais horizontal e colaborativa.

Embora esse modelo represente um avanço importante em direção à educação do futuro, a transição não é isenta de desafios. É necessário que os educadores se preparem para o uso dessas tecnologias e que os sistemas educacionais invistam em infraestrutura adequada e em formação contínua para os professores. Além disso, é fundamental que a Educação 2.0 não se limite a uma "digitalização" do ensino, mas que implique em uma verdadeira transformação nas metodologias pedagógicas, considerando as potencialidades das tecnologias para criar um ambiente de aprendizado mais flexível, colaborativo e adaptado às necessidades dos estudantes contemporâneos.

A Educação 2.0 é um modelo que combina o uso das tecnologias digitais com um enfoque pedagógico mais dinâmico, no qual o aluno assume um papel central no processo de aprendizagem. Embora ainda mantenha alguns aspectos do modelo tradicional, ela aponta para a necessidade de uma mudança mais profunda na forma como ensinamos e aprendemos, aproveitando as ferramentas tecnológicas para transformar a educação em um espaço de maior interação, colaboração e criatividade.

EDUCAÇÃO 3.0: APRENDIZAGEM PERSONALIZADA, CONECTADA E CENTRADA NO ALUNO

A Educação 3.0 representa um modelo pedagógico inovador que busca transformar profundamente as práticas de ensino e aprendizagem. Inspirada no conceito da Web 3.0, caracterizada pela semântica e inteligência, essa abordagem coloca os alunos no centro do processo educacional, permitindo-lhes aprender de maneira colaborativa, personalizada e relevante, com o auxílio de tecnologias avançadas.

Com o avanço da internet e das mídias sociais, a Educação 3.0 emergiu, destacando-se pela colaboração em rede, pelo uso de plataformas digitais e pela customização do ensino. Nesse modelo, os alunos tornam-se protagonistas do seu processo de aprendizagem. Ferramentas como blogs, wikis, fóruns e metodologias ativas são adotadas, e o foco passa a ser o desenvolvimento de competências cognitivas superiores (Valente, 2014). Segundo Moran (2015), na Educação 3.0, o aluno deixa de ser apenas receptor de conhecimento e passa a ser autor e produtor de conteúdo. O papel do professor é transformado em curador e mediador de experiências significativas.

Além disso, as instituições de ensino começam a investigar modelos híbridos e tópicos interdisciplinares, enfrentando obstáculos como a disparidade no acesso às tecnologias e a capacitação dos professores. Nesse modelo, aprender não significa apenas memorizar, mas envolve habilidades como colaboração, pensamento crítico, autonomia, criatividade, flexibilidade, participação e

resolução de problemas.

No contexto da sociedade da informação, a Educação 3.0 reflete o fluxo constante de conteúdos digitais, exigindo que os alunos desenvolvam habilidades para avaliar, usar e filtrar a informação de forma crítica. Essa nova abordagem acompanha as transformações sociais, culturais e tecnológicas, propondo processos pedagógicos mais dialógicos, criativos e colaborativos. O conteúdo educacional toma forma através de projetos e interdisciplinaridade, o que reforça a importância do ensino híbrido a combinação de experiências offline e online em um único percurso formativo.

A Educação 4.0, por sua vez, reconfigura fundamentalmente a centralidade dos processos educativos. Se, no passado, o centro da aprendizagem estava no professor e, em seguida, no aluno, nesse novo modelo, a centralidade encontra-se nos processos de ensino, sendo as tecnologias digitais importantes, mas não o foco principal. O essencial é saber o que fazer com elas, através de investigações, descobertas e experimentações.

No cenário da Educação 3.0, a aliança entre tecnologia e educação ocorre em uma sociedade pós-industrial, na qual a escola, a família e a sociedade não são mais os mesmos. O processo de globalização, conforme a visão do jornalista Thomas L. Friedman (Fava, 2014), reduziu o tamanho do mundo, graças à queda dos custos com transporte e comunicação, o que impactou diretamente na forma como interagimos com o conhecimento. A criação e o desenvolvimento da internet nos anos 1990 desencadearam uma revolução que transformou os papéis dos indivíduos, a gestão das empresas, a configuração dos governos, a maneira de ensinar, e até o modo de aprender e distribuir educação.

Fava (2014) destaca que a internet permitiu uma conexão global, proporcionando uma nova forma de trabalhar, compartilhar, interagir, ensinar, estudar e aprender, de qualquer lugar e a qualquer hora. Esse novo cenário exige uma mudança de postura dos indivíduos, que precisam ser capazes de pensar criticamente, buscar a essência da informação e selecionar o que é relevante, descartando o que é irrelevante. Essa nova habilidade, chamada de acuidade mental, reflete a capacidade de oferecer soluções para problemas inéditos.

Essa transformação exige um modelo de educação inovador, visto que a Educação 2.0 já não consegue mais atender às novas demandas do mundo digital. Mesmo com a educação sendo um dos setores mais retrógrados no uso de tecnologias, as ferramentas digitais estão aos poucos ganhando espaço, promovendo transformações nas metodologias de ensino e aprendizagem. Nesse novo modelo, o currículo não é mais baseado em disciplinas isoladas, mas na aplicação de conhecimentos com foco no futuro, sendo organizado, estruturado e integrado com o auxílio de mídias digitais que promovem a autoaprendizagem.

Por fim, o ensino híbrido torna-se um componente essencial na Educação

3.0, pois combina atividades presenciais e não presenciais de forma flexível. Isso permite uma aprendizagem mais personalizada, com o aluno aprendendo por meio de interações tanto com pessoas quanto com máquinas. Assim, a educação torna-se mais dinâmica e centrada no desenvolvimento de competências que atendem às necessidades de um mundo digital e em constante evolução.

O professor deixou de ser o centro do processo, mesmo sendo um ator imprescindível e fundamental, e o aluno passa a ser protagonista de sua aprendizagem, necessitando aprender a aprender. Para Levy "[...] o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos" (LÉVY, 1999, p. 158).

O uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) não modifica o que aprendemos, mas sim, como aprendemos. O processo de ensino-aprendizagem tornou-se coletivo e compartilhado.

EDUCAÇÃO 4.0: APRENDIZAGEM INOVADORA NA ERA DA INDÚSTRIA

A Educação 4.0 representa uma abordagem pedagógica alinhada às transformações da Quarta Revolução Industrial, caracterizada pela integração de tecnologias digitais, físicas e biológicas, como inteligência artificial, robótica, internet das coisas, big data e computação em nuvem. Este modelo visa preparar os indivíduos para um cenário cada vez mais automatizado, dinâmico e hiperconectado, priorizando o desenvolvimento de competências como criatividade, colaboração, resolução de problemas e aprendizagem contínua ao longo da vida.

De acordo com Lima e Silva (2020), implementar a Educação 4.0 vai além da simples adoção de recursos tecnológicos; requer uma profunda mudança cultural na forma de ensinar, aprender e avaliar. Ferramentas como inteligência artificial, big data e aprendizagem adaptativa já começam a ser incorporadas ao contexto escolar (Schleicher, 2018). Contudo, é necessário cautela para que a educação não se limite a atender exclusivamente às demandas do mercado de trabalho, negligenciando seu papel social e formativo.

Para Lopes (2019), a Educação 4.0 surge como resposta às exigências da sociedade hiperconectada, na qual a capacidade de aprender de forma contínua se torna mais relevante do que a mera memorização de conteúdos.

Apesar de seu enorme potencial transformador, a implementação da Educação 4.0 enfrenta desafios significativos, tais como:

- Desigualdade digital, que limita o acesso às tecnologias em contextos socialmente vulneráveis;
- Formação docente insuficiente, especialmente no uso pedagógico das novas tecnologias;
- Resistência institucional à quebra de paradigmas tradicionais de ensino;
- Falta de políticas públicas robustas, capazes de fomentar a inovação educacional de forma ampla e equitativa.

É importante ressaltar que, diferentemente do que muitos pensam, neste novo modelo o professor não perde sua relevância — pelo contrário, seu papel se torna ainda mais essencial. Esse profissional assume funções de curador, autor, mediador e facilitador, além de atuar como um agente motivador, engajado e sensível às necessidades dos alunos.

As trilhas de aprendizagem na Educação 4.0 são construídas de acordo com a lógica da cultura digital, que pressupõe participação, colaboração, cocriação e compartilhamento, além de contemplar as novas competências exigidas pelo mercado de trabalho e pela vida em sociedade.

As transformações impostas pela sociedade da informação e pela cultura em rede impactam diretamente o mundo do trabalho, que exige competências cada vez mais flexíveis e adaptáveis. Vale destacar que muitos dos empregos que serão ocupados no futuro sequer foram criados. Nesse cenário, habilidades como criatividade, resolução de problemas, trabalho colaborativo, pensamento crítico e empreendedorismo tornam-se indispensáveis.

Portanto, a construção de uma Educação 4.0 exige a ressignificação das práticas escolares, priorizando uma aprendizagem significativa, baseada na experiência, na cultura maker, na criatividade e nas metodologias ativas — como ensino híbrido, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e abordagens interdisciplinares integradas (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática — STEAM).

Apesar de ser uma tendência crescente, a implementação plena da Educação 4.0 ainda representa um grande desafio, especialmente diante de questões estruturais como condições de trabalho docente, remuneração, formação continuada e infraestrutura das instituições. Na prática, muitas escolas ainda operam majoritariamente dentro dos modelos 2.0 ou, com alguma inovação, aproximam-se do modelo 3.0, enquanto a sociedade já demanda práticas alinhadas ao paradigma 4.0.

Atualmente, estamos em plena transição para a Educação 4.0, um processo irreversível, que responde às necessidades educacionais das novas gerações, as quais demandam desenvolvimento constante de habilidades e competências alinhadas às transformações tecnológicas e sociais.

A Educação 4.0 tem como pilares a revolução tecnológica e a cultura maker, incorporando linguagens computacionais, inteligência artificial, internet

das coisas e infraestrutura digital avançada. Nesse contexto, o uso de metodologias ativas torna-se central, favorecendo aprendizagens baseadas em projetos, investigação, resolução de problemas, produção de narrativas digitais e experiências práticas.

O uso diversificado de recursos tecnológicos, aliado a propostas pedagógicas inovadoras, possibilita uma educação centrada no desenvolvimento da criatividade, autonomia e pensamento crítico, com o aluno no centro do processo de aprendizagem. Contudo, é importante reforçar que os equipamentos e as tecnologias, por si só, não garantem transformação: é fundamental que estejam integrados a práticas pedagógicas intencionais, significativas e sensíveis às realidades dos educadores e educandos.

Na Educação 4.0, os alunos são estimulados a seguirem seus próprios interesses, ampliando os limites do currículo tradicional (ANDRADE, 2018). As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) permitem aos professores um acompanhamento mais detalhado do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo avaliações diagnósticas e formativas, além de ajustes personalizados nas práticas pedagógicas.

Nesse novo cenário, a mudança deixa de ser a exceção para se tornar a regra. Colaborar, criar, pesquisar e compartilhar tornam-se habilidades indispensáveis ao longo de todo o processo educacional. O professor, como orientador, mentor e coach, assume um papel fundamental na mediação das aprendizagens, apoiando os alunos no desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como a capacidade de aprender a aprender, resolver problemas complexos e trabalhar de forma colaborativa.

A mediação pedagógica, portanto, adquire um novo enfoque, no qual os professores são os principais promotores das metodologias ativas e do uso consciente dos recursos tecnológicos. Desse modo, estimulam a autonomia, o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de competências para profissões e desafios que sequer conhecemos plenamente.

As salas de aula deixam de ser espaços de transmissão de conteúdos e passam a ser ambientes de experimentação, colaboração e construção de conhecimento, onde a pesquisa, a troca de ideias e a cocriação se tornam centrais (ANDRADE, 2018).

Diante disso, os currículos devem ser reformulados, incorporando práticas de aprendizagem ativa, a abordagem STEAM e a cultura maker. A aprendizagem ativa posiciona o aluno no centro do processo, incentivando-o a transformar informações em conhecimento, de maneira crítica, autônoma e participativa. Por sua vez, o STEAM propõe um aprendizado integrado, promovendo investigação, diálogo e desenvolvimento do pensamento crítico, enquanto a cultura maker valoriza a experimentação e o "fazer para aprender", tornando o processo mais significativo.

Em muitos espaços escolares, observa-se a substituição de aulas teóricas tradicionais por projetos práticos em laboratórios interdisciplinares, que promovem uma aprendizagem engajadora, criativa e colaborativa. Essa metodologia resgata, de certa forma, o conceito do jardim de infância, onde o aprender está profundamente vinculado à experiência e à descoberta.

Por meio dessas práticas, os alunos desenvolvem a capacidade de resolver problemas a partir de seus próprios interesses, investigando, criando, conectando ideias, testando soluções e refletindo constantemente sobre seus processos. Dessa maneira, além de aprender, tornam-se protagonistas do próprio conhecimento, com a possibilidade de explorar infinitas soluções e possibilidades (ANDRADE, 2018).

EDUCAÇÃO 5.0: HUMANIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NA ERA DIGITAL

A transformação digital tem impactado significativamente os processos educacionais, exigindo da educação contemporânea uma nova abordagem que vá além da preparação para o mercado de trabalho. Nesse contexto, surge a Educação 5.0, um modelo que busca integrar as tecnologias emergentes com a humanização dos processos educativos, o desenvolvimento socioemocional e a sustentabilidade social e ambiental (MORAN, 2021). Trata-se de uma evolução da Educação 4.0, que estava centrada na integração tecnológica e no desenvolvimento de competências digitais. A Educação 5.0, por sua vez, coloca o ser humano no centro, valorizando a empatia, o bem-estar coletivo e a construção de soluções para os desafios globais.

A Educação 5.0 propõe uma mudança de paradigma, na qual a tecnologia não é mais o fim, mas sim um meio para promover a transformação social (SANTOS, 2020). Esse modelo educacional dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela ONU, estimulando práticas pedagógicas que desenvolvem competências voltadas para a sustentabilidade, a cidadania global e a inovação social.

De acordo com Moran (2021), “a Educação 5.0 tem como foco o desenvolvimento integral do ser humano, combinando inteligência tecnológica, emocional, social e ambiental”. Isso significa que as metodologias precisam ser ativas, colaborativas e centradas no aluno, que deve ser protagonista da própria aprendizagem.

Segundo Moraes (2021), a Educação 5.0 valoriza não apenas as habilidades técnicas, mas também as chamadas soft skills, como empatia, resiliência, pensamento crítico, comunicação não violenta e cooperação. A autora ressalta que, nesse cenário, “a educação se torna um instrumento de transformação pessoal e coletiva, capaz de gerar impacto positivo na sociedade e

no meio ambiente”.

Além disso, a sustentabilidade torna-se eixo estruturante desse modelo, conforme afirmam Leal e Zanella (2022). Para eles, a Educação 5.0 fomenta uma nova consciência ambiental e social, estimulando projetos que promovam o consumo responsável, a economia circular e a preservação dos recursos naturais.

Outro aspecto central é o desenvolvimento de soluções criativas e tecnológicas voltadas para o bem-estar coletivo. Schleicher (2020) destaca que “as escolas do futuro devem preparar os alunos não apenas para serem consumidores de tecnologia, mas, sobretudo, criadores de soluções para os problemas da humanidade”.

Dessa forma, a Educação 5.0 articula os avanços tecnológicos — como inteligência artificial, internet das coisas, realidade aumentada e big data — com propostas pedagógicas que promovem a inclusão, o respeito à diversidade, o desenvolvimento socioemocional e a responsabilidade socioambiental.

A implementação da Educação 5.0 representa um enorme desafio para sistemas educacionais em todo o mundo, especialmente em contextos de desigualdade social e digital. É necessária uma reconfiguração dos currículos, da formação docente e dos ambientes de aprendizagem, de modo a incorporar práticas sustentáveis, inovadoras e humanizadoras.

Portanto, a Educação 5.0 não se limita a preparar profissionais para o mercado, mas, principalmente, forma cidadãos conscientes, críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável (MORAN, 2021; LEAL; ZANELLA, 2022). Este modelo educacional propõe uma aliança entre tecnologia, empatia e sustentabilidade como caminho para enfrentar os desafios do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evolutiva dos modelos educacionais, desde a Educação 1.0 até a Educação 5.0, evidencia um processo contínuo de transformação, diretamente relacionado às mudanças sociais, culturais, tecnológicas e econômicas. A Educação 1.0, fundamentada em práticas tradicionais, estava centrada na figura do professor como único detentor do conhecimento, priorizando a memorização e a transmissão de conteúdos, sem promover o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (FAVA, 2014; SAVIANI, 2008).

Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação, emerge a Educação 2.0, que, embora incorpore recursos digitais e incentive a participação discente, ainda mantém vínculos com práticas tradicionais, demonstrando que a simples adoção de tecnologias não garante uma transformação metodológica efetiva (MORAN, 2013; SILVA, 2010).

A Educação 3.0 aprofunda essas mudanças ao propor uma aprendizagem mais colaborativa, personalizada e centrada no aluno. Nesse modelo, o estudante assume o papel de protagonista do próprio processo de aprendizagem, enquanto o professor atua como curador e mediador, favorecendo o desenvolvimento de competências como autonomia, pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas (LÉVY, 1999; MORAN, 2015; VALENTE, 2014).

A Educação 4.0, por sua vez, responde às exigências da Quarta Revolução Industrial, integrando tecnologias emergentes, como inteligência artificial, internet das coisas, big data e cultura maker. Este modelo destaca a importância das metodologias ativas, da interdisciplinaridade e do desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e digitais, alinhadas às demandas de um mundo hiperconectado e em constante transformação (LIMA; SILVA, 2020; ANDRADE, 2018).

Por fim, a Educação 5.0 representa um avanço conceitual e prático, ao integrar tecnologia, humanização, sustentabilidade e desenvolvimento socioemocional. Este modelo busca formar cidadãos éticos, conscientes, empáticos e comprometidos com os desafios sociais, ambientais e econômicos do século XXI. A proposta da Educação 5.0 é utilizar as tecnologias como ferramentas a serviço da transformação social, promovendo uma educação que valoriza o bem-estar coletivo, a responsabilidade socioambiental e a construção de soluções inovadoras e sustentáveis (MORAN, 2021; LEAL; ZANELLA, 2022; SANTOS, 2020).

Dessa forma, conclui-se que o caminho percorrido pela educação reflete a necessidade urgente de romper com modelos tradicionais e de consolidar práticas pedagógicas mais inovadoras, colaborativas e humanizadoras. O desafio atual consiste em proporcionar uma formação integral, que prepare os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, para atuarem de forma crítica, ética, empática e sustentável na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karen. **O desafio da Educação 4.0 nas escolas. 2018.** Disponível em: <https://canaltech.com.br/mercado/o-desafio-da-educacao-40-nas-escolas-109734/> . Acesso em: 24 de maio 2018.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino.** São Paulo: Saraiva, 2014.

GAROFALO, Débora. **Que habilidades deve ter o professor da Educação 4.0.** 2018.

LEAL, S. F.; ZANELLA, A. V. **Educação 5.0: Sustentabilidade e humanização na era digital. Revista de Educação Contemporânea**, v. 7, n. 2, p. 45-58, 2022.

- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS).
- LIMA, Eliane; SILVA, Cláudio. **Educação 4.0: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Penso, 2020.
- LIMA, R.; SILVA, M. **Educação 5.0: entre a inteligência das máquinas e a sabedoria dos humanos**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020.
- LOPES, Roseli de Deus. **Educação 4.0 e os Desafios da Inovação na Aprendizagem**. In: MEIRA, L. et al. (org.). *Inovação na Educação Brasileira*. Porto Alegre: Penso, 2019.
- MORAES, A. **Competências socioemocionais na Educação 5.0**. São Paulo: Papirus, 2021.
- MORAN, J. M. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. São Paulo: Papirus, 2021.
- MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos: Novos Desafios e como Chegar Lá**. Campinas: Papirus, 2013.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Campinas: Papirus, 2015.
- RUSSEL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- SANTOS, L. M. **Educação 5.0: A tecnologia como meio para a humanização do ensino**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. e260019, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHLEICHER, A. **Educating learners for their future, not our past**. OECD, 2020.
- SCHLEICHER, A. **World class: How to build a 21st-century school system**. Paris: OECD Publishing, 2018.
- SILVA, Marco (org.). **Educação Online: Cenários e Desafios**. São Paulo: Loyola, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021.
- VALENTE, J. A. **Tecnologias e ensino: quando o virtual desafia o real**. Campinas: Papirus, 2014.
- WACHOWICZ, L. A. A. *Dialética da avaliação de aprendizagem na pedagogia diferenciada*. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 95-131.

THE COVID-19 PANDEMIC AND ITS EFFECTS ON THE TECHNOLOGICAL EVOLUTION OF EDUCATION

A PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS EFEITOS NA EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Luciana Alecrim Rocha

E-mail: lualecrim40@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

Maria Pricila Miranda dos Santos

E-mail: pricila02miranda@yahoo.com.br

Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

A tecnologia trouxe inúmeras possibilidades para a educação, sendo uma forte aliada dos professores, além de ampliar o potencial do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e acessível. Porém, seu uso foi intensificado durante a pandemia da Covid-19, a qual provocou um grande desequilíbrio na educação, trazendo desafios gigantescos tanto para os profissionais da educação quanto para os alunos. Este trabalho tem como objetivo analisar o impacto da tecnologia na educação durante o período pandêmico, com foco nos desafios e nos benefícios trazidos com ela. Essa análise se deu a partir de pesquisas bibliográficas e da realização de entrevistas com duas professoras (escola pública e particular) e com uma estudante concluinte do ensino médio, todas pertencentes às escolas da Região Metropolitana de Recife/PE. Através das entrevistas realizadas pode-se constatar que de fato, a pandemia acelerou a transformação digital no âmbito escolar ao inserir novas tecnologias, mas ao mesmo tempo pode ter contribuído para o aumento da evasão escolar, uma vez que acentuou as profundas desigualdades sociais, em especial na escola com as aulas sendo ministradas online, pois ficou evidente que para um número considerável de alunos, faltava acesso à internet de boa qualidade e até mesmo dispositivos eletrônicos (smartphones, computadores).

Palavras-chave: Tecnologia. Pandemia. Educação.

ABSTRACT

Technology has brought countless possibilities to education, being a strong ally for teachers, in addition to expanding the potential of the teaching-learning process, making it more dynamic and accessible. However, its use was intensified during the Covid-19 pandemic, which caused a major imbalance in education, bringing gigantic challenges to both education professionals and students. This work aims to analyze the impact of technology on education during the pandemic period, focusing on the challenges and benefits brought by it. This analysis was based on bibliographic research and interviews with two teachers (public and private school) and a high school graduate, all belonging to schools in the Metropolitan Region of Recife/PE. Through the interviews carried out, it can be seen that in fact, the pandemic accelerated the digital transformation in the school environment by introducing new technologies, but at the same time it may have contributed to the increase in school dropouts, as it accentuated deep social inequalities, especially at school with classes being taught online, as it was evident that for a considerable number of students, there was a lack of access to good quality internet and even electronic devices (smartphones, computers).

Keywords: Technology. Pandemic. Education.

INTRODUÇÃO

A tecnologia nasceu com o homem; é intrínseca à sua existência e à necessidade de sobrevivência humana. Tem sido assim desde sempre, conforme observado ao longo da História, com o uso do ferro, no forjar das ferramentas, no uso da energia elétrica, na invenção da roda, no desenvolvimento e na manipulação de produtos químicos e muitos outros inventos e técnicas tão relevantes para a vida humana, os quais têm impulsionado o desenvolvimento mundial de maneira tão abrupta e contundente que tem sido o divisor de águas no progresso da humanidade.

E assim, a tecnologia vem proporcionando saltos consideráveis e mudando cenários, com a aplicação de técnicas inovadoras, sobretudo no século XVIII, com o surgimento da chamada Revolução Industrial, que teve início na Inglaterra e se espalhou pelo mundo, promovendo uma expansão significativa de tecnologias por todas as fases da revolução e por onde passava, das quais podemos destacar a invenção da máquina a vapor, a energia elétrica, a invenção da internet e dos computadores. É notório que nas últimas décadas, a evolução tecnológica tem modificado a forma em que vivemos, que estudamos e nos comunicamos, além de impulsionar inovações em diversas áreas da ciência, em particular, no âmbito da educação.

Quando a Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, classificou a covid-19 como uma pandemia, impôs uma série de ações, no intuito de conter a disseminação da doença, como o distanciamento social, o uso de máscara e o isolamento. Logo, vimos nossas vidas mudarem drasticamente, literalmente da ‘noite para o dia’. A pandemia da covid-19 espalhou caos, medo, comoção e muita preocupação com a estabilidade do sistema mundial em todas as suas facetas, atingindo todos os âmbitos de atuação com seus efeitos desastrosos e mortais, forçando mudanças em nossa rotina, além de confinar as pessoas em suas casas.

Neste contexto, foi para a tecnologia que todos os pesquisadores voltaram sua atenção em buscas por respostas rápidas e resultados palpáveis, não somente na esfera sanitária, mas em todas as esferas da vida. E na educação não poderia ser diferente. De fato, na esfera educacional, em virtude do isolamento houve a suspensão das aulas e com isso as temáticas: educação a distância, ensino remoto e uso da tecnologia foram posicionadas bem no centro do debate, acelerando assim, o que há muito tem sido debatido, a saber: usar a tecnologia para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Nunca houve tantas edições de normas, resoluções e decretos em tão pouco tempo, bem como a criação de comitês para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Destaca-se aqui a publicação da Portaria nº

343/2020 de 17/03/2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (na educação superior) enquanto durasse a pandemia da Covid-19, e a Lei nº 14.040/2020, de 18/08/2020, a qual estabeleceu normas educacionais (para educação básica) a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública. Todos tiveram que reinventar a forma e modos de ensinar e de aprender. O calendário escolar precisava ser reorganizado com urgência e apresentar os recursos tecnológicos para dar continuidade às aulas por meio digitais eram imprescindíveis. Por vezes o progresso, em relação à tecnologia, é tão veloz que chega a ser assustador. Foi exatamente isso que ocorreu durante a pandemia, tal qual na velocidade da luz, passamos do analógico para o tecnológico.

Na ocasião, enquanto o avanço do novo coronavírus causava o colapso no sistema de saúde brasileiro, tínhamos de lidar com um governo negacionista, as incertezas sobre a vacina, o medo do desconhecido, as perdas de pessoas queridas e o fechamento das escolas. O nosso “normal” sumiu, por assim dizer. Precisávamos urgentemente nos reinventar, ressignificar nossa existência no processo de ensino aprendizagem. Se por um lado, a pandemia possibilitou avanços em diversas áreas como na ciência, com a produção da vacina, avanço da telemedicina, evolução tecnológica na educação, por outro lado, acentuou as profundas desigualdades sociais, em especial na escola, uma vez que com as aulas sendo ministradas online, ficou evidente que para um número considerável de alunos, faltava acesso à internet de boa qualidade, computador, smartphone e até espaço físico em seu domicílio para se dedicar ao estudo, o que pode ter contribuído para o aumento da evasão escolar.

A partir deste contexto, o objetivo deste artigo é analisar os desafios enfrentados, bem como os benefícios advindos do uso das tecnologias na educação durante esse período pandêmico. Para isso voltaremos a este período fatídico que iniciou no ano de 2020, percorrendo escolas na Região Metropolitana de Recife/PE, por meio do olhar de duas professoras (escola pública e privada) e de uma aluna concluinte do ensino médio (escola pública) que vivenciaram todo esse período, lidando com os desafios e as oportunidades impostas pela pandemia. Nada melhor do que conversar com quem esteve no dia a dia, convivendo com os dissabores dentro da sala de aula ‘virtual’, aprendendo a se adaptar a esse “novo normal”, diante de uma evolução tecnológica muito distante de suas realidades.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) a educação é de fato direito de todos, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além de tudo isso,

revela que um dos princípios que o ensino terá como base é a garantia de padrão de qualidade.

Partindo desta premissa, pode-se afirmar que o papel da educação é muito mais amplo e ultrapassa os ‘muros’ da escola, pois envolve formar o cidadão para atuar na sociedade e encontrar seu espaço no mercado de trabalho, tudo isso com ‘garantia de padrão de qualidade’ e numa sociedade em rede que, de acordo com Castells pode ser definida como um fenômeno que emergiu na virada do século XX para o XXI, principalmente com o avanço da tecnologia da informação e comunicação, cuja organização acontece através de redes de computadores.

Ainda segundo Castells, quando sons, imagens, dados e todos os tipos de mensagens puderam ser compactados, unificados e entrelaçados como numa rede, por meio da tecnologia digital, deu-se aí origem ao que hoje conhecemos como rede de comunicações. Esta, com sua linguagem digital própria e universal, em conjunto com os sistemas de comunicação propiciou as condições tecnológicas imprescindíveis à comunicação global horizontal (CASTELLS, 1999).

Porém, a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) provocou um grande desequilíbrio nesta “sociedade” e, sobretudo, na educação, trazendo desafios gigantescos tanto para os profissionais da educação quanto para os alunos, os quais tiveram que lidar com o ensino na modalidade online, e uma grande parte deles nem sequer dispunha de um dispositivo eletrônico, e quiçá, internet, acentuando ainda mais as desigualdades de acesso à tecnologia. Em um dos informativos de desigualdades raciais e Covid-19 da AFRO-CEBRAP, as autoras definiram muito bem este momento vivido pela educação brasileira:

A pandemia do novo coronavírus impactou fortemente o sistema educacional brasileiro em virtude das desigualdades dentro do sistema escolar, mas também em virtude das desigualdades de acesso aos recursos necessários para a continuidade dos estudos no modo remoto. O acesso à internet, a posse de computadores, celulares, televisão, além da necessidade de espaço adequado ao estudo no ambiente domiciliar, são alguns dos fatores que contribuíram para a exacerbação das desigualdades entre estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais e raciais. (VENTURINI et al.; 2020)

Ademais, embora a maioria dos alunos tenham nascido no auge da difusão da tecnologia digital, numa sociedade em rede e de informação, não significa que eles consigam fazer bom uso da tecnologia, utilizando-a para estimular sua criatividade e habilidade de criar soluções.

Constata-se que muitos dos alunos tem feito uso superficial da tecnologia, utilizando seus dispositivos apenas para navegar nas redes sociais, criar conteúdo vazio no intuito de viralizar e conseguir fama, dinheiro, status social ou simplesmente jogar. Ou seja, de nada adianta ter inúmeras ferramentas nas mãos, sem o conhecimento para utilizá-las, como bem expressou Takahashi:

A dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar (Takahashi, 2000, p.7).

Portanto, observa-se que tem ficado à cargo dos ‘sistemas e rede de ensino’, bem como às escolas, qualificar os educadores para que eles possam fomentar a criatividade, inovar e potencializar o uso da tecnologia digital como uma forte aliada ao desenvolvimento de habilidades, além de promover o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas com duas professoras (escola pública e particular) e uma estudante concluinte do ensino médio, todas pertencentes às escolas da Região Metropolitana de Recife/PE. Na análise dos pontos principais das entrevistas, iremos denominar a professora da rede pública como Entrevistada 1, a professora da rede particular como Entrevistada 2 e a estudante do ensino médio como Entrevistada 3.

A Entrevistada 1 tem formação em Ciência, habilitada em Matemática, pela Faculdade de Formação dos Professores de Goiana, possui especialização na área e atua há 08 anos como docente na rede pública, no 7º e 8º ano do ensino fundamental.

Já a Entrevistada 2 é Pedagoga e tem especialização na Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Alpha, atua como docente há 6 anos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ambas residem e trabalham na região metropolitana de Recife/PE e são apaixonadas pela área da educação e sempre trabalharam na modalidade de ensino presencial. Embora continuem investindo por conta própria em seus estudos, consideram-se eternas aprendizes. Inclusive relataram com estranheza que em nenhum momento receberam algum tipo de formação com relação à inserção das tecnologias na educação. Esse sempre foi um discurso distante de suas realidades, até mesmo na escola particular, segundo a entrevistada 2. Eis que, com a chegada da pandemia da Covid-19, tudo muda e ocorre uma reviravolta no cotidiano dessas profissionais que agora se veem ‘obrigadas e pressionadas’ a usar recursos tecnológicos para os quais até o momento não receberam nenhuma capacitação.

Para a Entrevistada 3 (aluna do ensino médio) a situação durante a pandemia foi tão angustiante quanto foi para as professoras aqui entrevistadas. Essa jovem estudava o último ano do ensino médio, etapa final da educação básica na Escola de Referência em Ensino Médio Jornalista Trajano Chacon, na

cidade de Recife/PE. A ansiedade já fazia parte de seu dia a dia, cheia de sonhos e dúvidas sobre escolha de carreira e inserção no mercado de trabalho. Porém, admitiu que antes da pandemia o uso da tecnologia na sua rotina escolar era apenas de consultas na internet para realizar pesquisas, aprofundar em um determinado assunto e produzir seus trabalhos escolares.

Destaca-se que o acesso à tecnologia já tinha sido amplamente enfatizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011):

[...] Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Parecer CNE/CEB nº 5/2011).

No entanto, ao entrevistar a aluna concluinte do ensino médio, nota-se que a dicotomia entre, o discurso da educação e a realidade nas salas de aula, continua, e com muita força ao longo da história da educação. Embora ela tivesse acesso a dispositivos eletrônicos e internet, faltava um espaço próprio para estudo em seu domicílio. Além disso, a aluna foi vítima de erros graves da escola, que devido à desorganização a cadastraram em outra escola e série, impossibilitando assim, seu acesso aos conteúdos durante meses, o que nos leva a crer que essa demora na resolução do problema pode ser pelo fato de que a escola pública não dispõe de profissionais técnicos na área de tecnologia suficientes que possam oferecer suporte aos professores e alunos em tempo hábil, o que pode justificar a demora em atendê-la, conforme revelada pela entrevistada 3:

[...]Foi muito difícil minha adaptação, e meus maiores desafios foram conseguir entrar na plataforma, pois houve erros, me cadastraram numa escola diferente, série diferente e só conseguiram solucionar esse problema uns 3 meses depois; também foi difícil encontrar um lugar apropriado para estudar dentro de casa (Entrevistada 3).

Quanto às professoras entrevistadas, foi possível identificar que uma das primeiras dificuldades relatadas diz respeito à falta de intimidade das próprias educadoras com a tecnologia. Até então, o dispositivo eletrônico era utilizado apenas para fazer e receber ligações e enviar mensagens instantâneas de texto via aplicativo de whatsapp, pois raramente utilizavam as funções de áudio e vídeo do aplicativo. Mas na pandemia, a única ponte entre escola e aluno era a tecnologia, com todos confinados em suas casas, usar a internet e o celular passou a fazer parte da rotina das educadoras. As coordenadoras enviavam os planos de aula pelo celular, as inseriam em grupos de trabalho e fizeram usos das redes sociais, como o Instagram, para interagir com as famílias. Além disso, a entrevistada 2 informou que, devido a idade das crianças, foi preciso incluir as mães nos grupos do aplicativo de whatsapp para repassar o conteúdo e orientar os alunos. No caso da entrevistada 1, da rede pública, para os alunos que não tinham acesso à tecnologia, a escola se comprometeu em entregar às atividades para esses alunos.

Todavia, para completa execução das suas atividades, as educadoras precisavam se familiarizar com as plataformas digitais que foram disponibilizadas pela escola, às quais permitiam o ensino à distância: Google Meet, aulas síncronas, e preparar atividades pelo aplicativo Classroom. Enviavam também links para ter acesso às salas de aulas virtuais. Sob esse aspecto, é importante considerar o que disse a entrevistada 1:

[...] nem antes da pandemia e nem durante recebi qualquer tipo de formação continuada com relação à inserção das tecnologias na educação, por isso tive todas as dificuldades possíveis em lidar com a tecnologia. Na verdade, só consegui me adaptar às novas tecnologias porque tive auxílio dos meus filhos (Entrevistada 1).

Neste cenário, não há dúvidas que as mudanças provocaram uma ansiedade generalizada nos educadores, bem como a insegurança por não ter domínio das ferramentas digitais, a própria presença da família nos grupos, acompanhando de perto a sua desenvoltura nas aulas, tudo isso, junto com o isolamento social contribuiu para o aumento de ansiedade, estresse e angústia mental, como bem expressou a entrevistada 2:

[...] Sei que a tecnologia veio para ajudar naquele momento, mas como eu não tinha noção de nada sobre essa nova modalidade, enfrentei um grande desafio na minha vida, tentando a todo custo evitar o desespero, pois sequer sabia me posicionar diante de um celular para preparar as aulas, que postura adotar em frente a câmera, como falar diante de um aparelho, e as dúvidas e medos permeavam meus pensamentos: será que estou explicando os assuntos com exatidão de uma forma que os alunos possam aprender? (Entrevistada 2).

É inconteste que a desigualdade presente na educação brasileira foi de fato acentuada durante a pandemia, apresentando diversos desafios como também oportunidades. Por exemplo, na escola particular, a entrevistada 2 relatou que o fato de as famílias ter à disposição todo o aparato tecnológico, como celular, internet de boa qualidade favoreceu o acesso para todos e ela produziu aulas mais lúdicas que facilitaram a interação entre os alunos, além de perceber que a aproximação da família junto ao processo de ensino-aprendizagem teve impactos positivos no desenvolvimento das crianças. Já na escola pública, a entrevistada 1 demonstrou que as principais dificuldades apresentadas pelos alunos nesse novo formato de ensino foi a falta de infraestrutura, de interação social, distração no ambiente e a falta de concentração, entre outros. Foi preciso adaptar os conteúdos e a forma de avaliar os alunos, porque nem todos tinham o mesmo acesso. Contudo, independente da escola ser pública ou particular, ambas relataram que a grande dificuldade que ainda permeava o ensino remoto era prender a atenção dos alunos, mesmo usando a tecnologia, algo tão atraente e que já fazia parte da realidade da maioria dos alunos.

Essa análise nos faz refletir que nem todos os alunos reagem bem com o ensino à distância ou híbrido utilizando os recursos tecnológicos. De acordo com a estudante do ensino médio (entrevistada 3), apesar da tecnologia ter ajudado, no sentido de estudar de forma mais profunda os assuntos, verificou que seu desempenho escolar foi impactado de forma negativa durante a pandemia, pois não conseguia se concentrar, ficava com muitas dúvidas nos assuntos apresentados, uma vez que o ambiente virtual não favorecia a interação com os professores e nem com os seus colegas. E relatou que em alguns momentos, apesar de ter acesso a uma internet de qualidade, algumas vezes a operadora apresentava problemas de conexão, o próprio aplicativo das aulas travava e o resultado foi um baixo rendimento escolar, pois não conseguia sanar suas dúvidas.

Como pontuou Aranha (1996) é preciso alterar a tradição das aulas acadêmicas para a escola ter sucesso com os diversos recursos tecnológicos:

[...] Os computadores, por exemplo, são hoje janelas para o mundo, possibilitando a troca de arquivos, acesso a bancos de dados internacionais, divulgação de pesquisas, discussão de temas os mais variados. Na tentativa de incorporar os novos recursos, no entanto, a escola nem sempre tem obtido sucesso porque, muitas vezes, apenas adquire as novas máquinas sem, no entanto, conseguir alterar a tradição das aulas acadêmicas (ARANHA, 1996, p.239)

Certamente a tecnologia traz inúmeras possibilidades para a educação, mas ainda faltam políticas públicas que possibilitem a ampliação dos acessos a essas tecnologias, que promovam a capacitação contínua dos professores e criem estratégias que possam minimizar as desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo bibliográfico e da análise das entrevistas, foi possível assimilar os efeitos da evolução tecnológica durante a pandemia da Covid-19 e refletir em como as educadoras reinventaram sua prática pedagógica e conviveram com a crise sanitária da pandemia. Mesmo em condições precárias, em meio às desigualdades de acesso aos meios digitais, elas cumpriram com maestria sua missão de educar.

Neste contexto, considerando a essência subjetiva, emocional e criativa próprias do ser humano; considerando ainda, que os grandes saltos de desenvolvimento experimentados pela humanidade, entre elas a evolução tecnológica, cujos efeitos, embora de proporções estratosféricas, não foram suficientes para anular a atuação humana ou mesmo inibir as particularidades e singularidades que lhes são características, não há o que se falar em substituição do homem pela máquina ou em substituição ‘do professor pela tecnologia’.

Que as tecnologias são fortes aliadas dos professores na educação e que contribuem para ampliar o potencial do processo de ensino-aprendizagem tornando-o mais dinâmico e acessível, é indiscutível. No entanto, percebe-se como neste período da pandemia, tanto os alunos como os professores, sentiram falta da interação humana, do toque, do abraço acolhedor, da empatia, do cuidado do outro. Qualidades estas de suma importância na promoção de uma aprendizagem significativa.

Nesta perspectiva, entre as maiores lições trazidas pela pandemia na educação é o reconhecimento, principalmente por parte dos alunos, da força e do valor que tem o ensino presencial na construção de uma aprendizagem humanizada, bem como a compreensão que a educação é mais do que conteúdo, é percepção, interação e compreensão do outro, sendo imprescindível a flexibilidade no uso adequado da tecnologia. Reforçando, assim, ainda mais o papel essencial do educador na transformação do mundo e na superação das desigualdades sociais.

Por fim, cumpre reiterar que as grandes descobertas da humanidade, incluindo as evoluções tecnológicas, as quais foram aceleradas durante a pandemia da Covid-19, só foram possíveis porque havia humanos para descobri-las, elaborar as formas de utilizá-las e manipulá-las corretamente para atingir os objetivos desejados. Estabelecendo claramente a superioridade humana sobre quaisquer máquinas, tecnologias ou invenções que existam ou porventura venham a existir.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Thales - **Inovação e ciências sociais: em busca de novos referenciais**, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Ciências Sociais, São Paulo, Brazil - <https://doi.org/10.1590/S0102-69092005000200007>. Acesso em: 21/03/2025

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**, 2. ed. rev. atual.; São Paulo, Moderna, 1996.

BRASIL. Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede. Volume 1. A era da informação: economia: sociedade e cultura*, 8ª edição. São Paulo. Paz e Terra.1999

COUTINHO, Clara. **Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios Para Educação no Século XXI**. Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1, 2011 | 5 - 22

LAMATTINA, Alexandre de Araújo **Educação 4.0 [livro eletrônico]: transformando o ensino na era digital/** Alexandre de Araújo Lamattina. Formiga, MG: Editora Union, 023. PDF

PELIZZARI, Adriana; KriegL, Maria de Lurdes; Baron, Márcia Pirih; Finck, Nelcy Teresinha Lubi; Dorocinski, Solange Inês (2002). **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. In: Revista PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42

SILVA, Alexsandra Paixão Da. *Ensino remoto na pandemia em Pernambuco: dificuldades discentes. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em:*
<<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80361>>. Acesso em: 21/03/2025.

SILVA, S. **A quarentena em uma nuvem**. Petrópolis: Vozes, 2020. Disponível em: <http://vozes.com.br/a-quarentena-em-uma-nuvem-por-solimar-silva/>. Acesso em: 21/03/2025.

TAKAHASHI, Tadao (Org) (2000). **Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em: Takahashi, Tadao (Org) (2000). Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe. Publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, (7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia) e o Escritório Regional de Ciências da UNESCO para América

UNESCO. **MEDIA and information literacy: curriculum for teachers**. Publicado em 2011 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Setor de Comunicação e Informação

VENTURINI, Anna Carolina; LIMA, Márcia et al. **As desigualdades educacionais e a covid-19. Informativos Desigualdades Raciais e Covid-19**, AFRO-CEBRAP, n. 3, nov. 2020.

THE CHALLENGES OF ACTIVE SCHOOL SEARCH IN ELEMENTARY EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: A LITERATURE REVIEW

*OS DESAFIOS DA BUSCA ATIVA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL
DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA*

Luiz Marcelino de Oliveira

E-mail: marcelinodeoliveiraluiz@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

O estudo objetiva apresentar os desafios da busca ativa escolar no ensino fundamental durante a Pandemia do Covid-19. Metodologicamente, o estudo trata-se de uma revisão bibliográfica, realizada a partir de estudos publicados e indexados nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico, a partir da utilização dos seguintes descritores e suas combinações em língua portuguesa: Covid-19. Pandemia. Busca Ativa. Evasão Escolar. Ensino Fundamental. Os critérios de inclusão estabelecidos para compor a revisão bibliográfica, foram os seguintes: artigos científicos originais, monografias, dissertações e teses que apresentem o tema estudado, que estejam disponíveis no idioma português, possuem acesso gratuito, texto completo e que tenham sido publicados nos referidos bancos de dados no período entre 2020 e 2025. Os resultados encontrados na pesquisa estão apresentados nos seguintes tópicos da revisão bibliográfica: Cenário da Educação brasileira no Período Pandêmico, Evasão escolar dos alunos do ensino fundamental no período pandêmico e Desafios da busca ativa durante o período pandêmico. Mediante as informações apresentadas, conclui-se que a evasão escolar é um problema crônico para a educação brasileira, contudo, houve um agravamento dessas questões ao longo da pandemia do Covid-19. Todavia, as estratégias montadas pela comunidade escolar, permitiram que esses números não fossem ainda mais alarmantes. Assim, nota-se a necessidade urgente de políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade para todos e investimento na busca ativa escolar para que se possa superar os desafios impostos por crises sanitárias e sociais, como foi o momento vivenciado durante a pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Covid-19. Busca ativa. Evasão Escolar. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study aims to present the challenges of active school search in elementary education during the COVID-19 pandemic. Methodologically, the study is a literature review, based on published studies indexed in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDLTD) and Google Scholar databases, using the following descriptors and their combinations in Portuguese: COVID-19. Pandemic. Active Search. School Dropout. Elementary Education. The inclusion criteria established for the literature review were as follows: original scientific articles, monographs, dissertations, and theses addressing the topic studied, available in Portuguese, with free access, full text, and published in the aforementioned databases between 2020 and 2025. The research findings are presented in the following topics: Brazilian Education Scenario during the Pandemic Period, Elementary School Student Dropout Rates During the Pandemic, and Challenges of Active Search During the Pandemic Period. Based on the information presented, it can be concluded that school dropout is a chronic problem for Brazilian education; however, these issues have worsened during the COVID-19 pandemic. However, strategies implemented by the school community have prevented these numbers from becoming even more alarming. Thus, there is an urgent need for public policies that guarantee access to quality education for all and investment

in active school attendance to overcome the challenges posed by health and social crises, such as those experienced during the pandemic.

KEYWORDS: Pandemic. Covid-19. Active search. School dropout. Elementary school.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira perpassa por problemas de dimensões estruturais marcados pelo abandono e o fracasso escolar, em contextos normais, que foram agravados durante a Pandemia da COVID-19 que assolou o mundo. Com a disseminação do novo coronavírus, umas das primeiras medidas de enfrentamento do poder público foi fechar as escolas, o que por sua vez, apresentou uma realidade nunca vista que foi a implementação do sistema de ensino remoto, sem que houvesse um preparo adequado das equipes de professores e gestores, sem considerar o acesso dos estudantes e mais ainda sem prover a infraestrutura necessária para evitar o abandono dos estudos (Pinheiro; Ceia, 2024).

Em situações de crise, como é o caso das pandemias, as redes de ensino acabam se organizando para ofertar algum tipo de atividade educacional não presencial aos(as) estudantes no período de isolamento social, empenhando-se para garantir que o vínculo escolar não seja rompido. Entretanto, essas situações podem se estender, fragilizando o direito à educação e causando impactos, como o abandono escolar (Peres, 2022).

Para Fernandes; Moura (2022), no início de 2020, o contexto educacional imposto pela pandemia do Covid-19 provocou a necessidade de tomada de decisões que fragilizaram significativamente o processo de ensino e aprendizagem, causando tensões, preocupações e desafios em busca de manter o padrão de qualidade da educação, e mais do que isso, conseguir evitar a evasão dos alunos. Contudo, a suspensão das atividades escolares presenciais afetou milhões de alunos em todo o país. Apesar de ter representado uma situação delicada e prejudicial ao ensino e a aprendizagem dos discentes, essa foi uma medida realizada para evitar a propagação do vírus.

Diante desse cenário, Fernandes; Moura (2022) destacam que a era da pandemia do Covid-19 trouxe um novo significado sem precedentes à educação. O sofrimento provocado pela perda de entes queridos e amigos, a distância e o isolamento social levou ao rompimento dos sistemas de educação regular e presencial. A crise na saúde trouxe uma revolução também para a área educacional. Dentre esses impactos ocorreu o aumento do índice de evasão escolar que, antes atingia 2% da população em situação escolar e entre 2020 a 2022 passou a alcançar 9,2%, sendo os mais atingidos jovens e adolescentes de 6 a 17 anos.

Segundo Pinheiro; Ceia (2024), no ano de 2019, antes da explosão da pandemia, os dados de abandono escolar evidenciaram que 76.167 alunos do

Ensino Fundamental Anos Iniciais estavam em situação de abandono, correspondendo um percentual de 0,63%. No ensino fundamental anos finais, 213.434 alunos, ou seja, 2,12%, do total, também em situação fora da escola. Nessa perspectiva, com o advento do vírus e o fechamento das escolas, observa-se um avanço nos índices de abandono escolar, tais como, os evidenciados em 2021, no ápice das vítimas.

Diante desta problemática, o presente estudo apresenta a seguinte questão problema: Quais foram os principais desafios da busca ativa escolar no ensino fundamental durante a Pandemia do Covid-19?

Nota-se a relevância da busca ativa no cenário pandêmico, visto que, os alunos do ensino fundamental tanto nos anos iniciais quanto finais, demandam de uma maior atenção no que se refere a aprendizagem. Com isso, Novais & Mendonça (2021), argumentam que a Busca Ativa Escolar trata-se de uma estratégia para identificar os estudantes que por algum motivo não estão frequentando a escola, no caso do período pandêmico, refere-se a busca aqueles alunos que não estão sendo alcançados pelo Ensino Remoto Emergencial. Esta ferramenta foi elaborada pelo UNICEF e pela União dos dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) para assegurar que toda criança e adolescente seja incluída na escola.

Destarte, o estudo tem a finalidade de apresentar os desafios da busca ativa escolar no ensino fundamental durante a Pandemia do Covid-19. Desse modo, o interesse em desenvolver o estudo emergiu a partir da necessidade de compreender melhor o contexto da busca ativa escolar, vivenciado no período pandêmico, visto que, mediante a experiência pessoal vivida durante a pandemia pode-se observar a dificuldade de participação dos alunos nas aulas remotas, demandando estratégias dos gestores escolares e dos professores para minimizar os índices de evasão escolar.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma revisão bibliográfica, realizada a partir de estudos publicados e indexados nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico.

Campos et al. (2023), explicam que dentre as modalidades de pesquisas científicas, destaca-se a pesquisa bibliográfica, compreendida como sendo aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, como livros, teses, dissertações e artigos científicos. Esse tipo de pesquisa, é composta por oito fases distintas: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação, redação. O primeiro passo é definir a temática e em seguida, é necessário estabelecer os limites da pesquisa, distinguindo sujeito e objeto da questão.

A busca dos estudos elencados nesta revisão bibliográfica ocorreu a partir da utilização dos seguintes descritores e suas combinações em língua portuguesa: Covid-19. Pandemia. Busca Ativa. Evasão Escolar. Ensino Fundamental.

Os critérios de inclusão estabelecidos para compor a revisão bibliográfica, foram os seguintes: artigos científicos originais, monografias, dissertações e teses que apresentem o tema estudado, que estejam disponíveis no idioma português, possuem acesso gratuito, texto completo e que tenham sido publicados nos referidos bancos de dados no período entre 2020 a 2025.

Os critérios de exclusão adotados na pesquisa, foram: artigos incompletos e que não apresentam a temática, como também, monografias, dissertações e teses que não abordem o tema, estudos que não estejam em língua portuguesa, tenham acesso restrito e que estão fora do período de tempo estabelecido nos critérios de inclusão.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO PANDÊMICO

No dia 11 de março de 2020, o diretor-geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) Tedros Adhanom Ghebreyesus anunciou a COVID-19 como uma pandemia. Logo, ficou evidente que o mundo e a vida das pessoas passariam por grandes transformações. Mesmo com todas as medidas sanitárias recomendadas pela OMS para evitar a propagação do vírus Sars-Cov2, até 2022, a pandemia tirou a vida de 15 milhões de pessoas em todo o mundo. No Brasil, a relutância do então governo federal em oferecer respostas efetivas à grave crise sanitária levou a óbito mais de 700 mil brasileiros. Diante desse contexto, o cenário escolar no Brasil foi totalmente desorganizado pela pandemia, principalmente das escolas públicas, culminando em milhões de crianças, jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que não tiveram condições de acompanhar as atividades escolares realizadas de forma remota. Quando a escola foi transferida para dentro das casas dos estudantes, as precárias condições de vida e moradia das famílias se tornaram visíveis (Wandercil et al., 2024).

Nascimento et al. (2022) corrobora com essas informações e acrescenta que a pandemia da Covid-19 evidencia a necessidade de desenvolver práticas que proporcionassem aos estudantes uma participação mais ativa no ambiente educacional, gerando uma busca por práticas metodológicas que potencializassem a efetividade do ensino e incentivassem a permanência do estudante na escola. Contudo, as aulas remotas geraram muitas incertezas ao acentuar as dificuldades educacionais. Assim, o trabalho docente passou por um período delicado, sendo necessário redefinir as práticas escolares pautadas na qualidade da aprendizagem durante o período do isolamento social.

Para Marques; Fraguas (2020), o cenário pandêmico fez com que os sistemas educacionais buscassem soluções emergenciais para se adaptar a esta realidade com alternativas que atendessem as demandas de seus setores. Nas escolas de Educação básica, a paralisação das aulas presenciais trouxe novos desafios à medida que as primeiras estratégias para conter os danos da mudança radical do ensino presencial para o virtual utilizados, sendo necessário realizar ações como a antecipação de férias, recessos, entre outros, trazendo impactos abruptos para professores, estudantes e para as famílias, visto o pouco tempo para se adaptar essa nova realidade, acarretando mudanças significativas para o aprendizado das crianças e dos jovens.

Conforme Freitas; Machado (2024), o ensino remoto imposto durante a pandemia revelou desigualdades estruturais profundas, como é o caso da falta de acesso à tecnologia e à internet por inúmeros alunos. Essas barreiras tecnológicas não apenas dificultaram o aprendizado, mas comprometeram também as iniciativas de monitoramento e busca ativa, tornando complexa a tarefa de identificar e apoiar os alunos em risco de abandono escolar. Para além desses fatores, muitos alunos ficaram desconectados do ambiente escolar em virtude da falta de recursos e à necessidade de seus familiares priorizarem a subsistência em detrimento da educação. Esse afastamento acabou sendo mais um desafio para os gestores escolares, que precisaram desenvolver novas estratégias para a realização da busca ativa, gerando a necessidade de criar uma estrutura flexível e de soluções criativas para manter o contato com os estudantes.

Oliveira Neta; Nascimento; Falcão (2020) justificam que com as aulas remotas adotadas por alguns sistemas de ensino no Brasil em março de 2020. Com o fechamento das escolas, diversas alternativas foram adotadas para o ensino remoto por instituições públicas e privadas, na tentativa de dar continuidade à escolarização e minimizar os prejuízos educacionais que atingiram todos os estudantes em decorrência da pandemia. Entre as estratégias adotadas pelas instituições de ensino, podem ser citadas a criação de plataformas educacionais, a criação dos grupos em aplicativos de conversas e a organização de atividades impressas enviadas às famílias. Entretanto, todas essas estratégias de efetivação do ensino remoto apresentam limitações para se consolidarem como modelos eficientes de educação, capazes de garantir a todos os estudantes acesso aos conteúdos e atividades propostas pelas instituições de ensino.

EVASÃO ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO PANDÊMICO

O ensino fundamental é a segunda etapa da Educação Básica, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (Lei nº 9394/96) no artigo 32 garante o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito na escola pública, com duração de 9 anos às crianças a partir dos 6 anos de idade e sugere os 14 anos

como a idade adequada para a sua conclusão. O Ensino Fundamental dura nove anos e está organizado em dois períodos: os anos iniciais do 1º ao 5º ano e os anos finais, que correspondem do 6º ao 9º ano (Sena, 2021).

Em detrimento dessas peculiaridades, o ensino fundamental, principalmente nos anos finais, enfrenta a problemática da evasão escolar, que é caracterizada por Souza; Souza; Farache (2025), como sendo a ausência do estudante no momento da matrícula para o próximo ano, após ter sido aprovado ou reprovado. Com isso, nota-se que a evasão escolar é um problema global que apresenta diversas causas, como:

- Pobreza: Muitas famílias não têm condições financeiras para manter seus filhos na escola, e a falta de recursos pode limitar o acesso a materiais escolares, uniformes e transporte.
- Falta de infraestrutura: Salas de aula superlotadas, falta de recursos didáticos e baixa qualidade do ensino podem desestimular os estudantes a frequentar a escola.
- Gravidez na adolescência: Muitas meninas abandonam a escola para cuidar dos filhos.
- Bullying e violência: A insegurança provocada por bullying e violência nas escolas pode levar à evasão escolar.
- Trabalho infantil: Crianças que trabalham para ajudar suas famílias pode não frequentar a escola regularmente.
- Falta de incentivos: A falta de motivação ou sentido na continuidade dos estudos pode desestimular os alunos.
- Distância da escola: A localização distante da escola, especialmente em áreas rurais, pode ser um fator significativo para a evasão. Problemas de saúde: Doenças crônicas podem impedir a frequência regular à escola (Souza; Souza; Farache, 2025, p. 06).

Ramos; Gonçalves Junior (2024), apontam que existem diferentes fatores, como é o caso da desigualdade social, evidenciada por fatores como morar em bairros periféricos, não ter escola próxima à casa, ser negro, ter pais com baixa escolaridade, ser de família monoparental e ter um número maior de irmãos diminuem a possibilidade de conclusão dos estudos; outro fator são os escolares, o atraso é um dos mais importantes preditores do problema, pois quanto maior a defasagem idade série, maior é o risco do abandono.

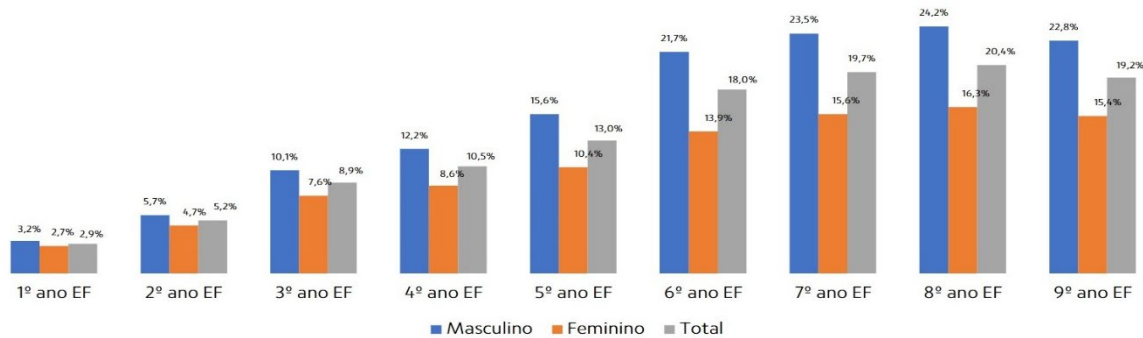
Araujo et al. (2025), acrescentam que as causas da evasão escolar podem ser múltiplas e complexas, refletindo as dificuldades vivenciadas pelos estudantes e suas famílias no cotidiano escolar. No início do ensino fundamental, um dos principais fatores que contribuem para o abandono escolar é a distância entre a residência do aluno e a instituição de ensino, agravada pela falta de transporte escolar ou da presença de um responsável para acompanhar a criança. Esse cenário é ainda mais complexo em áreas rurais, onde o acesso à educação se torna um desafio logístico considerável.

Segundo Pinheiro; Ceia (2024), ocorreu um aprofundamento das desigualdades sociais, quanto ao acesso e permanência no ambiente educativo, e os números confirmam esse cenário: Ensino Fundamental Anos Iniciais (100.591

– 0,86%) e Ensino fundamental anos finais (210.163 – 2,11%). As crianças mais novas ficaram mais prejudicadas e houve um avanço na taxa de abandono de 0,13%.

Wandercil et al. (2024) apoiam esta discussão explicando que os maiores índices de exclusão escolar se concentram na faixa da educação infantil (4 e 5 anos). A taxa de frequência das crianças de 4 e 5 anos foi 1,2% menor, em 2022 (91,5%), em relação à verificada em 2019 (92,7%). Considerando que o total de crianças nessa faixa etária é de cerca de 6 milhões, chega-se ao total de 512.658 crianças de 4 e 5 que permaneciam fora da escola em 2022. No ensino fundamental, etapa praticamente universalizada desde 2016, também não houve mudanças significativas. Em 2022, 26,2 milhões de estudantes (99,4%) frequentavam a escola, praticamente metade deles (49,3%) em escolas municipais. A Figura 1 sugere o nítido crescimento da distorção idade-série, principalmente a partir do 3º ano desta etapa de ensino.

Figura 1 - Distorção *idade – série* na rede pública, Ensino Fundamental segundo o sexo



quilombolas, indígenas, entre outros. Com a pandemia do Covid-19 e o fechamento das escolas, observou-se que ocorreu um aumento considerável da desigualdade educacional, pois, muitos estudantes não tinham estrutura física adequada, material didático, internet e recursos tecnológicos para estudar em casa com a família, além de terem pais ou responsáveis analfabetos, aumentando ainda mais a desigualdade, reproduzida na escola.

DESAFIOS DA BUSCA ATIVA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

A desigualdade social do Brasil fica evidente, em virtude da falta de oportunidades e/ou incentivos, principalmente para famílias carentes têm influência direta sobre a decisão da evasão escolar. Fatores como condições de moradia, trabalho, gravidez e paternidade/maternidade na adolescência, como também a condição financeira da família, impactam diretamente na decisão da evasão (Zanoni; Venturi; Sousa, 2022).

Nesse contexto, Freitas; Machado (2024), acrescentam que outro fator é a infraestrutura escolar que se apresenta como um desafio relevante. No Brasil, observa-se que muitas escolas enfrentam condições precárias que dificultam a criação de um ambiente atrativo e propício para o aprendizado. A falta de

recursos materiais e tecnológicos adequados pode prejudicar a aprendizagem dos alunos e a motivação dos professores. Essa situação acaba demonstrando a necessidade de investimentos voltados a melhoria da infraestrutura escolar, possibilitando a criação de um ambiente mais acolhedor e estimulante. Pois, ao passo que os espaços escolares não oferecem as condições mínimas necessárias, a permanência dos alunos acaba se tornando mais difícil, mesmo com o empenho dos educadores e da gestão escolar.

Freitas; Machado (2024), ainda apontam a complexidade do envolvimento familiar, como sendo outro ponto desafiador para a permanência desses estudantes na escola. Nota-se que a falta de participação dos pais no processo educativo é uma barreira significativa para a efetividade da busca ativa. Em muitos casos, as famílias em situação de vulnerabilidade enfrentam pressões socioeconômicas que as impedem de apoiar plenamente os filhos na educação. A ausência de engajamento familiar, por sua vez, acaba complicando a identificação das causas da infrequência e do abandono escolar, tornando as ações de intervenção menos eficazes.

Pinheiro; Ceia (2024) com a pandemia, notou-se um aumento nos índices de abandono escolar, demonstrando que crises e emergências afetam a efetivação dos direitos à educação, e o programa, por si só, não conseguiu alcançar a dimensão da problemática que envolve ações a nível macro que considere o contexto de desigualdade social, racial e econômica, as quais os alunos são expostos.

Siqueira (2023), comenta que a evasão escolar já era uma realidade antes mesmo do período pandêmico, porém tornou-se uma preocupação, pois, após o ensino remoto, houve um agravamento deste fator. Em 2020 a taxa de evasão escolar de crianças de 5 a 9 anos era de 5,51%, no terceiro trimestre de 2021 teve um aumento de 128% mais alto que o observado no mesmo trimestre de 2019. O fator emocional também é muito relevante no que se refere ao abandono escolar, aumentando para 53% o índice de brasileiros com transtornos mentais devido ao isolamento social.

Com base em Alves; Silva; Paula (2023), em virtude da longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por causa da pandemia, foram acarretados alguns problemas, como por exemplo: dificuldades de avanços no processo educacional e da aprendizagem dos alunos submetidos a um longo período sem atividades educacionais presenciais; dificuldades das famílias no acompanhamento das atividades remotas por razões diversas, como o número de estudantes em isolamento domiciliar, dificuldades de organização das rotinas, mediação dos conteúdos escolares, entre outras; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias, como o estresse e aumento da violência doméstica; aumento da frequência irregular; necessidade de acompanhamento para garantir a proteção das crianças e adolescentes; necessidade de apoio das secretarias de desenvolvimento social, saúde e educação para atender as famílias dos alunos.

Alves; Silva; Paula (2023), ressaltam ainda que a Busca Ativa Escolar envolve a participação conjunta de representantes das áreas de educação, saúde e assistência social, trabalhando em colaboração para assegurar não apenas a matrícula dos alunos, mas também sua permanência nas aulas. Essa iniciativa visa motivar, incentivar e envolver os estudantes, garantindo que eles se comprometam com a realização das atividades educacionais e participação nas aulas. Mesmo no cenário vivenciado na pandemia do Covid-19 no período de isolamento social, observou-se que houve a busca em manter o vínculo entre o aluno e a escola, mostrando a importância contínua da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este estudo na busca de compreender os desafios da busca ativa escolar no ensino fundamental durante a Pandemia do Covid-19, observou-se como as peculiaridades desta modalidade de ensino influenciou para o aumento da evasão escolar no período pandêmico, principalmente, entre os alunos do ensino fundamental dos anos iniciais, que demandam uma maior atenção e metodologias de ensino específicas para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem deste estudante.

Dentre os fatores que agravaram a permanência dos alunos do ensino fundamental em sala de aula no período pandêmico, observa-se as questões referentes ao acompanhamento familiar e falta de habilidade da família no que se refere aos conhecimentos acerca dos conteúdos repassados pelos professores e do domínio das tecnologias; a falta de aparato tecnológico suficiente para as crianças e adolescentes; o aumento da violência doméstica; a vulnerabilidade social enfrentada pelos estudantes e suas famílias. Tais fatores foram desafios para os professores e gestores escolar para evitar ou minimizar a evasão e abandono escolar.

Dessa forma, conclui-se que a evasão escolar é um problema crônico para a educação brasileira, contudo, houve um agravamento dessas questões ao longo da pandemia do Covid-19. Todavia, as estratégias montadas pela comunidade escolar, permitiram que esses números não fossem ainda mais alarmantes.

Assim, notou-se como a pandemia do Covid-19 tornou evidente a necessidade urgente de políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade para todos, em especial, aos estudantes da educação básica que fazem parte do ensino fundamental. De modo que, a busca ativa escolar, embora seja eficaz, precisa de investimentos em infraestrutura e formação de profissionais capacitados para superar os desafios impostos por crises sanitárias e sociais, como foi o momento vivenciado durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia Galdino; SILVA, Volnei da; PAULA, Viviane Silva de. Gestão escolar em tempos de pandemia: a importância da busca ativa escolar. *Cuadernos de educación y desarrollo*, v. 15, n. 5, p. 4271-4279, 2023. Disponível em:
<<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1406/1175>>.
Acesso em: 01 de maio de 2025.

ARAUJO, Cláudia Lima de et al. Evasão escolar: causas e impactos da evasão escolar no Brasil e no mundo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 1, jan., 2025. Disponível em:
<<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17879/10292>>. Acesso em: 20 de abril de 2025.

CAMPOS, Livia Rezende Miranda et al. A revisão bibliográfica e a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, v. 22, n. 57, p. 96110, 2023.

FERNANDES, Maria Petrília Rocha; MOURA, Jéssica Bruna Faustino. **Os desafios do sistema educacional em Sobral-CE**: um diálogo sobre a evasão escolar durante a pandemia do COVID-19. Seminário Docentes, 2022. Disponível em:
<<https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/CREDE-6MARIA-PETRILIA-ROCHA-FERNANDES-1.pdf>>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

FREITAS, Márcia Garcia de; MACHADO, Alex Roberto. A busca ativa escolar: estratégias e desafios nas escolas estaduais do Espírito Santo. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 12, 2024. Disponível em:
<<https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/3297/3375>>. Acesso em: 12 de abril de 2025.

MARQUES, Ronualdo; FRAGUAS, Talita. A resignificação da educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 86159-86174, nov., 2020. Disponível em:
<<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/19557/15671>>.
Acesso em: 28 de abril de 2025.

NASCIMENTO, Flavio Borges et al. Significados de um projeto interdisciplinar em tempos de pandemia para a busca ativa escolar. *Revista Aproximação*, v. 4, n. 8, jan-jun., 2022. Disponível em:
<<https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/7229/5158>>.
Acesso em: 10 de abril de 2025.

NOVAIS, Edcleide da Silva Pereira; MENDONÇA, Daelcio Ferreira Campos. Fora da escola não pode! busca ativa escolar na pandemia. *Revista Latino-Americana de Estudos Científico*, v. 2, n. 10, 2021. Disponível em:
<<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36219>>. Acesso em: 12 de abril de 2025.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; NASCIMENTO, Romária de Menezes do; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A educação dos estudantes com deficiência em tempos

de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. *Interacções*, n. 54, p. 25-48, 2020.

PERES, Andréia. **Busca ativa escolar**: em crises e emergências. 2. ed. Brasília: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/storage/files/shares/2022/BAE_04_crisis_e_emergencias_web.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2025.

PINHEIRO, Fabíola de Toledo Batista; CEIA, Lucas Clementino de. Combate ao abandono escolar em situações de emergência: reflexões a partir do guia busca ativa escolar. *Anais da VII Jornada Ibero-Americana de Pesquisa em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, 2024. Disponível em: <<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/570/401>>. Acesso em: 27 de abril de 2025.

RAMOS, Ana Carolina; GONÇALVES JUNIOR, Oswaldo. Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos envolvidos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 50, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/KtBRcFWvWKBt63LSQCVzdwh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 de abril de 2025.

SENA, Ketlim Karoline da Silva. A Evasão Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Uma Análise das Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2010-2020). Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, v. 16, set., 2022. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16512/2/EvasaoEscolarAnosFinaisEF-BDTD.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2025.

SIQUEIRA, Júlia Barboza. Evasão escolar: os desafios da gestão escolar no cenário de pandemia. 2024. 49 f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Alagoas. Delmiro Gouveia, 2023. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/123456789/15183/1/Evas%C3%A3o%20escolar%20os%20desafios%20da%20gest%C3%A3o%20escolar%20no%20cen%C3%A1rio%20de%20pandemia.pdf>>. Acesso em: 28 de abril de 2025.

SOUZA, Adriana Aparecida de; SOUZA, Claudenyce Dantas de; FARACHE, Emília Cristina Maia. A contribuição do Programa Busca Ativa Escolar no combate a evasão na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, Fortaleza, v. 6, 2025. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/14078/12892>>. Acesso em: 18 de abril de 2025.

WANDERCIL, Marco et al. Abandono e evasão escolar: emergência da busca ativa como política pública de educação pós-pandemia. *Revista de Educação PUCCampinas*, v. 29, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/12077/11798>>. Acesso em: 20 de abril de 2025.

ZANONI, Breno Henrique Bianco; VENTURI, Tiago; SOUSA, Robson Simplicio de. Determinantes sociais da saúde e sua influência na evasão escolar de estudantes da educação de jovens e adultos. *EDUCERE–Revista de Educação*, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 230-252, 2022. Disponível em: <<https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/educere/article/view/8666/4392>>. Acesso em: 02 de maio de 2025.

EDUCATIONAL CURRICULUM IN THE DIGITAL AGE: PERSPECTIVES AND CHALLENGES OF THE INTEGRATION OF TDICS

*CURRÍCULO EDUCACIONAL NA ERA DIGITAL: PERSPECTIVAS E
DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO DAS TDICS*

José Humberto Lucas Filho¹
Email: boblucas_sje_pe@hotmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins²
E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso³
E-mail: lmc Cardoso@ipporatalegre.pt
Instituto Politécnico de Portalegre – IPP
/ Centro de Estudos Comparatistas da
Universidade de Lisboa - Portugal

RESUMO

Em um mundo cada vez mais digital, a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ao currículo escolar deixou de ser uma inovação para se tornar uma necessidade urgente, visando garantir uma educação inclusiva, crítica e transformadora. Esta pesquisa analisou como as TDICs vêm sendo incorporadas à Educação Básica, destacando seu papel como mediadoras do conhecimento e ferramentas de transformação social. Identificou-se uma lacuna entre o uso técnico das tecnologias e sua integração crítica, reflexiva e pedagógica. A partir de revisão bibliográfica sistematizada, foram examinadas práticas, políticas públicas e propostas formativas voltadas à qualificação docente nesse contexto. A análise evidenciou que a presença das TDICs, por si só, não assegura mudanças significativas. Quando utilizadas sem planejamento pedagógico e sem formação docente adequada, tendem a reproduzir práticas tradicionais. Os desafios apontam para a necessidade urgente de políticas públicas que articulem infraestrutura, formação continuada e revisão dos projetos pedagógicos. Experiências exitosas indicam que, com investimento e comprometimento institucional, é possível ressignificar o papel das tecnologias na escola. A discussão reforçou que o currículo é uma construção histórica e política, e que a inserção das TDICs deve estar alinhada às intencionalidades educativas. Nesse sentido, o professor desempenha papel central como mediador entre conhecimento, currículo e tecnologia. Conclui-se que a integração das TDICs é uma questão pedagógica, política e cultural, que exige compromisso coletivo e políticas educacionais consistentes. Esta pesquisa contribui para ampliar o debate e fomentar a construção de propostas curriculares mais democráticas, críticas e alinhadas à cultura digital.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais; Currículo Escolar; Formação Docente; Inclusão Digital.

ABSTRACT

¹ Veni Creator Christian University.

² Orientadora: Doutora e Professora na Veni Creator Christian University.

³ Orientador: PhD, Instituto Politécnico de Portalegre e Centro de Estudos Comparatistas da Universidade de Lisboa. Professor na Veni Creator Christian University.

In an increasingly digital world, the integration of Information and Communication Digital Technologies (ICDTs) into the school curriculum is no longer just an innovation but an urgent necessity, aiming to ensure inclusive, critical, and transformative education. This research analyzed how ICDTs have been incorporated into Basic Education, highlighting their role as mediators of knowledge and tools for social transformation. A gap was identified between the technical use of technologies and their critical, reflective, and pedagogical integration. Based on a systematic literature review, the study examined practices, public policies, and training proposals focused on teacher qualification in this context. The analysis revealed that the mere presence of ICDTs does not ensure significant changes. When used without pedagogical planning and proper teacher training, they tend to reproduce traditional practices. The challenges point to the urgent need for public policies that combine infrastructure, continuing education, and a review of pedagogical projects. Successful experiences indicate that, with investment and institutional commitment, it is possible to reframe the role of technology in schools. The discussion reinforced that the curriculum is a historical and political construction, and that the inclusion of ICDTs must align with educational intentions. In this sense, the teacher plays a central role as a mediator between knowledge, curriculum, and technology. It is concluded that the integration of ICDTs is a pedagogical, political, and cultural issue that demands collective commitment and consistent educational policies. This research contributes to expanding the debate and fostering the construction of more democratic, critical, and culturally digital-aligned curriculum proposals.

KEY-WORDS: Digital Technologies; School Curriculum; Teacher Training; Digital Inclusion.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado *Currículo Educacional na Era Digital: Perspectivas e Desafios da Integração das TDICs* discute como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) vêm sendo integradas às propostas curriculares no contexto da educação contemporânea. Em um cenário cada vez mais marcado pela presença da tecnologia na sociedade — e, especialmente, na educação — torna-se urgente repensar os currículos escolares alinhados às novas exigências do mundo digital.

Como bem nos assegura Sacristán (2000), pode-se dizer que o currículo é mais do que um simples conjunto de conteúdos organizados para fins pedagógicos: ele representa uma construção social e cultural marcada por relações de poder e disputas de sentido. Nesse contexto, fica claro que ao abordar a integração das TDICs, é imprescindível refletir criticamente sobre a função do currículo na formação dos sujeitos. O mais importante, contudo, é constatar que o currículo não é neutro; ele expressa intenções, valores e visões de mundo, influenciando diretamente o modo como as tecnologias digitais são inseridas no ambiente escolar. Não é exagero afirmar que pensar um currículo na era digital exige repensar práticas pedagógicas, conteúdos e metodologias. Em todo esse processo, pode-se ampliar o entendimento de currículo como espaço de construção coletiva. É interessante, aliás, afirmar que, segundo Almeida e Valente (2012), a integração das TDICs implica rever as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem.

O estudo dedica-se à análise das práticas pedagógicas voltadas à integração das TDICs no currículo da Educação Básica. Busca compreender de que maneira professores e instituições vêm incorporando recursos digitais,

metodologias ativas e novas formas de reorganizar tempo e espaço escolares, com foco no desenvolvimento de competências digitais nos estudantes. A partir da literatura especializada, procura-se mapear práticas bem-sucedidas e os desafios que ainda persistem na vivência docente frente à cultura digital. Para Cavassani, Andrade e Marques (2024), a articulação entre currículo e tecnologias exige um olhar pedagógico que considere os contextos socioculturais e promova o protagonismo dos alunos. Nesse sentido, a construção de uma pedagogia crítica e significativa passa por um processo contínuo de reflexão e ressignificação das práticas, com vistas à formação de sujeitos mais autônomos, criativos e preparados para lidar com as demandas do século XXI.

Apesar dos avanços no acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e de sua presença crescente na sociedade, a integração efetiva dessas ferramentas ao currículo da Educação Básica ainda encontra inúmeros desafios. Em muitas escolas, as TDICs são utilizadas de forma pontual, sem articulação com os objetivos pedagógicos e com pouca conexão com os contextos vividos pelos estudantes. Soma-se a isso a ausência de formação continuada adequada para os docentes, a infraestrutura limitada de muitas instituições e a carência de políticas públicas consistentes que orientem práticas pedagógicas inovadoras. Na perspectiva de Lacerda e Sepel (2024), a inserção das TDICs no cotidiano escolar requer um processo formativo que envolva os educadores de maneira reflexiva e crítica, indo além do simples domínio técnico das ferramentas. Embora existam experiências bem-sucedidas, elas ainda são isoladas e não representam a totalidade da realidade educacional brasileira. Nesse cenário, é fundamental compreender como as escolas vêm lidando com esse processo de integração das TDICs ao currículo: de que maneira os professores estão reorganizando suas práticas, como os estudantes estão sendo envolvidos e quais estratégias têm se mostrado mais eficazes para tornar o currículo mais significativo e conectado com a cultura digital.

Conforme verificado, a presença das TDICs nas escolas não garante, por si só, mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um movimento que exige intencionalidade pedagógica, reorganização curricular e o engajamento crítico dos professores. Seria um erro, porém, atribuir exclusivamente à tecnologia a responsabilidade pela inovação educacional. Assim, reveste-se de particular importância a formação docente contínua, capaz de articular saberes tecnológicos, pedagógicos e curriculares. Sob essa ótica, ganha particular relevância a compreensão de que o uso das TDICs deve estar vinculado a objetivos educacionais bem definidos e contextualizados. O autor deixa claro que a tecnologia só promove transformações reais quando inserida em práticas pedagógicas reflexivas e conscientes, como observa Souza Neto (2020), ao afirmar que a integração das tecnologias ao currículo requer uma abordagem que valorize a mediação do professor e as especificidades de cada contexto escolar.

Nesse contexto, o objetivo geral do trabalho é analisar, por meio de revisão bibliográfica, como as TDICs vêm sendo integradas às práticas pedagógicas no currículo da educação básica. Especificamente, busca-se compreender as bases teóricas dessa integração, identificar os principais desafios enfrentados pelos professores, refletir sobre como as tecnologias contribuem para ressignificar a prática docente e apontar possibilidades para uma inserção crítica e relevante dessas tecnologias no currículo.

A escolha por investigar esse tema justifica-se pela necessidade urgente de compreender os impactos da cultura digital na educação contemporânea. Em uma sociedade cada vez mais conectada, é essencial que a escola acompanhe essas transformações e prepare os estudantes para atuarem de forma crítica e criativa nesse novo cenário.

A relevância da pesquisa é evidente tanto no campo acadêmico — ao organizar e analisar produções teóricas sobre currículo e TDICs — quanto no campo social, ao indicar caminhos para melhorar as práticas docentes e reduzir desigualdades no acesso e uso das tecnologias, especialmente na rede pública. No plano pessoal e profissional, o estudo contribui para a formação de educadores mais conscientes de seu papel e preparados para propor currículos coerentes com as demandas do século XXI.

Nesse contexto, o objetivo geral do trabalho é analisar, por meio de revisão bibliográfica, como as TDICs vêm sendo integradas às práticas pedagógicas no currículo da educação básica.

REVISÃO LITERÁRIA

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

As reflexões sobre currículo, ao longo das últimas décadas, evidenciam que ele não deve ser entendido apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas, como um espaço de disputa de sentidos, saberes e poderes que se manifesta na prática educativa. Diversos estudos apontam que o currículo é um instrumento central na formação de identidades e no exercício da cidadania, refletindo valores, ideologias e interesses históricos, culturais e políticos. A neutralidade não deve fazer parte de um currículo transformador; ele deve selecionar determinados conhecimentos em oposição a outros, revelando, dessa forma, sua dimensão política e social (SILVA, 2005). Compreender este aspecto amplia a visão sobre o papel da escola e desafia os educadores a refletirem criticamente sobre as escolhas curriculares que orientam suas práticas pedagógicas.

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Tomaz Tadeu da Silva é um dos principais pensadores brasileiros no campo do currículo e da educação crítica. Dedicou sua carreira a investigar a relação entre

currículo, identidade e poder, sendo amplamente reconhecido por suas contribuições às teorias pós-críticas. Em sua obra mais conhecida, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, ele questiona a neutralidade dos currículos escolares e defende que eles são construções ideológicas que moldam subjetividades. Sua produção acadêmica é amplamente respeitada e citada, sendo referência obrigatória nos estudos curriculares contemporâneos.

Outro autor de grande relevância é José Gimeno Sacristán, professor emérito da Universidade de Valência, na Espanha. Sacristán (2000) desenvolveu pesquisas fundamentais sobre currículo, didática e formação docente, sempre articulando teoria e prática. Suas obras propõem uma visão crítica do currículo, que ultrapassam a perspectiva tecnicista e valorizam o contexto social da prática educativa. Sua longa trajetória acadêmica e compromisso com a educação pública tornam seus escritos fundamentais para quem deseja compreender as tensões que atravessam a construção curricular nas escolas.

Também se destaca neste cenário, Michael W. Apple que traz importantes contribuições para o campo do currículo crítico. Apple (2005), por exemplo, professor da Universidade de Wisconsin-Madison (EUA), é conhecido por sua crítica às relações entre conhecimento, poder e ideologia nas instituições escolares. A relevância desses pesquisadores se confirma tanto pela densidade teórica de seus trabalhos quanto pelo impacto que suas reflexões provocam nos debates sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas.

A produção teórica de Silva (2005), por exemplo, tem forte base na pesquisa bibliográfica e documental, destacando-se com o uso de referenciais da teoria crítica, pós-estruturalista e dos estudos culturais. Sua metodologia consiste em uma análise crítica do discurso, voltada à desconstrução dos sentidos cristalizados nos textos curriculares e nas políticas educacionais. Ele seleciona obras teóricas e documentos oficiais que tratam do currículo como campo de poder, priorizando autores que discutem identidade, ideologia e hegemonia cultural.

Sacristán (2000), por sua vez, alia uma sólida base teórica à análise de práticas escolares reais, realizando estudos de caráter qualitativo, com foco no cotidiano das escolas. Em muitas de suas publicações, o autor investiga como o currículo é vivido e interpretado pelos professores, exigindo a observação de situações didáticas concretas, entrevistas com docentes e análise de documentos pedagógicos. Sua metodologia envolve a seleção de sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo – especialmente professores e gestores escolares – sendo esses os participantes ideais para esse tipo de pesquisa. Em seus estudos de caso, o número de entrevistados pode variar, mas geralmente busca-se um grupo que permita observar a diversidade de práticas e concepções existentes dentro de um mesmo sistema educacional.

Apple (2005) também adota uma abordagem qualitativa, porém, voltada para a análise crítica das políticas curriculares e das relações entre poder, classe social e cultura escolar. Em suas investigações, ele combina análise bibliográfica com estudos de caso em escolas norte-americanas, observando o impacto das reformas educacionais e das políticas neoliberais sobre o currículo. O autor realiza entrevistas com professores, diretores e formuladores de políticas públicas, além de estudar os livros didáticos utilizados. Os sujeitos ideais de sua pesquisa são profissionais diretamente envolvidos na elaboração e aplicação do currículo escolar. A partir da comparação entre contextos distintos, ele analisa como os interesses econômicos e ideológicos influenciam as escolhas curriculares, sempre com o intuito de denunciar desigualdades e sugerir práticas mais democráticas.

Discutir currículo sem considerar sua dimensão política e social é negligenciar a própria essência do fazer pedagógico. Caso contrário, corre-se o risco de reduzir o currículo a uma simples lista de conteúdos a serem transmitidos, ignorando suas implicações formativas e ideológicas. Não se trata de negar a importância dos conteúdos escolares, lamentavelmente, muitos ainda veem o currículo como algo neutro e técnico. É importante considerar que o currículo, conforme explicado acima, carrega objetivos explícitos e implícitos, virtudes e fraquezas, e sua estrutura revela tanto intenções formativas quanto exclusões simbólicas. Seja porque define o que deve ser ensinado, seja nesse caso por omitir saberes de determinados grupos sociais, o currículo é, acima de tudo, uma construção histórica. Julgo pertinente trazer à baila essa discussão porque, por exemplo, ao se pensar a integração das tecnologias ao currículo, não basta introduzir ferramentas digitais sem repensar os sentidos do que se ensina, para quem se ensina e por que se ensina.

Os estudos desenvolvidos pelo autor citado acima, evidenciam uma análise crítica do currículo a partir de investigações empíricas realizadas em contextos escolares reais. Sua abordagem combina a análise de políticas educacionais com a observação das práticas pedagógicas e do conteúdo presente nos livros didáticos, com o objetivo de revelar as relações entre poder, ideologia e conhecimento escolar. Além disso, o autor observa como determinados grupos sociais influenciam a construção do currículo, mantendo privilégios e reforçando desigualdades. Em suas pesquisas, por exemplo, ele analisa o impacto das reformas curriculares orientadas por interesses neoliberais, demonstrando como essas políticas moldam a experiência escolar de maneira desigual, especialmente para estudantes das camadas populares. Essa atenção ao contexto e à estrutura social permite que sua obra vá além de um diagnóstico teórico, oferecendo dados concretos sobre as fragilidades do currículo tradicional e apontando caminhos para uma educação mais democrática e inclusiva.

A análise crítica de Apple (2005) sobre as reformas curriculares revela como o currículo não é um instrumento neutro, mas sim profundamente atravessado por disputas ideológicas e interesses de classe. Ao observar as

políticas educacionais e os conteúdos escolares em diferentes contextos, o autor demonstra que, frequentemente, o conhecimento legitimado no currículo favorece grupos dominantes e marginaliza saberes populares, culturais e críticos. Essa constatação reforça a necessidade de compreender o currículo como uma construção social e política (APPLE, 2005). Conforme mencionado pelo autor, a padronização curricular promovida por reformas neoliberais, sob o pretexto de garantir qualidade e eficiência, muitas vezes ignora as desigualdades estruturais das escolas e desconsidera o papel ativo dos professores na mediação do conhecimento. Ao trazer à tona esses dados, o autor fortalece a tese de que o currículo crítico, ao contrário do tradicional, deve ser construído coletivamente, com base na realidade dos estudantes e nas demandas sociais emergentes.

Para Apple (2005, p. 48): “o currículo é definido como aquilo que é oficialmente selecionado por grupos de poder como conhecimento legítimo, sendo assim um reflexo dos interesses desses grupos”. Essa afirmação revela que a seleção do que se ensina nas escolas não é neutra, mas responde a disputas de poder que impactam diretamente a formação dos estudantes. Ao reconhecer essa estrutura, fortalece-se a defesa de um currículo crítico e democrático, atento à realidade social e cultural dos alunos.

Na citação anterior, o autor deixa claro que o currículo é moldado por grupos de poder que definem o que deve ser ensinado. Essa afirmação revela que o conhecimento escolar não é uma seleção neutra, mas sim uma construção política. Basta frisar que essas escolhas priorizam determinados saberes e excluem outros, perpetuando desigualdades históricas e culturais. Ao reconhecer isso, é possível compreender por que muitos estudantes não se veem representados no currículo tradicional. Isso também explica a resistência de parte dos professores em aplicar propostas curriculares prontas, descoladas da realidade local. O autor menciona que esse modelo de currículo legitima apenas o conhecimento aceito pelas elites, o que limita a pluralidade e empobrece o debate pedagógico. Dessa forma, refletir sobre quem define o currículo é essencial para pensar uma educação mais democrática. Portanto, discutir o currículo crítico é também discutir justiça social e inclusão.

A análise da literatura sobre currículo evidencia a crescente importância de se repensar as práticas pedagógicas à luz das transformações da cultura digital. Os autores estudados apontam que o currículo crítico, diferentemente do modelo tradicional, valoriza o contexto dos estudantes, a diversidade cultural e a construção coletiva do conhecimento.

Com base na revisão realizada, confirma-se a hipótese de que o currículo não é neutro, mas sim um instrumento profundamente atravessado por disputas ideológicas, políticas e sociais. Apple (2005) evidencia que as decisões curriculares são moldadas por grupos dominantes, que definem o que deve ser considerado conhecimento legítimo, excluindo vozes e saberes periféricos. Silva (2005) reforça essa ideia ao afirmar que o currículo opera como um dispositivo

de poder que constrói identidades, enquanto Sacristán (2000) amplia a discussão ao enfatizar a prática pedagógica como espaço vivo de negociação entre teoria, política e realidade escolar. Os dados apontam para a urgência de transformar a forma como o currículo é elaborado e praticado, privilegiando abordagens críticas, democráticas e contextualizadas. No entanto, observa-se uma contradição entre os discursos políticos que defendem currículos flexíveis e a implementação de políticas educacionais padronizadas, como ocorre com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa revela que, embora existam limitações estruturais e ideológicas, muitos educadores já reconhecem essas tensões e buscam caminhos para promover práticas mais emancipadoras. Assim, a principal descoberta desta etapa é que repensar o currículo é um ato político que exige o reposicionamento do professor como sujeito ativo na construção de uma educação mais justa e transformadora.

AS TDICs NA EDUCAÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação transformaram significativamente as práticas educativas, exigindo uma nova postura dos educadores e instituições diante dos processos de ensino e aprendizagem. Elas não se limitam ao uso técnico de dispositivos ou ao acesso à internet, mas envolvem múltiplas dimensões que atravessam o desenvolvimento humano. Nesse sentido, as TDICs podem ser compreendidas como ferramentas que atuam na comunicação, na construção de saberes e na interação entre sujeitos em diferentes tempos e espaços. Oliveira (2024) aponta que essas tecnologias representam linguagens e instrumentos fundamentais, pois integram aspectos pessoais, sociais, culturais e profissionais, exigindo domínio consciente por parte dos educadores. Já Rocha e Souza (2024) destacam que o conhecimento, mediado por essas tecnologias, é dinâmico e contínuo, e que a aprendizagem ultrapassa os limites físicos da escola, integrando ambientes diversos. A partir dessas reflexões, torna-se evidente que as TDICs não são apenas recursos auxiliares, mas elementos estruturantes de uma educação contemporânea mais conectada, significativa e inclusiva.

Ao considerar os aspectos educacionais das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, torna-se evidente a necessidade de integrar inovação tecnológica ao contexto pedagógico de forma crítica e significativa. As ferramentas digitais, quando utilizadas com intencionalidade, podem ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, desde que os educadores dominem suas funcionalidades e reconheçam seu potencial pedagógico. Lacerda e Sepel (2025) ressaltam que o uso consciente das tecnologias deve estar alinhado à realidade social e cultural da escola, exigindo competências específicas dos professores para que promovam uma educação contextualizada. Já Garcia (2020) enfatiza a importância de valorizar tanto professores quanto alunos como protagonistas no processo educacional, especialmente diante dos novos cenários físicos e virtuais.

Dessa forma, é essencial que o uso das TDICs na escola não apenas acompanhe os avanços tecnológicos, mas também contribua para práticas inclusivas, contínuas e humanizadoras, fortalecendo a qualidade do ensino em contextos diversos.

Lacerda e Sepel (2025) defendem que as tecnologias digitais, quando bem compreendidas e aplicadas, oferecem à escola possibilidades de reorganizar sua prática pedagógica a partir de sua realidade social e cultural. Os autores deixam claro que o uso eficaz das TDICs depende da competência dos professores em lidar com diferentes ferramentas digitais, compreendendo seu funcionamento e aplicabilidade didática. Essa preparação é essencial para que o uso da tecnologia vá além do entretenimento e contribua para uma aprendizagem crítica. Garcia (2020) reforça essa perspectiva ao afirmar que a valorização de professores e alunos como protagonistas do processo educativo é essencial para compreender os novos cenários de aprendizagem. No entanto, uma das principais limitações nessa área é o descompasso entre o avanço das tecnologias e a formação docente. Apesar dos recursos disponíveis, muitos educadores ainda não se sentem preparados para integrar as TDICs de forma significativa, o que exige investimentos contínuos em formação e apoio pedagógico nas escolas.

Sendo assim, visando compreender a relevância do tema, Andrade, Gaspar e Lins (2025) destacam que o Currículo de Referência pode orientar gestores e professores na implementação das tecnologias digitais no contexto escolar, não apenas como ambiente em que os alunos estão inseridos, mas também como objeto de conhecimento, preparando-os para desafios profissionais e pessoais. A BNCC enfatiza o uso responsável e crítico das tecnologias, salientando que, embora a inclusão digital permeie todas as áreas do currículo, há um diálogo especial da área de Língua Portuguesa com documentos e diretrizes que buscam acompanhar as mudanças linguísticas impulsionadas pelas TDICs. Garcia (2020, p.53) complementa afirmando que:

As tecnologias passam, assim, inesperadamente, do dia para a noite, a integrar o cotidiano educacional de forma bastante intensa. A disponibilidade e o domínio das ferramentas, também, passam a ser prioritários. [...], imprevisos com acesso, equipamentos e conexões constituem-se os desafios da nova rotina escolar, quer a nível infantil, fundamental, médio, Municipal, estadual ou privado quer a nível superior estadual, federal, ou privado.

O autor acima citado ressalta a importância de um planejamento cuidadoso para possibilitar encontros entre professor, conhecimento e aluno. Apesar dos avanços, ainda enfrentamos o desafio de garantir infraestrutura, formação e acesso igualitário para que o uso das tecnologias seja de fato inclusivo e significativo.

Neste contexto, para os autores citados, as TDICs Implicam o uso de recursos digitais que favoreçam a aprendizagem ativa, como vídeos, plataformas interativas e aplicativos educacionais que ampliam as possibilidades de acesso e

construção do conhecimento, conforme explicado acima. Os educadores, segundo Andrade, Gaspar e Lins (2025) devem dominar essas ferramentas, planejando atividades que desenvolvam competências digitais e reflexivas nos estudantes. Um dos seus objetivos é promover a autonomia e o pensamento crítico, articulando as TDICs ao currículo de forma transversal e integrada. É possível ressaltar o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, sobretudo em situações que exigem flexibilização de tempo e espaço, conforme nos aponta Garcia (2020).

Na perspectiva de Oliveira e Silva (2020), é fundamental reconhecer que o espaço de aprendizagem se estende para além da escola, envolvendo múltiplas influências mediadas pelos recursos tecnológicos. A função das TDICs é amplamente reconhecida por sua capacidade de potencializar ambientes de aprendizagem críticos e transformadores. De acordo com os autores:

É importante entender, primeiramente, a escola como um lócus de mudança e transformação. Uma transformação que coloca o alunado como crítico daquilo que observa, vê e entende [...] cabe aos professores, juntamente com a comunidade escolar, proporcionar ambientes em que discussões e aprendizagens sobre equilíbrios sejam colocados como questão para reflexão e análise (OLIVEIRA e SILVA, 2020, p. 177).

Sendo assim, é importante revisitar os aspectos fundamentais discutidos anteriormente, visto que exploramos as dimensões educacionais e tecnológicas das TDICs, evidenciando seu potencial para transformar práticas pedagógicas e ampliar o acesso ao conhecimento. Posteriormente, analisamos a importância de um planejamento cuidadoso para a implementação das tecnologias, ressaltando também os desafios de infraestrutura e formação docente. Em seguida, aprofundamos a discussão sobre a motivação e a importância do tema, mostrando como as TDICs visam promover a autonomia, a criticidade e a participação ativa dos estudantes. Por fim, conforme citado acima, demonstramos a relevância contemporânea do tema ao destacar o papel das tecnologias na construção de ambientes de aprendizagem críticos e transformadores. Dessa forma, ficou claro que compreender e aplicar as TDICs no contexto escolar está diretamente relacionado ao problema da pesquisa, que busca analisar como essas tecnologias podem contribuir para uma educação mais inclusiva, crítica e conectada às demandas sociais do século XXI.

INTEGRAÇÃO DAS TDICs NO CURRÍCULO ESCOLAR

O conceito de integração das TDICs no currículo escolar é geralmente mal compreendido por alguns autores. Muitos pensam que essa integração refere-se exclusivamente ao simples uso de recursos tecnológicos em sala de aula. É possível ter a definição de que basta inserir computadores, aplicativos ou internet no cotidiano escolar para promover inovação, mas essa é a definição errada de integração curricular. Isso está simplificado porque deve-se considerar ainda que,

conforme Almeida e Valente (2012), integrar tecnologias ao currículo implica articular objetivos pedagógicos, conteúdos e metodologias com o uso crítico das TDICs, criando espaços para produção de sentidos e narrativas digitais. Souza Neto (2020, p. 65) também ressalta que o aspecto central não está no recurso em si, mas no modo pedagógico de usá-lo, destacando que “é o modo [...] pedagógico de integrar as tecnologias que será a condição indispensável para a resolução da questão”. Mas isso é só um detalhe, pois o entendimento pode ser ampliado com essa perspectiva, considerando o processo como parte de um desenvolvimento coerente.

As discussões sobre as TDICs na educação revelam que seu potencial de transformar práticas pedagógicas depende diretamente de como são inseridas no contexto escolar. Santana *et al.* (2024) destacam que essas tecnologias oferecem possibilidades de inovação, promovendo interatividade e personalização do ensino, o que contribui para melhorar a aprendizagem. No entanto, Freitas (2021) aponta que, na prática, o uso das TDICs ainda é marcado por uma abordagem instrumental e técnica, que muitas vezes ignora a formação docente e o entendimento das relações entre professores, estudantes e tecnologia. Assim, embora as TDICs prometam avanços significativos, uma das principais limitações é justamente a carência de investimentos em formação continuada e reflexão pedagógica sobre seu uso, o que impede uma integração crítica e efetiva ao currículo escolar. Portanto, ao abordar o aspecto educacional, torna-se necessário reconhecer as possibilidades e os desafios que as TDICs trazem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e significativas.

Santana *et al.* (2024) afirmam que as TDICs são associadas a inovações pedagógicas capazes de transformar o ensino, criando oportunidades para maior interatividade e personalização das aprendizagens. O autor deixa claro que a eficácia desse processo depende do entendimento das potencialidades das ferramentas tecnológicas e da forma como elas são aplicadas pelos professores. Por outro lado, Freitas (2021) aponta que, apesar do discurso sobre integração das tecnologias, na prática, o uso ainda tende a ser técnico e superficial, sem considerar a formação docente e o diálogo entre educador, estudante e tecnologia. Uma das principais limitações nessa área é justamente a lacuna na formação continuada dos professores, o que dificulta a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e conscientes. Assim, embora existam avanços, o uso das TDICs na educação ainda requer investimentos em capacitação e reflexão crítica para superar obstáculos e efetivar sua integração significativa ao currículo.

Visando compreender a importância da integração das TDICs no contexto educacional, Cavassani, Andrade e Marques (2024) ressaltam que o domínio instrumental das tecnologias, incluindo o conhecimento de seus modos de funcionamento, interface e requisitos operacionais, é um pré-requisito essencial para seu uso pedagógico. Schuhmacher, Oliveira e Schuhmacher (2024) destacam que a crença de que as tecnologias teriam impacto positivo na aprendizagem motivou políticas públicas para inclusão de recursos digitais nas

escolas, como equipamentos, internet e ambientes apropriados. Entretanto, esses autores observam que os obstáculos epistemológicos que geram angústia ou rejeição por parte dos professores em relação às TDICs resultam de processos históricos e formativos, e não são inerentes à prática docente. Dessa forma, um dos objetivos centrais é investir na formação crítica e técnica dos professores, visando fortalecer o uso consciente e reflexivo das tecnologias para garantir a construção de ambientes educacionais inclusivos, democráticos e sintonizados com as demandas da sociedade contemporânea.

Os avanços na integração das TDICs no currículo escolar implicam o uso de diferentes recursos, como plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos educacionais. Esses instrumentos visam potencializar o processo de ensino-aprendizagem, ampliando as possibilidades de interação e personalização do conteúdo. Conforme explicado acima, um dos seus objetivos é estimular a autonomia dos estudantes, tornando-os protagonistas na construção do conhecimento. É possível ressaltar o uso de ambientes virtuais, sobretudo aqueles que permitem a produção colaborativa de textos e projetos, como afirmam Schuhmacher, Oliveira e Schuhmacher (2024), quando destacam que a inclusão de tecnologias no ambiente escolar fortalece práticas inclusivas e dinâmicas.

Segundo Bertagnolli (2021) a familiaridade do professor e do estudante com as TDICs amplia as possibilidades de aplicação das tecnologias no contexto escolar, contribuindo para práticas pedagógicas mais dinâmicas. A função das TDICs é amplamente reconhecida por sua capacidade de potencializar processos de aprendizagem, mas o autor adverte que “uma tecnologia por si só não é responsável por provocar mudanças cognitivas nos sujeitos” (Bertagnoli, 2021, p.245). Assim, o que transforma o espaço escolar é a intencionalidade do professor, que, ao dominar as ferramentas digitais, passa a elaborar práticas pedagógicas mais significativas, explorando o potencial das TDICs para além do uso meramente técnico e instrumental.

Dessa forma, ao longo desta seção, discutimos como a integração das TDICs no currículo escolar envolve muito mais do que o simples uso de ferramentas digitais: trata-se de repensar intencionalidades pedagógicas, ampliar possibilidades de aprendizagem e superar limites relacionados à formação docente e à infraestrutura. Ao analisarmos as contribuições de diversos autores, fica evidente que as tecnologias, quando utilizadas de forma crítica e planejada, tornam-se aliadas no fortalecimento de práticas inclusivas, criativas e alinhadas às demandas contemporâneas. Assim, concluímos que a relevância do tema reside justamente em seu potencial transformador, exigindo contínua reflexão, investimento e compromisso de todos os envolvidos no processo educacional.

METODOLOGIA

Compreende-se pesquisa como um esforço sistemático e organizado para investigar um problema específico, com o objetivo de gerar respostas ou soluções relevantes. Gray (2014) destaca que esse processo envolve a seleção cuidadosa de um tema, a construção de um referencial teórico sólido, a escolha de metodologias adequadas e a coleta e análise de dados, sempre considerando os contextos teóricos e práticos em que ocorre. Segundo o autor, uma pesquisa rigorosa exige clareza metodológica — seja ela indutiva, dedutiva, qualitativa, quantitativa ou mista —, e demanda um planejamento que articule os objetivos, os métodos e as técnicas de forma coerente. Desse modo, a pesquisa constitui um processo integrado, realizado em etapas interdependentes, onde cada fase contribui para a construção de conhecimento confiável e aplicável ao mundo real.

Este estudo apresentou uma abordagem qualitativa, sustentada pela revisão bibliográfica, que permite analisar como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação são integradas ao currículo escolar na atualidade. Para Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa qualitativa bibliográfica possibilita a sistematização do conhecimento já produzido, sendo eficaz para fundamentar e ampliar o entendimento de temas contemporâneos. Nosso objetivo foi compreender de que forma as TDICs contribuem para a transformação das práticas pedagógicas, considerando o contexto social, cultural e tecnológico em constante mudança. A análise se concentra na interpretação crítica de estudos, leis, artigos e documentos oficiais que abordam a incorporação das tecnologias na educação, visando identificar potencialidades, desafios e lacunas presentes na literatura. Dessa forma, esta abordagem possibilita o aprofundamento das discussões e a construção de um referencial teórico sólido para fundamentar novas pesquisas sobre o tema.

Pesquisa Aplicada é aquela que busca gerar conhecimentos para aplicação prática, visando resolver problemas específicos ou melhorar processos (GIL, 2019). Optou-se por esta, devido ao interesse em contribuir diretamente para a integração efetiva das TDICs nas práticas curriculares educacionais.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, utilizando como instrumentos livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações, documentos oficiais e relatórios técnicos que tratam da integração das TDICs no currículo escolar. Essa escolha permitiu reunir informações já consolidadas na literatura, possibilitando uma análise crítica e fundamentada sobre o tema. Além disso, foram selecionados estudos atuais para garantir que as discussões estivessem alinhadas ao contexto contemporâneo da educação, ampliando a relevância da análise proposta.

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura crítica e comparativa dos materiais selecionados, destacando convergências e divergências de argumentos sobre a incorporação das TDICs ao currículo escolar. Segundo Gil (2019), a análise qualitativa de conteúdo consiste em classificar e interpretar

dados para identificar padrões, categorias e significados que sustentem a discussão e as conclusões da pesquisa.

A metodologia adotada foi escolhida considerando o objetivo geral de analisar como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação são integradas ao currículo escolar. Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma revisão bibliográfica, consultando livros, artigos e documentos oficiais. O objetivo de identificar desafios foi atendido pela análise crítica de produções acadêmicas recentes, destacando pontos de tensão entre teoria e prática. Outro objetivo específico, de compreender as potencialidades das TDICs, foi alcançado examinando estudos de caso que relatam experiências concretas de integração tecnológica. Assim, a abordagem qualitativa e a revisão de literatura foram escolhidas por possibilitarem o aprofundamento reflexivo sobre o tema, garantindo consistência teórica e capacidade de ampliar a discussão científica.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise empreendida nesta pesquisa revelou um panorama complexo sobre a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ao Currículo da Educação Básica. A partir da revisão da literatura, foi possível constatar que, embora a presença das tecnologias nas escolas esteja crescendo, a sua apropriação pedagógica ainda se mostra fragmentada, limitada e, em muitos casos, desarticulada dos princípios que norteiam um currículo crítico e emancipador.

Inicialmente, é importante destacar que o entendimento de currículo adotado nesta investigação está ancorado na concepção de que ele é uma construção social, cultural e política, conforme defendido por Apple (2005), Sacristán (2000) e Silva (2005). Esses autores propõem uma visão do currículo como um espaço de disputas e significações, o que implica reconhecer que a inserção das TDICs nesse campo não se dá de maneira neutra ou técnica, mas envolvem escolhas pedagógicas, concepções de ensino-aprendizagem e relações de poder.

Com base nessa compreensão, os dados levantados evidenciam que a integração das TDICs ao currículo enfrenta entraves estruturais e formativos. Embora documentos oficiais e políticas públicas apontem para a necessidade de inovação pedagógica, como bem observa Lacerda e Sepel (2025), a efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar esbarra em desafios como a ausência de infraestrutura adequada, a precariedade de recursos tecnológicos e, principalmente, a insuficiência da formação docente voltada para a mediação crítica com as tecnologias.

A literatura analisada, especialmente os trabalhos de Santana *et al.* (2024), Freitas (2021) e Souza Neto (2020), indica que, na prática, ainda predomina uma abordagem tecnicista da inserção das TDICs. Ou seja, muitas

experiências se limitam ao uso esporádico de ferramentas digitais, como projetores e plataformas de atividades, sem uma reflexão profunda sobre sua função pedagógica. Isso confirma a hipótese de que a simples presença da tecnologia não garante sua integração efetiva ao currículo. Como aponta Garcia (2020), o discurso de modernização tecnológica precisa ser acompanhado por políticas educacionais que promovam mudanças estruturais e formativas.

Nesse sentido, a revisão bibliográfica revelou que iniciativas de sucesso na integração das TDICs estão geralmente associadas à formação continuada, ao engajamento institucional e à adoção de metodologias ativas de ensino. De acordo com Almeida e Valente (2012), quando os professores são capacitados para atuarem como *designers* de experiências de aprendizagem, utilizando recursos digitais de forma criativa e alinhada aos objetivos educacionais, os resultados são mais significativos. Essa perspectiva dialoga com Oliveira (2024), que destaca a importância de promover uma cultura de inovação pedagógica nas escolas, superando o uso reprodutivo da tecnologia.

Outro dado importante é o papel da formação docente no processo de incorporação das TDICs. Os estudos analisados, como os de Bertagnolli (2021) e Cavassani *et al.* (2024), apontam para a lacuna existente entre o avanço das tecnologias e a preparação dos educadores para seu uso pedagógico. A fluência digital dos professores, aliada a uma compreensão crítica sobre o currículo e as práticas educativas, é determinante para que as tecnologias sejam integradas de modo transformador.

Dessa forma, constata-se que a ausência de políticas sistemáticas de formação continuada impede que os professores desenvolvam competências digitais e pedagógicas necessárias para promover a integração significativa das TDICs. Mesmo em contextos onde há acesso a recursos, a falta de preparo e apoio pedagógico fragiliza as experiências com as tecnologias. Como afirma Rocha e Souza (2024), é preciso ir além do domínio técnico e promover uma formação que integre teoria, prática e reflexão crítica.

Outro aspecto recorrente nos estudos analisados diz respeito à reconfiguração dos espaços e tempos escolares. A cultura digital demanda novas formas de organização pedagógica, rompendo com a rigidez da sala de aula tradicional. Experiências bem-sucedidas descritas por Santana *et al.* (2024) mostram que projetos interdisciplinares, uso de ambientes virtuais de aprendizagem e flexibilização curricular contribuem para tornar o ensino mais conectado com a realidade dos estudantes. No entanto, essas práticas ainda são exceção e dependem, em grande parte, da autonomia dos docentes e da abertura das escolas para a inovação.

No que se refere ao papel do professor, os dados confirmam que ele é peça-chave na mediação entre as TDICs e o currículo. Mais do que um transmissor de conteúdo, o professor deve assumir a função de curador, mediador e autor de práticas educativas com tecnologia. Essa postura ativa exige

competências profissionais específicas, que incluem o domínio de recursos digitais, a capacidade de planejamento didático e a sensibilidade para adaptar estratégias às necessidades dos alunos. Como argumenta Souza Neto (2020), a integração das TDICs só será efetiva quando houver uma prática pedagógica intencional e fundamentada.

Além disso, os estudos de Lacerda e Sepel (2025) e Freitas (2021) apontam que a desigualdade no acesso às tecnologias ainda é uma realidade em muitas escolas públicas brasileiras. Isso aprofunda as disparidades educacionais e limita o potencial das TDICs como instrumento de inclusão e democratização do conhecimento. A superação dessas desigualdades requer investimentos em infraestrutura, mas também políticas que garantam o uso pedagógico dos recursos disponíveis. Nesse contexto, a revisão da literatura reforça a urgência de se pensar a integração tecnológica não apenas como uma questão técnica, mas como uma dimensão política do currículo.

A análise crítica dos textos permitiu, ainda, identificar algumas lacunas importantes nas produções acadêmicas sobre o tema. Uma delas é a carência de estudos empíricos que avaliem, de forma sistemática, os impactos da integração das TDICs nos resultados de aprendizagem. A maioria dos trabalhos concentra-se em relatos de experiência ou análises conceituais, o que evidencia a necessidade de pesquisas que articulem teoria e prática de maneira mais robusta. Outra lacuna diz respeito à escassa presença de vozes discentes nas análises, o que impede uma compreensão mais completa dos efeitos das tecnologias sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a síntese dos dados aponta que a integração das TDICs ao currículo da educação básica deve ser pensada a partir de uma abordagem sistêmica. Isso implica considerar, simultaneamente, as dimensões pedagógica, institucional e formativa. O desenvolvimento de políticas públicas que articulem formação docente, infraestrutura tecnológica e inovação curricular é condição fundamental para que as tecnologias digitais deixem de ser acessórios no processo educativo e passem a ocupar um lugar central na construção de práticas significativas.

Assim, reafirma-se que o uso das TDICs precisa ser parte de um projeto pedagógico coerente, comprometido com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma escola mais democrática, participativa e conectada com a realidade contemporânea. As tecnologias, quando integradas de forma crítica e planejada, têm o potencial de ampliar as possibilidades de aprendizagem, promover o protagonismo discente e estimular a produção de conhecimento coletivo.

Nesse contexto, é possível retomar a perspectiva de Apple (2005), ao defender que o currículo deve ser constantemente reavaliado em função das mudanças sociais e culturais. A integração das TDICs, portanto, não pode ser vista apenas como um acréscimo de ferramentas, mas como uma oportunidade

de repensar as finalidades da educação, as relações pedagógicas e as metodologias de ensino.

Em síntese, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de uma reconfiguração das práticas pedagógicas e das políticas educacionais para que a integração das TDICs ao currículo se concretize de maneira efetiva. Essa transformação exige o reconhecimento do professor como agente central do processo, bem como o compromisso das instituições com a formação, o suporte e a valorização do trabalho docente. Somente assim será possível construir um currículo dinâmico, plural e conectado às demandas da cultura digital, contribuindo para uma educação mais crítica, inclusiva e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo desta pesquisa permitiu compreender os caminhos, desafios e potencialidades da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ao Currículo da Educação Básica. Ao reunir estudos recentes e dialogar com autores que têm problematizado o papel das TDICs no contexto escolar, ficou evidente que a simples presença de recursos tecnológicos não é suficiente para promover mudanças significativas no processo educativo. As TDICs, quando inseridas sem planejamento pedagógico e sem formação docente adequada, acabam reforçando práticas tradicionais, em vez de potencializar experiências inovadoras e transformadoras.

Os resultados evidenciam que há um longo caminho a percorrer para consolidar a integração crítica e significativa das tecnologias ao currículo. Barreiras estruturais, como a falta de infraestrutura, coexistem com desafios formativos, entre eles a ausência de políticas públicas consistentes de capacitação continuada. Essa realidade é ainda mais marcante na rede pública, onde a desigualdade de condições entre escolas amplia o abismo digital entre professores e estudantes.

Entretanto, também foi possível identificar experiências que apontam caminhos para uma integração mais coerente e promissora das TDICs. Iniciativas que articulam formação docente, investimento em infraestrutura e revisão do projeto pedagógico têm alcançado resultados positivos, mostrando que é possível ressignificar o papel das tecnologias na educação básica. Esses exemplos reforçam o entendimento de que a integração das TDICs é um processo complexo, que demanda envolvimento coletivo, compromisso institucional e revisão constante das práticas educativas.

A discussão teórica evidenciou que o currículo é uma construção histórica e política, atravessada por disputas de sentido e de poder. Dessa forma, refletir sobre a inserção das TDICs implica considerar as intencionalidades que orientam o projeto educativo da escola. Mais do que simples ferramentas, as TDICs devem ser entendidas como mediações culturais que podem potencializar o

desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia dos estudantes.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer o papel central do professor no processo de mediação entre o conhecimento, o currículo e as tecnologias. A formação docente aparece como elemento-chave para garantir que a inserção das TDICs não seja apenas um modismo ou imposição tecnológica, mas parte de um projeto pedagógico comprometido com a educação de qualidade e com a democratização do acesso ao conhecimento.

Portanto, as considerações desta pesquisa reforçam a necessidade de políticas educacionais que articulem investimento em infraestrutura, ampliação do acesso à tecnologia e, sobretudo, formação crítica e continuada dos docentes. Somente assim será possível consolidar um currículo que dialogue com a cultura digital, que respeite as diferenças regionais e sociais, e que prepare os estudantes para atuar de forma criativa e crítica na sociedade contemporânea.

Em suma, esta pesquisa contribui para o campo educacional ao reafirmar que a integração das TDICs à educação básica não é apenas uma questão técnica, mas essencialmente pedagógica, política e cultural. Que as reflexões aqui apresentadas sirvam de base para o avanço das discussões e para a construção de propostas curriculares mais inclusivas, democráticas e alinhadas aos desafios da era digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf> Acesso em: 27 jun. 2025.

ANDRADE, Renata Maciel de; GASPAR, Ricardo; LINS, Romulo Gonçalves. Metodologia para usar tecnologias digitais, informação e comunicação no desenvolvimento de habilidades socioemocionais de alunos. **Educação em Revista**, v. 41, e49142, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469849142>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7379>. Acesso em: 27 jun. 2025.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BERTAGNOLLI, Silvia de Castro. **Fluência digital**: compreendendo suas características e relações com educadores e aprendizes. In: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 240-246.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CAVASSANI, Thiago Bernardo; ANDRADE, Joana de Jesus de; MARQUES, Rosebelly Nunes. Integração das TDIC na formação de professores: aproximações entre o modelo TPACK e a abordagem sociocultural. **Educação em Revista**, v. 40, e41245, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469842145>. Acesso em: 27 jun. 2025.

FREITAS, Alexandre Augusto Castro de Souza. **O “Novo” currículo paulista e as TDIC**: visão e interação. In: TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues (org.). Educação escolar, currículo e tecnologias: análises e proposições. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 28-50.

GARCIA, Daniela Nogueira Moraes. **Perspectivas educacionais e novas demandas**: contribuições da telecolaboração. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019

GRAY, David E. **Doing Research in the Real World**. 3. ed. London: Sage, 2014.

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Integração entre o presencial e o virtual na formação continuada de educadores: limites, desafios e potencialidades. **Educação em Revista**, v. 40, e40883, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-40883>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints/3543>. Acesso em: 27 jun. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, Rafael Seidinger de. **Inserção da TDIC em atividades pedagógicas**: desafios empreendidos durante a pandemia do COVID-19. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024.

OLIVEIRA, Taynnara Rodrigues de; SILVA, Simeí Araújo. **Tecnologias da Informação e Comunicação**: Contribuição para a alfabetização. In: BIANCHESSI, Cleber (org.). Cultura Digital: novas relações pedagógicas para aprender e ensinar. Curitiba: Bagai, 2020, vol. II, p. 167-182.

ROCHA, Maria Rosane da; SOUZA, Jocyare Cristina Pereira de. Escolas públicas e o REANP: o uso da tecnologia na ausência da internet. **Educação em Revista**, v. 40, e46234, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469846234>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6031>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Ana Paula Nogueira; SILVA, Ana Paula dos Santos e; MATIAS, Antônio Marcos Justino; MOURA, Cleberson Cordeiro de; LUCENS, Glaya da Costa; LEITE, Lauzidete de Oliveira. **Avaliação de desempenho de professores e alunos com o uso de ferramentas digitais.** In: SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FRANQUEIRA, Alberto da Silva; LÔBO, Ítalo Martins (orgs.). Educação, Gestão, Inclusão e Tecnologias Digitais: transformações e perspectivas. São Paulo: EBPCA – Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024, 1. ed., p. 253-273.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; OLIVEIRA, Eliane Damian De Bona de; SCHUHMACHER, Elcio. A epistemologia do obstáculo docente no uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 30, e24031, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320240031>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA NETO, Alaim. **Escola, currículo e tecnologias:** desafios da integração pedagógica. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SPECIAL EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS (OVER 15 YEARS OLD) AT APAE: STRATEGIES FOR LEARNING

EDUCAÇÃO ESPECIAL DE JOVENS E ADULTOS (ACIMA DE 15 ANOS) NA APAE: ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM

Patricia dos Santos Osika

E-mail: patriciadossantososika@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Martins

E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este artigo investiga e descreve as estratégias cruciais para o desenvolvimento de habilidades de autocuidado e vida diária em alunos com Deficiência Intelectual Moderada e Múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA), com nível de suporte 2 e 3 e baixo nível funcional, com idade superior a 15 anos. Focamos na experiência vivenciada no contexto da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em Santa Catarina, especificamente através do Serviço de Atendimento Específico (SAE), fundamentado em metodologias como o Currículo Funcional Natural. A justificativa para esta abordagem reside nas dificuldades observadas nos planos individualizados dos alunos, que apontam para a necessidade de um trabalho interdisciplinar focado em hábitos de autocuidado para promover a independência, alinhando-se à perspectiva de Déo e Pereira (2011) sobre funcionalidade e apoios. O objetivo geral é proporcionar atividades significativas e diversificadas para ensinar hábitos e práticas de higiene, buscando mudanças comportamentais, estimulando a independência, autoestima e qualidade de vida. A metodologia incluiu a aplicação de questionamentos iniciais e o desenvolvimento de diversas atividades lúdicas, práticas e teóricas, com a participação de equipe interdisciplinar e registro por meio de relatórios, fotos, depoimentos e vídeos, aplicadas no ano de 2019. Os resultados demonstraram avanços significativos na independência e autonomia dos alunos, com a aquisição e generalização de habilidades essenciais de autocuidado e AVDs, refletindo o potencial dos sujeitos com deficiência intelectual, conforme Garcez (2016). A avaliação foi descritiva, pautada na funcionalidade e nas potencialidades individuais, de acordo com a proposta do Currículo Funcional Natural, validando a eficácia da intervenção e a relevância da abordagem para a educação especial no contexto de Santa Catarina, em consonância com as diretrizes da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Transtorno do Espectro Autista; Autocuidado; Currículo Funcional Natural; APAE; Autonomia;

ABSTRACT

This article investigates and describes crucial strategies for developing self-care and daily living skills in students over 15 years old with Moderate and Multiple Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder (ASD), with support levels 2 and 3 and low functional levels. We focus on the experience within the APAE (Association of Parents and Friends of Exceptional Individuals) context in Santa Catarina, specifically through the Specific Care Service (SAE), based on methodologies like the Natural Functional Curriculum. The justification for this approach lies in the observed difficulties in students' individualized plans, which highlight the need for

interdisciplinary work focused on self-care habits to promote independence, aligning with Déo and Pereira's (2011) perspective on functionality and support. The general objective is to provide meaningful and diversified activities to teach hygiene habits and practices, aiming for behavioral changes, stimulating independence, self-esteem, and quality of life. The methodology included applying initial questionnaires and developing various playful, practical, and theoretical activities, with the participation of an interdisciplinary team and documentation through reports, photos, testimonials, and videos, applied in 2019. The results demonstrated significant progress in students' independence and autonomy, with the acquisition and generalization of essential self-care and ADLs (Activities of Daily Living) skills, reflecting the potential of individuals with intellectual disabilities, as per Garcez (2016). The evaluation was descriptive, based on functionality and individual potential, in accordance with the Natural Functional Curriculum proposal, validating the intervention's effectiveness and the relevance of the approach for special education in the Santa Catarina context, in line with the guidelines of the Santa Catarina Foundation for Special Education (FCEE) and the Santa Catarina Curricular Proposal.

Keywords: Intellectual disability. Autism Spectrum Disorder. Self-care. Natural Functional Curriculum. APAE.

INTRODUÇÃO

A promoção da autonomia e qualidade de vida para indivíduos com deficiência intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio complexo e multifacetado, exigindo abordagens educacionais e terapêuticas altamente personalizadas. Para aqueles com Deficiência Intelectual Moderada e Múltipla e TEA com nível de suporte 2 e 3, caracterizados por um baixo nível funcional e idade acima de 15 anos, a aquisição de habilidades de autocuidado e atividades da vida diária (AVDs) torna-se um pilar fundamental para sua inserção social e bem-estar (Déo; Pereira, 2011). Compreender a deficiência intelectual é essencial para uma intervenção eficaz, como pontua Carvalho (2016), permitindo que a ação educacional seja direcionada às reais necessidades e potencialidades de cada indivíduo (Garcez, 2016).

Este artigo descreve e analisa um programa de intervenção, intitulado "Viver Bem com Hábitos Saudáveis", centrado no desenvolvimento dessas habilidades, com base na experiência da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Santa Catarina. O projeto foi implementado e monitorado no ano de 2019, período em que se buscou consolidar a independência e autonomia dos alunos participantes. A APAE, por meio de programas como o Serviço de Atendimento Específico (SAE), tem se destacado na aplicação de metodologias que reconhecem a singularidade de cada aluno, como o Currículo Funcional Natural. Essa metodologia, conforme Suplino (2005), se alinha à perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao enfatizar a importância da autonomia e do autocuidado desde a infância (BRASIL, 2001), sendo crucial para a formação de hábitos que visam a independência. As diretrizes da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e os eixos norteadores da proposta curricular de Santa Catarina (Hentz, 1998) são fundamentais para a orientação das práticas pedagógicas e de atendimento especializado no estado, garantindo a conformidade e a qualidade das intervenções em educação especial, promovendo um "projeto de vida" (Hurtado, 2012) para esses jovens.

A justificativa para a implementação de um projeto com foco em hábitos de autocuidado decorre da observação de dificuldades significativas identificadas

nos Planos de Atendimento Educacional Individualizado (PAEIs) dos alunos. A lacuna na aquisição de habilidades básicas de higiene e autonomia tem um impacto direto na qualidade de vida desses indivíduos, tornando imperativa a necessidade de um trabalho interdisciplinar. Os PCNs (BRASIL, 2001) ressaltam que a infância é o período ideal para o desenvolvimento da consciência corporal e dos cuidados com a higiene, sob orientação adulta. Estendemos essa premissa para a fase adulta de nossos alunos com DI e TEA, visto que muitos ainda não internalizaram tais habilidades.

Neste contexto, o objetivo geral deste trabalho foi proporcionar atividades significativas e diversificadas que promovessem o ensino de hábitos e práticas de higiene, buscando gerar mudanças comportamentais que estimulassem a independência e a autoestima, culminando em uma melhoria substancial na qualidade de vida dos participantes. Para tanto, os objetivos específicos abrangeram em levar o aluno a perceber a necessidade de adquirir bons hábitos de higiene; identificar e criar o hábito de uma boa higiene e cuidados com o corpo para ser saudável; desenvolver independência para manter sua higiene pessoal; refletir sobre suas ações diárias em relação à saúde, incluindo o cuidado com o meio ambiente; identificar a necessidade de contribuir para a organização e limpeza do ambiente familiar e escolar; discutir formas de higiene corporal e bucal; estimular a prática correta de banho, corte de unhas e cabelos; valorizar a cooperação nas atividades; desenvolver psicomotricidade, criatividade e raciocínio; ensinar a identificar as partes do corpo; favorecer a autoestima; identificar e promover a utilização de objetos de higiene pessoal; considerar as necessidades do aluno em relação ao seu espaço e tempo; auxiliar na organização de pertences e no vestir/despir; desenvolver atividades de AVD como arrumar a casa e cozinhar; e realizar a higiene correta dos alimentos.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento de habilidades de autocuidado em indivíduos com DI e TEA de alto suporte e baixo nível funcional é um processo que exige paciência, repetição, individualização e um ambiente estruturado. A abordagem do Currículo Funcional Natural, conforme descrito por Suplino (2005), foi fundamental, pois centrou-se em habilidades práticas e relevantes para o dia a dia do aluno, promovendo a aprendizagem em contextos naturais e significativos. Este modelo reconhece que a aquisição de competências não se dá de forma linear ou puramente acadêmica, mas sim através da experiência direta e da repetição orientada (Bosa, 2002; Schwartzman, 2011).

A Proposta Curricular de Santa Catarina para a Educação Especial, alinhada às premissas da FCEE e aos eixos norteadores da proposta curricular (Hentz, 1998), reforça a importância de um currículo que contemple as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. A organização do currículo por projetos de trabalho, como a proposta de Portes (2010), também se mostra um caminho eficaz para integrar os diversos saberes e promover uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. O foco nas estratégias de ensino aprendizagem adequadas para a faixa etária dos 12 aos 18 anos, como

discutido por Cerqueira (2008), foi crucial para a adaptação das intervenções à realidade dos alunos.

No contexto da APAE, o programa "Viver Bem com Hábitos Saudáveis" integrou os objetivos específicos mencionados na introdução em uma rotina diária e semanal cuidadosamente planejada durante o ano de 2019. A faixa etária acima de 15 anos com Deficiência Intelectual Moderada e Múltipla e TEA com nível de suporte 2 e 3 exigiu uma adaptação das estratégias de ensino, considerando as especificidades cognitivas, sensoriais e comportamentais desses indivíduos. O baixo nível funcional implicou que muitas das habilidades que seriam consideradas básicas em outras populações precisaram ser decompostas em passos menores e repetidas intensivamente, visando a máxima aquisição de habilidades e a boa conduta (Leblanc, 1990).

A intervenção pautou-se na criação de uma rotina previsível, que ofereceu segurança e permitiu a internalização dos hábitos. A equipe interdisciplinar (artes, educação física, psicóloga, terapeuta ocupacional, dentista, fisioterapia, informática, fonoaudiologia) desempenhou um papel crucial, garantindo que cada habilidade fosse abordada sob múltiplas perspectivas e adaptada às necessidades individuais de cada aluno, reforçando as possibilidades e potencialidades de cada sujeito (Garcez, 2016). Por exemplo, a terapeuta ocupacional focou na motricidade fina para o manuseio de objetos de higiene, enquanto a fonoaudióloga trabalhou a compreensão de comandos e a comunicação de necessidades relacionadas ao autocuidado.

A promoção da independência foi um eixo central, buscando a funcionalidade humana através de apoios individualizados (DÉO; Pereira, 2011). Isso significou não apenas ensinar o "como fazer", mas também o "por que fazer", buscando desenvolver a consciência corporal e a compreensão da importância da higiene para a saúde e bem-estar. A autoestima foi favorecida à medida que os alunos perceberam sua capacidade de realizar tarefas que antes dependiam de auxílio. Pequenas conquistas foram celebradas, reforçando positivamente o esforço e o aprendizado.

A inclusão de atividades que foram além da higiene pessoal, como organização do ambiente e preparo de alimentos, ampliou o escopo da autonomia. A capacidade de arrumar a casa, vestir-se, organizar o guarda-roupa, e preparar receitas simples são AVDs essenciais que contribuem significativamente para a qualidade de vida e a redução da dependência de cuidadores. A lavagem correta dos alimentos, por exemplo, não é apenas uma questão de higiene, mas também de segurança alimentar e de participação ativa na rotina doméstica.

A abordagem flexível e adaptativa foi vital. Embora houvesse uma sequência de passos para cada habilidade (como demonstrado nos objetivos procedimentais), a velocidade de aprendizagem e o nível de suporte variaram enormemente entre os alunos. O Currículo Funcional Natural permitiu que o educador ajustasse as expectativas e as estratégias em tempo real, priorizando a funcionalidade e a relevância da habilidade para a vida do aluno. A parceria com

as famílias foi igualmente importante, para que os hábitos aprendidos na escola fossem reforçados e praticados em casa, garantindo a generalização das habilidades em diferentes contextos.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste projeto de intervenção, aplicado no ano de 2019, caracterizou-se por uma abordagem qualitativa e quantitativa, com foco na observação direta e no registro sistemático do desenvolvimento de habilidades de autocuidado e AVDs.

PARTICIPANTES E CENÁRIO DA INTERVENÇÃO

O projeto foi executado com um grupo de 24 alunos, sendo 11 no período matutino e 13 no período vespertino, todos com deficiência intelectual moderada e múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA), com nível de suporte 2 e 3 e baixo nível funcional, com idade superior a 15 anos. A intervenção foi realizada no ambiente da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em Santa Catarina, especificamente no Serviço de Atendimento Específico (SAE), que conta com estruturas como sala de aula, pátio, sala de autoestima (salão de beleza), sala de informática, horta, bosque, salão de eventos e casa de AVD (ambiente adaptado para o treino de atividades da vida diária).

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Antes do início formal das atividades, foram realizados questionamentos aos alunos para avaliar o nível de conhecimento prévio e a percepção sobre suas atitudes higiênicas. Estes questionamentos incluíram: "O que posso fazer para conservar meu corpo limpo?", "Que cuidados deverei ter com meus cabelos, unhas e dentes?", "Qual a melhor maneira de limpar as orelhas?", "Como devo conservar os meus pés? Por quê?", "Como devem ser e estar as roupas que uso para ir à escola?", "Que roupas deverei usar para dormir? E para passear?", e "Como devem ser as roupas nos dias de frio e calor?". As respostas foram registradas para subsidiar o planejamento individualizado, conforme a necessidade de conhecer a deficiência intelectual para intervir (Carvalho, 2016).

As atividades desenvolvidas foram registradas por meio de: Relatórios descritivos elaborados pelos educadores e equipe interdisciplinar, detalhando o progresso, as dificuldades e as estratégias adaptadas para cada aluno. Fotos e vídeos com documentação visual das atividades e do desempenho dos alunos, respeitando as normas de consentimento e privacidade. Depoimentos com registros de falas dos alunos, pais e equipe sobre as percepções e impactos do projeto. O resultado do projeto foi apresentado aos professores, pais e comunidade ao final de cada ano letivo (2019), utilizando os materiais registrados.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE O PROJETO

O projeto contemplou uma vasta gama de atividades, categorizadas da seguinte forma, alinhadas às estratégias de ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência intelectual (Cergueira, 2008) e à organização do currículo por projetos de trabalho (Portes, 2010):

Atividades Lúdicas e de Conhecimento: Contato com diversos tipos de textos (poemas, informativos, adivinhas, quadrinhos, histórias) referentes ao tema. Atividades de movimento no pátio, passeios internos e externos para desenvolvimento da psicomotricidade. Exibição de vídeos e apresentação de músicas sobre higiene e conhecimento corporal. Jogos pedagógicos com objetos de higiene pessoal. Momentos de conversa e discussão em grupo sobre o tema. Atividades Práticas e Sensoriais: Utilização da sala de autoestima (salão de beleza) para práticas de higiene e cuidado pessoal. Exposição de produtos de limpeza em geral; Utilização de cartazes e murais para ilustrar hábitos de higiene, produtos e tipos de roupas. Discussão sobre a importância da luz solar na higiene da roupa, a necessidade de usar roupas limpas e de um local para guardar roupas sujas. Abordagem da necessidade de andar calçado e os riscos dos pés descalços (verminoses, tétano). Discussão sobre fatores estéticos e emocionais relacionados à saúde bucal (beleza do sorriso, mau hálito). Passeios pela comunidade com foco na observação da higiene do local.

Procedimentos para Trabalhar as Atividades da Vida Cotidiana (AVDs):

Higiene Pessoal: Lavar e secar as mãos, lavar e secar o rosto, pentear-se, escovar os dentes, utilizar o vaso sanitário. Vestir e Despir: Shorts, calças, camisetas, blusas abertas, jaquetas, meias, sapatos.

Tarefas Domésticas: Acender e apagar luzes, jogar papel no cesto de lixo, recolher o lixo, limpar mesas, cadeiras e móveis simples, limpar coisas derramadas/secar o chão, abrir e fechar janelas/cortinas/portas/gavetas, guardar material pedagógico, ajudar a arrumar a mesa nas refeições, ajudar a recolher utensílios do lanche, arrumar e transportar cadeiras, carregar sacolas/pacotes, separar peças de roupa, lavar e secar louça, guardar utensílios domésticos.

Preparo de Alimentos: Passar margarina/geleia/patê no pão, descascar banana, cortar alimentos (com faca sem corte), ajudar a preparar suco/chá/gelatina/salada de frutas, realizar higiene correta dos alimentos (lavar frutas).

Alimentação: Servir-se do lanche, alimentar-se sem auxílio usando talheres, usar guardanapos, comportar-se adequadamente à mesa, servir-se de líquidos, servir o lanche para o colega.

Cuidados com o Ambiente: Ajudar a guardar compras, ajudar a molhar plantas, ajudar a plantar mudas/sementes, pintar latas e vasos para reutilização.

Habilidades Sociais e de Comunicação: Levar bilhetes à secretaria (para estimular autonomia e interação).

Cada AVD foi ensinada por meio de uma sequência de passos, utilizando ajuda física gradual (do apoio total à remoção progressiva), ordem verbal e reforço positivo constante, conforme a metodologia do Currículo Funcional Natural (Suplino, 2005) e com o objetivo de máxima aquisição de habilidade (Leblanc, 1990). A repetição foi fundamental para a generalização das habilidades.

EQUIPE INTERDISCIPLINAR

O projeto contou com a participação ativa de uma equipe interdisciplinar composta por profissionais de Artes, Educação física, Psicologia, Terapia Ocupacional, Odontologia,

Fisioterapia, Informática e Fonoaudiologia. Cada especialista contribuiu com sua expertise para adaptar as atividades às necessidades individuais dos alunos e promover um desenvolvimento integral, visando sempre as possibilidades e potencialidades (Garcez, 2016).

ANÁLISE E RESULTADOS

A análise dos resultados deste projeto, aplicado no ano de 2019, foi pautada em uma abordagem descritiva e qualitativa, complementada por indicadores quantitativos quando aplicáveis, conforme a natureza da avaliação proposta pelo Currículo Funcional Natural. A avaliação focou na funcionalidade, nas potencialidades e nas habilidades demonstradas por cada aluno, buscando identificar as conquistas e as aprendizagens significativas, em linha com a triangulação entre deficiência intelectual, funcionalidade humana e apoios (DÉO; Pereira, 2011).

MÉTODOS DE ANÁLISE

Os dados coletados (relatórios descritivos, fotos, vídeos, depoimentos) foram analisados continuamente pela equipe interdisciplinar ao longo dos dois anos de projeto. A análise qualitativa permitiu: Identificação de padrões de comportamento: Observação da frequência e da qualidade da execução das AVDs. Progresso individualizado: Avaliação da evolução de cada aluno em relação aos objetivos estabelecidos em seu Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PAEI). Estratégias eficazes: Reconhecimento de quais abordagens e atividades foram mais efetivas para cada tipo de habilidade e para cada perfil de aluno. Barreiras e facilitadores: Identificação dos desafios persistentes e dos fatores que contribuíram para o sucesso da aprendizagem.

A avaliação quantitativa, embora não seja o foco principal do Currículo Funcional Natural, pôde ser inferida a partir de registros de frequência de execução de certas tarefas sem auxílio e da redução da necessidade de suporte em atividades específicas. A Proposta Curricular de Santa Catarina (Hentz, 1998), que orienta a Educação Especial no estado, foi um parâmetro importante para a análise da relevância e adequação dos resultados obtidos, em consonância com as diretrizes da FCEE.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os dois anos de aplicação do projeto "Viver Bem com Hábitos Saudáveis" demonstraram resultados extremamente positivos, evidenciando a eficácia da metodologia do Currículo Funcional Natural para a população atendida e confirmando a importância de conhecer a deficiência intelectual para intervir (Carvalho, 2016). Os principais resultados observados incluem: Aumento Significativo da Independência nas AVDs: Os alunos demonstraram uma notável evolução na realização de tarefas de autocuidado e domésticas. Houve uma redução expressiva na necessidade de auxílio físico e verbal em atividades como lavar as mãos e o rosto, pentear-se, escovar os dentes, e vestir/despir peças de roupa. A execução sequenciada de tarefas como preparar um lanche simples ou arrumar a mesa se tornou mais fluida para a maioria dos participantes, corroborando as estratégias eficazes de ensino/aprendizagem (Cergueira, 2008).

Melhora da Autoestima e Autoconceito: O sucesso na aquisição de novas habilidades gerou um impacto direto na autoestima dos alunos. Relatos da equipe e depoimentos de pais indicaram que os alunos se sentiam mais capazes, motivados e orgulhosos de suas conquistas, refletindo um melhor autoconceito e a concretização das possibilidades e potencialidades (Garcez, 2016). Desenvolvimento da Consciência Corporal e Ambiental: As atividades focadas na higiene pessoal e na organização do ambiente contribuíram para que os alunos desenvolvessem uma maior consciência sobre seus corpos e a importância dos cuidados para a saúde. Observou-se um maior engajamento na manutenção da limpeza da sala de aula e dos objetos de uso pessoal. Aumento da Participação e Cooperação: Atividades que envolviam o coletivo, como arrumar a casa AVD ou ajudar a servir o lanche aos colegas, resultaram em maior interação social e cooperação entre os alunos. O senso de pertencimento e responsabilidade foi visivelmente estimulado.

Aprimoramento da Psicomotricidade e Raciocínio: As AVDs exigiram o desenvolvimento de coordenação motora fina e grossa, sequenciamento de ações e resolução de pequenos problemas, contribuindo para o aprimoramento geral das habilidades psicomotoras e do raciocínio prático, em linha com a máxima aquisição de habilidades (Leblanc, 1990).

Generalização das Habilidades: Houve relatos consistentes de pais e cuidadores sobre a generalização das habilidades aprendidas na APAE para o ambiente doméstico. Muitos alunos passaram a realizar tarefas de higiene e organização em casa com maior autonomia, validando a funcionalidade do currículo e a triangulação com os apoios (Déo; Pereira, 2011).

Comunicação de Necessidades: Mesmo para alunos com comunicação não verbal, observou-se o surgimento ou aprimoramento de formas de comunicação (gestos, olhares direcionados, uso de cartões/PECS) para expressar necessidades relacionadas à higiene ou bem-estar, demonstrando um avanço na capacidade de se fazer entender.

A avaliação contínua e trimestral, com registros detalhados das evoluções e dificuldades no decorrer do projeto, permitiu adaptar as intervenções e celebrar as conquistas, reforçando que o que foi significativo e funcional para cada aluno

se estabeleceu como conhecimento adquirido. Os resultados demonstraram que a persistência e a individualização do ensino são pilares para o sucesso do desenvolvimento de autonomia nessa população.

CONCLUSÃO

O projeto "Viver Bem com Hábitos Saudáveis", implementado na APAE de Santa Catarina nos anos de 2019, com base na metodologia do Currículo Funcional Natural, demonstrou ser uma iniciativa de extrema relevância e eficácia para promover a autonomia e a qualidade de vida de alunos com deficiência intelectual moderada e múltipla e Transtorno do Espectro Autista com alto nível de suporte. Ao focar no desenvolvimento de habilidades de autocuidado e atividades da vida diária (AVDs) em contextos reais e significativos, o programa conseguiu capacitar esses indivíduos para uma participação mais independente em sua rotina pessoal e comunitária, reafirmando o valor da funcionalidade humana e dos apoios adequados (Déo; Pereira, 2011).

Os resultados positivos observados, como o aumento significativo da independência nas AVDs, a melhora da autoestima, o desenvolvimento da consciência corporal e ambiental, e a generalização das habilidades para o ambiente familiar, comprovam a validade da abordagem. A intervenção, estruturada em torno de objetivos específicos e procedimentos detalhados, e contando com a atuação dedicada de uma equipe interdisciplinar, conseguiu transcender o ensino puramente teórico, buscando a internalização de hábitos que impactam diretamente a saúde, o bem-estar e a integração social dos alunos. O sucesso alcançado ressalta as "possibilidades e potencialidades" dos sujeitos com deficiência (Garcez, 2016).

A flexibilidade do Currículo Funcional Natural (Suplino, 2005), aliada à organização do currículo por projetos de trabalho (Portes, 2010), permitiu que as estratégias fossem continuamente adaptadas às necessidades e ritmos de aprendizagem de cada estudante, garantindo que o conhecimento adquirido fosse verdadeiramente funcional e significativo. Este estudo reforça que, mesmo diante de desafios complexos, o investimento em programas de intervenção focados na autonomia, alinhados às diretrizes da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e à Proposta Curricular de Santa Catarina (Hentz, 1998), pode gerar transformações profundas e duradouras. A experiência da APAE do Médio Vale do Itajaí, conforme relatado na Revista APAE Brasil, é um exemplo de boas práticas que podem inspirar outras instituições. O desenvolvimento dessas habilidades essenciais contribui diretamente para a construção de "projetos de vida e projetos vitais" (Hurtado, 2012) para esses jovens.

Em suma, o sucesso do projeto "Viver Bem com Hábitos Saudáveis" reafirma a crença no potencial de desenvolvimento de cada aluno, independentemente de suas limitações. Ao investir no ensino de hábitos saudáveis e na promoção da autonomia, a APAE contribuiu ativamente para a dignidade, bem-estar e plena inclusão desses indivíduos na sociedade,

consolidando o caminho para uma vida mais plena, independente e com maior qualidade.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 55-61, maio 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

CARVALHO, Elisangela N. S. de. Deficiência intelectual: conhecer para intervir. **Revista Eletrônica Pedagogia em Ação**, [S. l.], v. 8, n. 2, Edição Especial, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12845>. Acesso em: 25 maio 2020.

CERGUEIRA, Maria Teresa Alves. **Estratégias de ensino aprendizagem para a pessoa com deficiência intelectual de 12 a 18 anos. 2008**. 61 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-2.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

DÉO, Ana Flávia; Pereira, Júnia Florence. **A triangulação entre deficiência intelectual, funcionalidade humana e apoios**. DICA, [S. l.], ano 3, n. 4, 2011. Disponível em: http://www.revistaafaag.com.br/revistas.ga/upload/4_87-266-1-PB.pdf. Acesso em: 9 mar. 2020.

GARCEZ, Fátima M. G. **Um olhar sobre possibilidades e potencialidades dos sujeitos com história de deficiência intelectual e paralisia cerebral**. In: MELO, M. T. de (org.). Caderno de orientações pedagógicas para práticas inclusivas. Florianópolis, SC: Contexto Editora de Livros Eletrônicos, 2016.

HENTZ, Patricia. **Eixos norteadores da proposta curricular**. In: SANTA CATARINA. Proposta Curricular, Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares. Florianópolis, SC: COGEN, 1998.

HURTADO, Daniela Haertel. **Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LEBLANC, J. M. Curriculum para la buena conducta y máxima adquisición de la habilidad. Tóquio: Associação Japonesa para el Retardo Mental, 1990.

PORTES, Kátia Aparecida. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a3.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2020.

REVISTA APAE . Brasília, DF: Federação Nacional das APAEs. Ano 53,2020.p 60-61.

SAÚDE BUCAL INFANTIL. [S. l.]: Colgate, [2009]. Disponível em: http://www.colgate.com.br/app/Colgate/BR/OC/Information/OralHealthAtAnyAge/InfantsAndChildren.cvsp?cid=BR_GoogleOC_art_infantil. Acesso em: 1 nov. 2009.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **O Espectro do Autismo: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**. In: BOSA, Cleonice Alves; VIEIRA, Mauro Luis (Orgs.). Autismo: guia de informações e conhecimentos. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 1-22.

SUPLINO, Marina. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental**. Brasília, DF: SEDH; CNIPPD; Maceió, AL: ASSISTA, 2005. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência, v. 11). Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/Curriculo_Funcional_Natural_Maryse_Suplino.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020

DAVID PAUL AUSUBEL'S MEANINGFUL LEARNING AND HIS CONTRIBUTION TO TEACHING AND LEARNING

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID PAUL AUSUBEL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

Joel Paludo
E-mail: joel.paludo@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Isaias Antônio Soreck
E-mail: drateu1@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Paul Ausubel, enfatiza a importância de ancorar novos conhecimentos em conceitos prévios (subsunçores) para promover uma compreensão duradoura e aplicável, contrastando com a aprendizagem mecânica baseada em memorização. Ausubel destaca a organização hierárquica da estrutura cognitiva, a relevância da motivação e do vínculo afetivo, e o papel do professor como mediador, utilizando estratégias como organizadores prévios e mapas conceituais. A teoria classifica a aprendizagem em três tipos: subordinada (novos conhecimentos ligam-se a subsunçores existentes), superordenada (conceitos abrangentes integram saberes prévios) e combinatória (conexões por analogias). Na prática escolar, a aplicação dessa abordagem requer contextualização do conteúdo, avaliação contínua e trabalho colaborativo, visando um ensino centrado no aluno e alinhado com suas experiências. Este estudo ressalta a contribuição da teoria ausubeliana para a educação contemporânea, destacando sua capacidade de transformar o processo de ensino-aprendizagem em um diálogo dinâmico entre conhecimento prévio e novas informações.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa. Subsunçores. Estrutura cognitiva. Mediação docente.

ABSTRACT

The theory of meaningful learning, developed by David Paul Ausubel, emphasizes the importance of anchoring new knowledge in prior concepts (subsumers) to promote lasting and applicable understanding, contrasting with rote learning based on memorization. Ausubel highlights the hierarchical organization of cognitive structure, the relevance of motivation and emotional connection, and the role of the teacher as a mediator, using strategies such as advance organizers and concept maps. The theory classifies learning into three types: subordinate (new knowledge links to existing subsumers), superordinate (comprehensive concepts integrate prior knowledge), and combinatorial (connections through analogies). In school practice, applying this approach requires contextualizing content, continuous assessment, and collaborative work, aiming for student-centered teaching aligned with their experiences. This study underscores the contribution of Ausubel's theory to contemporary education, highlighting its ability to transform the teaching-learning process into a dynamic dialogue between prior knowledge and new information.

KEYWORDS: Meaningful learning. Subsumers. Cognitive structure. Teacher mediation.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem significativa, teoria desenvolvida por David Paul Ausubel na década de 1960, constitui um dos pilares da psicologia educacional, destacando-se por sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente dos modelos tradicionais, baseados em memorização mecânica e descontextualizada, Ausubel propõe uma aprendizagem que se ancora nos conhecimentos prévios do aluno, estabelecendo conexões com novos conceitos. Essa perspectiva, conhecida como aprendizagem significativa, ressalta a importância não apenas da organização hierárquica dos conteúdos, mas também do papel ativo do aprendiz na construção do saber. Nesse contexto, a teoria ausubeliana vai além da dimensão cognitiva, integrando aspectos afetivos e sociais, pois o aprender só se torna significativo quando o aluno percebe a utilidade do conhecimento em sua vida e se sente motivado a ampliá-lo.

No cenário educacional atual, marcado por desafios como a desmotivação dos estudantes e a fragmentação do conhecimento, a teoria de Ausubel oferece um caminho para repensar as práticas pedagógicas. Entretanto, o que ainda predomina em muitas escolas é um ensino centrado na transmissão de informações, com pouca atenção às experiências e realidades dos alunos. Essa dissonância entre teoria e prática explica, em parte, os resultados insatisfatórios no processo de aprendizagem, como a baixa retenção de conteúdos e a dificuldade de aplicação em contextos reais, além de alto número de estudantes retidos no final do processo e, conseqüentemente, o significativo aumento da evasão escolar.

Para romper com esse paradigma, é essencial que o professor transcenda o senso comum e adote uma postura mediadora, criando ambientes de aprendizagem colaborativa onde o aluno seja coautor do processo. Isso exige uma formação docente continuada, capaz de instrumentalizar o educador com estratégias que promovam a interação entre conceitos novos e pré-existentes. Além disso, o ambiente educacional deve fomentar uma cultura de curiosidade intelectual, em que o "querer aprender" seja tão valorizado quanto o "saber".

O objetivo deste artigo é elucidar os princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel, destacando sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem contemporâneo. Buscar-se-á analisar como a ancoragem de novos conhecimentos em conceitos prévios (subsúncos), a organização hierárquica da estrutura cognitiva e o papel mediador do professor podem transformar práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem duradoura, contextualizada e centrada no aluno. Além disso, o artigo visa refletir sobre estratégias de aplicação da teoria no ambiente escolar, confrontando desafios como a fragmentação do conhecimento e a desmotivação discente, para propôr um ensino mais significativo e alinhado às demandas da sociedade atual.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID PAUL AUSUBEL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

O pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) era filho de uma família judia imigrante da Europa Central e de poucas posses. Viveu em um contexto histórico marcado pela perseguição aos judeus, como a Revolução Russa (1917) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), períodos em que milhões foram exterminados. Sua trajetória pessoal foi profundamente influenciada por esses acontecimentos, e uma das marcas de sua obra é a crítica à educação tradicional, que ele considerava violenta por ignorar a história e as experiências dos alunos. Ausubel relatou ter sofrido na escola devido à falta de valorização de seus conhecimentos prévios e de sua identidade cultural (ARAGÃO, 1976).

Essa vivência o levou ao campo da educação, mas sua formação inicial foi em Psicologia (1939), pela Universidade da Pensilvânia, e depois em Medicina (1943), pela Universidade de Middlesex. Após atuar como médico, foi designado pela ONU para trabalhar com refugiados e sobreviventes dos campos de concentração em Stuttgart, Alemanha, experiência que reforçou seu interesse pela mente humana. Mais tarde, doutorou-se em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Columbia (1949) e dedicou-se ao ensino em diversas instituições nos Estados Unidos e Europa. Sua trajetória culminou na elaboração da Teoria da Aprendizagem Significativa, uma das principais contribuições ao cognitivismo educacional. Ausubel faleceu em 2008, aos 90 anos, deixando um legado fundamental para a pedagogia (MOREIRA, 2011).

Quando sua teoria foi apresentada, em 1963, predominavam as ideias behavioristas, que reduziam a aprendizagem a estímulos e respostas, ignorando os processos mentais do aluno. Nessa perspectiva, o meio externo determinava o comportamento, e o conhecimento prévio dos estudantes era desconsiderado. O ensino era centrado no professor, visto como o único detentor do saber, enquanto o aluno assumia um papel passivo.

Em contraste, Ausubel propôs uma educação centrada no aprendiz, valorizando os conceitos já internalizados em sua estrutura cognitiva. Para compreender a aprendizagem significativa, é necessário diferenciá-la de outras formas de aprendizagem e situar sua importância no contexto das teorias educacionais.

Dessa forma, considerando o cenário educacional atual, marcado por excesso de informações e dificuldades de engajamento discente, a teoria de Ausubel oferece um caminho para tornar a aprendizagem mais eficaz e relevante. Ao defender que novos conhecimentos devem ancorar-se em saberes prévios, ela fornece subsídios para práticas pedagógicas que combatem a memorização mecânica e incentivam a construção ativa do saber. Em um mundo onde os estudantes estão constantemente expostos a conteúdos fragmentados, como os

das redes sociais, a aprendizagem significativa ajuda a organizar o conhecimento de forma hierárquica e aplicável.

Além disso, a teoria ressalta a importância do vínculo afetivo e da motivação no processo educativo, aspectos essenciais em uma era de crescente desinteresse pelas escolas tradicionais. Professores que adotam essa abordagem promovem aulas mais dialógicas, onde o aluno é protagonista de sua aprendizagem. Em tempos de transformações tecnológicas aceleradas, a capacidade de aprender a aprender – princípio central da teoria ausubeliana – torna-se ainda mais crucial, preparando os estudantes para desafios complexos e em constante evolução.

A aprendizagem é um processo dinâmico e singular, que ocorre de formas distintas em cada indivíduo. No contexto educacional, não se trata de identificar quem é o "mais inteligente", mas sim de compreender como cada pessoa aprende de maneira mais eficaz. Embora as capacidades cognitivas humanas sejam semelhantes, o que varia é a maneira como a aprendizagem se consolida. Nesse sentido, é possível identificar três dimensões fundamentais da aprendizagem: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora, cada uma desempenhando um papel essencial no processo de aquisição do conhecimento.

No contexto de aprendizagem de certos assuntos, Ausubel refere-se à estrutura cognitiva do sujeito como sendo o conteúdo e a organização de suas ideias naquela área particular de conhecimento. Assim, a estrutura cognitiva consiste num sistema de conceitos organizados hierarquicamente, no qual elementos mais específicos de conhecimento são relacionados aos conceitos mais gerais (MARTINEZ-MUT; GARFELLA, 1998, p. 35.)

A aprendizagem cognitiva refere-se ao processo de armazenamento e organização de informações na mente do aprendiz, formando o que se denomina estrutura cognitiva. Esse mecanismo envolve a assimilação, a categorização e a hierarquização de conceitos, permitindo que novos conhecimentos se conectem a ideias preexistentes. Ausubel (1963) destaca que a estrutura cognitiva não é um simples acúmulo de dados, mas um sistema dinâmico em que conceitos mais específicos se relacionam a princípios mais abrangentes. Essa organização é crucial para a aprendizagem significativa, pois permite que o aluno atribua sentido ao que aprende, em vez de apenas memorizar informações de forma isolada.

A aprendizagem afetiva está relacionada às emoções e experiências subjetivas que acompanham o processo de aquisição do conhecimento. Ela se manifesta por meio de reações como prazer, frustração, motivação ou desinteresse, influenciando diretamente o engajamento do aluno. A dimensão afetiva é indissociável da cognitiva, uma vez que as emoções afetam a maneira como o indivíduo processa e retém informações (MOREIRA, 2011). Por exemplo, um aluno que associa a matemática a experiências negativas pode desenvolver bloqueios cognitivos, mesmo tendo capacidade de aprendizado.

Por fim, a aprendizagem psicomotora envolve habilidades físicas adquiridas por meio da prática e da repetição, como tocar um instrumento musical, praticar esportes ou realizar procedimentos cirúrgicos. Embora pareça distinta da aprendizagem cognitiva, as duas estão interligadas: antes de executar uma ação complexa, o indivíduo precisa compreender seus fundamentos teóricos. Por exemplo, um pianista deve entender escalas musicais (cognição) antes de dominar a técnica (psicomotricidade).

Embora reconheça a importância das três dimensões, Ausubel concentra-se na aprendizagem cognitiva, pois ela é a base para a aprendizagem significativa. Para ele, o conhecimento prévio do aluno funciona como uma "âncora" para novas informações, evitando a memorização mecânica. Assim, entender como a estrutura cognitiva se forma e se desenvolve é essencial para aplicar sua teoria na prática educacional. Em síntese, a aprendizagem é um fenômeno multifacetado, e a teoria ausubeliana oferece ferramentas para transformar a sala de aula em um espaço onde o conhecimento seja construído de forma ativa, significativa e duradoura.

A ESTRUTURA COGNITIVA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

De acordo com Ausubel (1963), a estrutura cognitiva corresponde ao conjunto organizado de conhecimentos prévios que um indivíduo possui em um determinado momento. Esse sistema é composto por conceitos, ideias, proposições e informações que se inter-relacionam de maneira hierárquica, partindo de noções mais gerais e abstratas até conceitos mais específicos e detalhados (MOREIRA, 2011). Essa organização não é aleatória, mas sim estruturada de forma lógica, permitindo que novas informações sejam assimiladas e ancoradas em subsunçores⁴ – conceitos preexistentes que facilitam a aprendizagem significativa.

No processo de aprendizagem, a estrutura cognitiva refere-se não apenas ao conteúdo armazenado, mas também à maneira como esse conhecimento é organizado em domínios específicos. Ausubel destaca que a aquisição, o armazenamento e a organização das ideias ocorrem de maneira sistemática, seguindo uma lógica de diferenciação progressiva – em que conceitos mais

⁴ O "subsunçor" é um conceito, uma ideia, uma proposição já existentes na estrutura cognitiva, capaz de servir de "ancoradouro" a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o indivíduo (que ele tenha condições de atribuir significados a essa informação). Pode-se, então, dizer que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação "ancora-se" em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou seja, novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos), na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, relevantes e inclusivos estejam, adequadamente claros e disponíveis, na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras (MOREIRA, 2011, p. 8).

amplos são gradualmente refinados – e reconciliação integradora – que busca estabelecer conexões entre conhecimentos aparentemente distintos. A hierarquização dos conceitos não é estática; pelo contrário, trata-se de um processo dinâmico, no qual novas informações são continuamente assimiladas, reorganizando e expandindo a estrutura cognitiva.

Além disso, a aprendizagem significativa ocorre justamente quando novos conhecimentos se ancoram nessa estrutura prévia, estabelecendo relações substantivas (não arbitrárias) com os subsunçores existentes. Dessa forma, a internalização de conceitos não se limita à memorização, mas sim à construção de significados que ampliam e consolidam o entendimento (MOREIRA, 2011).

As ideias e informações novas podem ser aprendidas e retidas na medida em que os conceitos relevantes e inclusivos estejam claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito, funcionando como ponto de ancoragem para as novas ideias e conceitos. Neste processo de assimilação, ocorre uma interação entre os conceitos mais relevantes e inclusivos com as novas informações. Os primeiros funcionando como ancoradouro, abrangendo e integrando as novas informações e, ao mesmo tempo, modificando-se em função do novo material incluído (SILVA, 2004, p. 6).

Esse conceito de estrutura cognitiva está intimamente ligado a outro conceito, muito importante nessa área, que é o de aprendizagem. A aprendizagem, para Ausubel, consiste na ampliação da estrutura cognitiva através da incorporação de novas ideias a ela. À medida que se está aprendendo se está ampliando a estrutura cognitiva. A forma como acontece essa compilação do conhecimento há a variação do aprendizado mecânico para o significativo.

Quando o material de aprendizagem é relacionável à estrutura cognitiva somente de maneira arbitrária e literal que não resulta na aquisição de significados para o sujeito, a aprendizagem é dita mecânica ou automática. A diferença básica entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica está na relacionabilidade à estrutura cognitiva [...] (MOREIRA, 1999, p.26)

A aprendizagem mecânica ocorre quando novas informações são assimiladas de forma puramente literal e arbitrária, sem estabelecer conexões substantivas com os conhecimentos prévios do aprendiz. Nesse caso, o material educativo não é integrado de maneira significativa à estrutura cognitiva do indivíduo, resultando em uma memorização superficial e desprovida de sentido. Em contrapartida, a aprendizagem significativa pressupõe justamente o oposto: a vinculação não arbitrária e não literal entre os novos conteúdos e os subsunçores existentes, permitindo a construção de significados e uma compreensão mais profunda. Assim, a distinção fundamental entre esses dois

tipos de aprendizagem reside na natureza da relação estabelecida com a estrutura cognitiva do sujeito. (MOREIRA, 1999)

A partir dessas definições, emerge o conceito de aprendizagem significativa, núcleo central da teoria ausubeliana. Trata-se de um processo em que novas informações se relacionam e interagem com aspectos relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz. Nessa perspectiva, aprender significativamente implica não apenas ampliar ideias, mas também reconfigurar conceitos preexistentes, estabelecendo conexões substantivas com conhecimentos já consolidados. Essa dinâmica permite tanto acessar quanto expandir novos conteúdos de forma integrada. Vale destacar que a consolidação da aprendizagem é diretamente proporcional à quantidade de relações significativas que se estabelecem na estrutura mental.

O princípio fundamental da aprendizagem significativa reside na necessidade de o processo educativo fazer sentido para o aluno. Para isso, os novos conhecimentos devem necessariamente ancorar-se em conceitos relevantes já presentes na estrutura cognitiva do estudante. A efetividade desse processo manifesta-se quando o conjunto de informações assimiladas se revela por meio de descobertas ativas e compreensões genuínas. Como afirma Ausubel (1963, p. 63), "a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento".

Para que ocorra de fato a aprendizagem significativa, é essencial um processo deliberado de aquisição de conhecimento. Esse processo constitui elemento fundamental tanto para a construção do saber pelo aluno quanto para a nova atuação docente e a função social da escola.

Em síntese, a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se conectam à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária e substantiva (não literal). Estas duas características – a não-arbitrariedade e a substantividade – representam os pilares essenciais do processo de aprendizagem significativa conforme proposto por Ausubel. Entende-se por não-arbitrariedade e substantividade:

Não-arbitrariedade quer dizer que o material potencialmente significativo se relaciona de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, o relacionamento não é com qualquer aspecto da estrutura cognitiva, mas sim com conhecimentos especificamente relevantes, os quais Ausubel chama subsunçores. O conhecimento prévio serve de matriz ideacional e organizacional para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos quando estes "se ancoram" em conhecimentos especificamente relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Novas ideias, conceitos, proposições, podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, especificamente relevantes e inclusivos estejam

adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como pontos de “ancoragem” aos primeiros. [...] Substantividade significa que o que é incorporado à estrutura cognitiva é a substância do novo conhecimento, das novas ideias, não as palavras precisas usadas para expressá-las. O mesmo conceito ou a mesma proposição podem ser expressos de diferentes maneiras, através de distintos signos ou grupos de signos, equivalentes em termos de significados. Assim, uma aprendizagem significativa não pode depender do uso exclusivo de determinados signos em particular. (MOREIRA, 1997, p.20)

A aprendizagem significativa ocorre quando o significado lógico do conteúdo educacional se transforma em significado psicológico para o aprendiz. Esse processo se dá por meio da relação não-arbitrária e substantiva entre as novas informações e os conhecimentos prévios do indivíduo, desde que tais informações sejam apresentadas de maneira relevante e significativa. Ou seja, o conhecimento novo precisa, necessariamente, relacionar-se com estruturas cognitivas já consolidadas e que façam sentido para o sujeito. Quanto mais bem organizados e precisos forem esses conhecimentos pré-existentes, mais eficiente será a assimilação de novas informações, pois elas poderão integrar-se de maneira coerente ao sistema cognitivo já estabelecido. “A diferença básica entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica está na relacionabilidade à estrutura cognitiva: não arbitrária e substantiva versus arbitrária e literal. Não se trata, pois, de uma dicotomia, mas de um contínuo no qual elas ocupam os extremos” (MOREIRA, 1997, p. 26).

Nesse processo, ocorre uma modificação recíproca: tanto as novas estruturas de conhecimento são assimiladas, quanto os conceitos prévios são reajustados e reestruturados. Essa dinâmica contínua de interação e transformação é essencial para a consolidação da aprendizagem significativa. “Quando o material de aprendizagem é relacionável à estrutura cognitiva somente de maneira arbitrária e literal que não resulta na aquisição de significados para o sujeito, a aprendizagem é dita mecânica ou automática” (MOREIRA, 1997, p. 26). Nesse sentido, é evidente que o conhecimento prévio (a estrutura cognitiva do aprendiz) é a variável essencial para a aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, a estrutura cognitiva organiza-se em diferentes níveis de abstração, inclusividade e generalidade de seus conteúdos. Essa organização fundamenta o que se denomina aprendizagem significativa subordinada, o tipo mais comum de processo de aquisição de conhecimento. Nesse modelo, quando novas informações corroboram ou derivam diretamente de conceitos já consolidados na estrutura cognitiva, caracteriza-se a aprendizagem subordinada derivativa. Por outro lado, quando o novo conhecimento amplia, elabora ou modifica proposições previamente adquiridas de forma significativa, configura-se a aprendizagem subordinada correlativa (MOREIRA, 1997).

Um processo menos frequente, mas igualmente relevante, ocorre quando o aprendiz assimila um conceito mais abrangente capaz de subordinar conhecimentos já existentes em sua estrutura cognitiva. Nesse caso, estabelece-se uma relação superordenada, fundamental para a construção de novos conceitos e para a integração de proposições aparentemente desconexas ou conflitantes (AUSUBEL, 1963). Esse mecanismo cognitivo, embora menos comum que a aprendizagem subordinada, desempenha papel crucial na unificação e hierarquização do conhecimento.

Existem também as ideias que não são nem subordinadas e nem superordenadas, são as ideias de aprendizagem significativa combinatória. Estas já existem a priori na estrutura cognitiva, são as ideias de massa, energia, calor e volume, estrutura genética e variabilidade. Estas não se formam de forma subordinada e nem superordenada, mas são de origem combinatória (AUSUBEL, 1963).

Buscando uma sistematização mais refinada evitando, assim, possíveis interpretações reducionistas, é importante ter estabelecido que o autor estabelece dois eixos centrais para a compreensão da aprendizagem: a significativa e a mecânica. Na aprendizagem significativa, novos conhecimentos relacionam-se de forma não arbitrária e substantiva com subsunçores (conceitos prévios relevantes), permitindo organização hierárquica (subordinação ou superordenação), obtendo-se retenção duradoura e aplicação flexível. Já a aprendizagem mecânica ocorre quando as informações são armazenadas sem conexão com a estrutura cognitiva existente, resultando em memorização frágil e pouco útil. A distinção entre esses processos não é de oposição, mas de qualidade da assimilação (SILVA, 2004). Enquanto a aprendizagem significativa reformula e expande o conhecimento prévio, a mecânica limita-se à repetição desconectada. Esses mecanismos explicam por que alguns conhecimentos persistem e outros se perdem. É nesse terreno que os educadores podem promover aprendizagens verdadeiramente transformadoras.

É importante destacar que para Ausubel não há distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica, para ele elas fazem parte de um contínuo, onde existe momentos que se aprende de forma significativa e outros momentos que se aprende de forma mecânica. Diante dessa base, é imperativo compreender como a aprendizagem é processada. Para o autor, ela pode se dar de duas formas: aprendizagem por recepção e por descoberta (MOREIRA, 2011).

A aprendizagem por recepção é tudo aquilo que deve ser aprendido e apresentado ao sujeito na forma final. Isso pode se dar por um livro, uma aula, um filme, etc. Isso não significa que esse tipo de aprendizagem é passivo, mas que o sujeito da aprendizagem é o fim último, o objetivo final. Nada impede que os conceitos subsunçores, presentes já na estrutura cognitiva, interagem com os novos conceitos apresentados e gerem novas informações.

O "subsunçor" é um conceito, uma ideia, uma proposição já existentes na estrutura cognitiva, capaz de servir de "ancoradouro" a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o indivíduo (que ele tenha condições de atribuir significados a essa informação). Pode-se, então, dizer que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação "ancorase" em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou seja, novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos), na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, relevantes e inclusivos estejam, adequadamente claros e disponíveis, na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras (MOREIRA, 2011, p. 8).

Já a aprendizagem por descoberta, o conteúdo principal a ser aprendido deve ser descoberto pelo aprendiz. Ou seja, existe uma inversão em relação à anterior, o sujeito vai realizar um movimento de buscar, descobrir a nova informação.

Aprendizagem por descoberta implica que o aprendiz primeiramente descubra o que vai aprender. Mas, uma vez descoberto o novo conhecimento, as condições para a aprendizagem significativa são as mesmas: conhecimento prévio adequado e predisposição para aprender. Exceto em crianças pequenas, a aprendizagem por descobrimento não é condição para aprender de maneira significativa. De um modo geral, não é preciso descobrir para aprender significativamente. É um erro pensar que a aprendizagem por descoberta implica aprendizagem significativa. Adultos, e mesmo crianças já não tão pequenas, aprendem basicamente por recepção e pela interação cognitiva entre os conhecimentos recebidos. Os novos conhecimentos e aqueles já existentes na estrutura cognitiva. Seria inviável para seres humanos aprender significativamente a imensa quantidade de informações e conhecimentos disponíveis no mundo atual se tivessem que descobri-los (MOREIRA, 2012, p. 17).

Uma síntese da teoria educacional de Ausubel, que representa todo o esquema geral de aprendizagem entendida por ele, é resumida na seguinte afirmação: "Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isso: o fator singular mais importante que influencia na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos" (AUSUBEL, 1980, p. 137).

Esse postulado evidencia que o conhecimento prévio opera como condição *sine qua non* para a aquisição de novos saberes, funcionando como matriz cognitiva para a ancoragem de informações. Na prática educativa, esse princípio exige do docente: a capacidade de diagnosticar, de forma precisa, os subsunçores disponíveis na estrutura mental do estudante; planejamento intencional de estratégias que estabeleçam pontes relacionais entre o conhecido e o novo; e rejeição de abordagens que privilegiem a mera transmissão de conteúdos descontextualizados.

Para Ausubel, o ser humano tem a grande capacidade de aprender sem ter que descobrir. Exceto em crianças pequenas, aprender por recepção é o mecanismo humano por excelência para aprender. As novas informações, ou os novos significados, podem ser dados diretamente, em sua forma final, ao aprendiz. É a existência de uma estrutura cognitiva prévia adequada (subsunçores especificamente relevantes) que vai permitir a aprendizagem significativa (relacionamento não arbitrário e substantivo ao conhecimento prévio). Mas a aprendizagem por recepção não é instantânea, requer intercâmbio de significados (MOREIRA, 1999, p. 32).

A implicação direta dessa perspectiva é a transformação do processo ensino aprendizagem em um diálogo entre estruturas cognitivas, onde a efetividade pedagógica mede-se pela capacidade de converter significado lógico (do conteúdo) em significado psicológico (para o aprendiz), tal como proposto na teoria da assimilação. Diante disso, nossa atenção volta-se para a origem desses conceitos.

A ORIGEM DOS CONCEITOS SUBSUNÇORES

Uma possibilidade é a aprendizagem mecânica, que ocorre quando o aprendiz, sem conhecimentos prévios em determinada área, busca informações sobre o tema para obter algum domínio inicial. Nessa fase, o conhecimento é adquirido de forma fragmentada e arbitrária, sem conexão significativa com a estrutura cognitiva existente. Contudo, à medida que elementos essenciais desse conteúdo são internalizados e se transformam em subsunçores, torna-se possível a transição para a aprendizagem significativa. Quando esse processo ocorre, os conceitos prévios (agora consolidados como subsunçores) tornam-se mais elaborados e amplos, permitindo a ancoragem eficiente de novas informações e estabelecendo relações cada vez mais complexas entre os conhecimentos (AUSUBEL, 1980).

Outra maneira de buscar a origem desses conceitos – desenvolve-se aqui um aspecto central da teoria de Ausubel – é através dos organizadores prévios. Organizadores prévios são recursos pedagógicos usados para preparar a mente do aluno antes de uma aula ou explicação, conectando o novo conteúdo ao que ele já sabe. Funcionam como "pontes" que ligam conhecimentos antigos, que ele conhece do seu cotidiano, a conceitos novos. Essa estratégia ajuda o cérebro a armazenar informações de forma organizada e significativa, evitando a simples memorização. Para Ausubel, a utilização desses recursos é altamente recomendada para a aprendizagem significativa. Eles devem servir como âncora para novas aprendizagens e levar ao desenvolvimento de subsunçores que facilitem as aprendizagens subsequentes (MOREIRA, 2012). Tendo isso claro, torna-se fundamental analisar as condições necessárias para que a aprendizagem significativa ocorra de fato.

Ausubel destaca duas condições essenciais para a aprendizagem significativa. A primeira refere-se ao material de aprendizagem, que deve ser potencialmente relacionável e incorporável à estrutura cognitiva do aprendiz de forma não arbitrária, exigindo a presença de subsunçores adequados como base para essa assimilação.

A segunda condição diz respeito à disposição do aprendiz em relacionar intencionalmente o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva. Como alerta Moreira (2012), se o objetivo for simplesmente memorizar, o resultado será uma aprendizagem mecânica – pouco flexível e de baixa retenção, conforme já discutido.

A aprendizagem verdadeiramente significativa manifesta-se quando os significados adquiridos se mostram claros, precisos, diferenciados e transferíveis para novas situações, caracterizando uma internalização genuína do conhecimento.

OS TIPOS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Estabelecidas as condições para que a aprendizagem significativa ocorra, é importante destacar que Ausubel apresenta três tipos de aprendizagem significativa. O primeiro tipo ele chama de aprendizagem representacional. Essa aprendizagem envolve a atribuição de significados a determinados símbolos. Um exemplo disso é a formação das palavras, ou seja, o aprendiz reconhece os símbolos e consegue referenciar o significado de tais símbolos. "Aprendizagem representacional é a que ocorre quando símbolos arbitrários passam a representar, em significado, determinados objetos ou eventos em uma relação unívoca, quer dizer, o símbolo significa apenas o referente que representa" (MOREIRA, 2012, p. 19).

Um outro tipo de aprendizagem é a de conceitos. Os conceitos são objetos, eventos, situações ou propriedades que possuem atributos de critérios comuns e que são nomeados mediante algum símbolo. Ausubel distingue dois processos para que ocorra a aquisição de conceitos. O primeiro processo ele chama de formação de conceitos. Nesse caso, o conceito é adquirido pela experiência, pelo contato e pela interação com os outros. O segundo processo se dá pela assimilação de conceitos. Nesse processo, o conceito se produz à medida que se amplia o vocabulário. Aqui, os atributos, os adjetivos e as qualidades dos objetos são usados para realizar significações.

A aprendizagem conceitual ocorre quando o sujeito percebe regularidades em eventos ou objetos, passa a representá-los por determinado símbolo e não mais depende de um referente concreto do evento ou objeto para dar significado a esse símbolo. Trata-se, então, de uma aprendizagem representacional de alto nível (MOREIRA, 2012, pg. 19).

O terceiro tipo de aprendizagem é a proposicional. Essa aprendizagem é a combinação e relação de várias palavras de forma a produzir uma nova proposição. Essa proposição vai unir os significados denotativos (quando a palavra tem significado real) e conotativos (quando não se usa a palavra no sentido literal, mas em um determinado contexto).

Junto com o conceito de aprendizagem, Ausubel apresenta outro conceito muito importante no tocante à aprendizagem significativa, que é o de assimilação. A assimilação é um processo que ocorre quando um conceito ou proposição, potencialmente significativo, é assimilado sob uma ideia ou conceito mais inclusivo, que já existe na estrutura cognitiva. Ou seja, essa nova informação, potencialmente significativa, é relacionada e assimilada por um conceito "subsunçor" mais inclusivo. Ele costuma ser assimilado como um exemplo, uma extensão ou uma qualificação do mesmo. Essa interação da nova ideia com o conceito já existente modifica e amplia tanto a informação quanto o conceito já existente (MOREIRA, 2012).

Concomitantemente a esse processo de assimilação, tem-se outro tipo de assimilação que Ausubel chama de assimilação obliteradora. Imediatamente após a aprendizagem significativa, tem início um segundo estágio da assimilação, que se chama assimilação obliteradora. Seguindo o próprio significado da palavra, pouco a pouco as novas informações tornam-se espontâneas e progressivamente menos dissociáveis de seus subsunçores, até que não sejam mais reproduzíveis como entidades individuais e separadas (MOREIRA, 2012).

Prosseguindo nessa linha, as novas informações irão adquirir um determinado significado por conta da interação que terão com os subsunçores. Isso, para Ausubel, refere-se a uma forma de aprender. Para ele existem três formas de aprendizagem: subordinada, superordenada e combinatória.

A primeira forma de aprendizagem é a subordinada. Nesse tipo, a nova informação vai estabelecer uma relação de subordinação com o material pré-existente na estrutura cognitiva. Isso está presente nos processos de classificação e categorização das ideias ou conceitos (AUSUBEL, 1980).

A segunda forma é a aprendizagem superordenada. Essa forma de aprendizagem é o contrário da subordinada. Nesse caso, o conceito ou a nova informação, potencialmente significativa, tem um papel mais geral e inclusivo do que os conceitos subsunçores existentes na estrutura cognitiva. Dessa forma, essa nova informação vai assimilar e incorporar os conceitos já existentes na estrutura cognitiva (AUSUBEL, 1980).

A terceira forma de aprendizagem é a combinatória. Ela ocorre quando não pode ser assimilada por subordinação e nem é capaz de assimilar por superordenação. Nessa realidade, faz-se necessário o uso de analogias e combinações. Ou seja, tendo um organizador prévio na estrutura cognitiva, que

já foi aprendido em algum momento da vida, faz-se o uso desse organizador prévio e combina-se esse organizador com a nova informação.

Esta forma de aprendizagem significativa, na qual uma nova ideia, um novo conceito, uma nova proposição, mais abrangente, passa a subordinar conhecimentos prévios é chamada de *aprendizagem significativa superordenada*. Não é muito comum; a maneira mais típica de aprender significativamente é a aprendizagem *significativa subordinada*, na qual um novo conhecimento adquire significado na ancoragem interativa com algum conhecimento prévio especificamente relevante (MOREIRA, 2012, p.2).

Dentro desse processo de aprendizagem, é importante destacar que ocorrem, segundo Ausubel, uma diferenciação progressiva e uma reconciliação integrativa. A diferenciação progressiva ocorre na aprendizagem por subordinação, isso porque nesse tipo de aprendizagem o novo material interage e ancora um conceito subsunçor. O conceito original vai sendo progressivamente detalhado e especializado, evoluindo, dessa forma, através das assimilações subordinadas. "O Princípio da Diferenciação Progressiva propõe que, na programação de um material de aprendizagem, as ideias mais gerais e inclusivas sejam apresentadas em primeiro lugar, para depois serem progressivamente diferenciadas, em termos de detalhes e especificidades" (RONCA, 1980, p. 94).

Isso ocorre também na aprendizagem superordenada e combinatória. Nesse caso acontece, porém, o que é chamado pelo autor de reconciliação integrativa. "O Princípio da Diferenciação Progressiva propõe que, na programação de um material de aprendizagem, as ideias mais gerais e inclusivas sejam apresentadas em primeiro lugar, para depois serem progressivamente diferenciadas, em termos de detalhes e especificidades" (RONCA, 1980, p. 94). Tendo desenvolvido as bases da aprendizagem significativa no autor em questão, cabe analisar e apontar, por fim, possíveis caminhos a serem desenvolvidos no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Este artigo adotou uma metodologia de pesquisa bibliográfica para analisar os fundamentos da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel e suas implicações para a educação. A análise priorizou fontes acadêmicas reconhecidas, organizando os dados em categorias temáticas, como tipos de aprendizagem e estratégias pedagógicas, para uma discussão crítica alinhada aos desafios educacionais contemporâneos.

A abordagem bibliográfica justificou-se pela natureza teórica do estudo, que demandou revisão e síntese da literatura existente, sem coleta de dados empíricos. Essa escolha permitiu explorar a evolução da teoria, suas lacunas e contribuições, além de propor reflexões sobre sua aplicação em sala de aula. No entanto, a pesquisa limitou-se às fontes consultadas, não abrangendo

investigações práticas sobre a eficácia das estratégias ausubelianas em contextos reais, o que abre espaço para futuros estudos experimentais.

Em síntese, a metodologia empregada garantiu rigor científico ao articular fontes confiáveis e interpretações críticas, cumprindo o objetivo de sistematizar a teoria e discutir seu potencial para práticas pedagógicas mais significativas. O estudo reforça a relevância de ancorar o ensino nos conhecimentos prévios dos alunos, destacando a necessidade de adaptações curriculares e formação docente para efetivar esses princípios. Por fim, evidencia-se a aprendizagem significativa como um caminho promissor para superar modelos tradicionais, desde que integrada a contextos educacionais dinâmicos e interdisciplinares.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A aplicabilidade da aprendizagem significativa no ambiente escolar é norteada por uma pergunta fundamental: como as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem podem facilitar a aprendizagem significativa? De acordo com Ausubel, o papel da escola e, principalmente do professor, nessa tarefa exige basicamente quatro práticas fundamentais.

A primeira dessas tarefas é identificar a estrutura proposicional e conceitual da matéria de ensino. Ou seja, o docente, aquele que está envolvido no processo de ensino de forma direta, precisa identificar os conceitos e princípios unificadores, inclusivos, com maior poder explanatório e propriedades integradoras (AUSUBEL, 1980). Identificados esses princípios, estes devem ser organizados hierarquicamente, de modo que progressivamente possam abranger os menos inclusivos até chegarem aos exemplos e dados específicos. Um exemplo prático disso é a elaboração de mapas conceituais, esquemas ou mesmo diagramas. Eles sempre partem de um conceito mais amplo e, gradativamente, são apresentadas novas informações e ideias que estão atreladas ao conceito inicial e geral (MOREIRA, 2012).

Uma segunda tarefa é identificar os subsunçores e quais são relevantes para a aprendizagem do conteúdo a ser ensinado, que o aluno deve ter em sua estrutura cognitiva para que sua aprendizagem seja significativa. Aqui, busca-se contextualizar o tema e identificar que tipos de assuntos estão presentes na vida do aluno. Para Ausubel, uma aprendizagem jamais será significativa se o aluno não conseguir estabelecer relações com a realidade por ele vivida. A aprendizagem precisa possibilitar a resolução de problemas práticos do cotidiano, ou seja, facilitar a própria vida, apontar saídas para os desafios postos.

Uma terceira tarefa na aprendizagem significativa é diagnosticar o que o aluno já sabe. O desenvolvimento das atividades precisa partir do conhecimento prévio que o aluno já tem sobre o assunto. Na linguagem de Ausubel, é necessário partir dos subsunçores já disponíveis na estrutura cognitiva para desenvolver

novos conceitos. Isso facilita muito a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1980).

Por último, deve-se buscar ensinar com recursos e princípios que facilitem a aquisição da estrutura conceitual da matéria de ensino de uma maneira significativa. Aqui entra a utilização de diferentes tecnologias, equipamentos ou mesmo dinâmicas que tornam a tarefa de aprender mais fácil, prazerosa e, sobretudo, que o aluno veja sentido em aprender.

Além dessas quatro práticas fundamentais, é importante considerar que a avaliação contínua também desempenha um papel crucial na aprendizagem significativa. Ausubel destaca que o processo avaliativo não deve se limitar a testes formais, mas deve incluir observações diárias, feedbacks constantes e oportunidades de revisão dos conceitos aprendidos. Isso permite que o professor identifique lacunas no conhecimento do aluno e ajuste suas estratégias de ensino conforme necessário (MOREIRA, 2012).

Outro aspecto relevante é o trabalho colaborativo entre os alunos. A interação social, por meio de debates, projetos em grupo e trocas de experiências, enriquece a construção do conhecimento, pois os estudantes podem confrontar diferentes perspectivas e consolidar seus aprendizados de forma mais sólida. Vygotsky (1978) já destacava que a aprendizagem é um processo socialmente mediado, e essa abordagem complementa a teoria de Ausubel ao reforçar a importância do diálogo e da cooperação no ambiente escolar.

A flexibilidade curricular também é um fator que favorece a aprendizagem significativa. Um currículo muito rígido pode dificultar a adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos. Portanto, é essencial que os educadores possam adaptar os planos de aula, incorporando temas transversais e interdisciplinares que façam sentido para os estudantes. Isso exige uma formação docente continuada, preparando os professores para inovar em suas metodologias (DEMO, 2009).

Por fim, a integração entre teoria e prática deve ser uma constante no processo educativo. Quando os alunos percebem que o conhecimento adquirido em sala de aula pode ser aplicado em situações reais, a motivação e o engajamento aumentam significativamente. Projetos de intervenção na comunidade, experimentos científicos e visitas técnicas são exemplos de estratégias que concretizam essa conexão, tornando a aprendizagem mais dinâmica e relevante.

Em síntese, a aprendizagem significativa não se limita a técnicas isoladas, mas envolve um conjunto de práticas pedagógicas articuladas, que consideram o aluno como sujeito ativo no processo de construção do saber. A escola, ao adotar essas estratégias, cumpre seu papel de formar cidadãos críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade contemporânea tem atribuído à escola o desafio de preparar cidadãos qualificados para resolver problemas complexos do cotidiano. Espera-se que as instituições educacionais formem indivíduos capazes não apenas de compreender o mundo, mas de intervir criticamente e criativamente na realidade social. Nesse contexto, torna-se imperativo reforçar reflexões que promovam rupturas paradigmáticas nos processos de ensino e aprendizagem, superando modelos tradicionais de educação.

O presente estudo teve como objetivo central elucidar os fundamentos da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, investigando sua consistência lógica e teórica. Em um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado, buscou-se demonstrar como os princípios ausubelianos podem transformar a aprendizagem em um processo intimamente vinculado aos dilemas cotidianos dos aprendizes. A aprendizagem significativa se apresenta como antídoto para a educação bancária ao propor que o conhecimento seja construído a partir das experiências prévias dos estudantes.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho sustentam que a Teoria da Aprendizagem Significativa pode desempenhar papel crucial na formação dos estudantes contemporâneos. Em uma era marcada pelo excesso de informações, muitas vezes distorcida por releitura ideológica viciada, é emergência desenvolver o pensamento crítico e autônomo.

Dessa forma, este estudo se mostra particularmente relevante para a educação atual por três razões principais: primeiro, porque responde à necessidade de personalização do ensino em contextos de diversidade; segundo, porque oferece subsídios para superar a fragmentação do conhecimento típica dos currículos tradicionais; e terceiro, porque propõe estratégias pedagógicas compatíveis com as demandas da sociedade do conhecimento.

Como perspectiva futura, sugere-se que as instituições educacionais invistam na formação docente para aplicação sistemática dos princípios da aprendizagem significativa. A criação de ambientes que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos, que promovam a interdisciplinaridade e que utilizem tecnologias educacionais de forma estratégica pode potencializar os resultados aqui discutidos. Afinal, na esteira de Ausubel, compreendemos que só há educação verdadeira quando o conhecimento escolar se transforma em instrumento de leitura e transformação do mundo.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeironde. **A teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel**. Tese de doutorado. São Paulo: Unicamp, 1976.

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1980.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton. 1963.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MARTÍNEZ-MUT, B.; GARFELLA, P. **A construção humana através da aprendizagem significativa: David Ausubel**. Porto Alegre. 1998.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. 2^a ed. ampl. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?**. Porto Alegre. Instituto de Física /UFRGS. 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB. 1999.

MOREIRA, Marco Antônio, CABALLERO, Miguel. **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, Espanha, pp. 19- 44. 1997.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas e unidades de ensino potencialmente significativas**. Porto Alegre. Instituto de Física: UFRGS. 2012.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2012.

RONCA, Antônio C. Caruso; ESCOBAR, Virgínia Ferreira. **Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

SILVA, Rodrigues. **Aprendizagem significativa: uma metodologia de Ensino para a geometria descritiva**. Florianópolis: UFSC. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

TECHNOLOGY AND EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: OPPORTUNITIES, CHALLENGES AND PATHS TO INCLUSION

*TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:
OPORTUNIDADES, DESAFIOS E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO*

Leonir Aparecida Stano
E-mail: leonirstano@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

Maria Pricila Miranda dos Santos
E-mail: pricila02miranda@yahoo.com.br
Instituto Federal de Pernambuco – IFPE
– Brazil /Veni Creator Christian
University - USA

RESUMO

O artigo analisa os impactos da pandemia de Covid-19 na prática docente, com foco na inserção das tecnologias digitais no ensino e seus efeitos sobre a educação inclusiva. A partir de entrevistas com duas educadoras da educação básica e embasamento teórico, o estudo evidencia como a crise sanitária forçou uma rápida adaptação ao ensino remoto, escancarando desigualdades e limitações, mas também revelando oportunidades de transformação pedagógica. As professoras relataram dificuldades iniciais com as ferramentas digitais, falta de suporte institucional e desafios relacionados à inclusão de alunos com deficiência. No entanto, destacaram também a importância da formação continuada e do apoio entre colegas como fatores decisivos para superar obstáculos. A tecnologia, nesse contexto, mostrou-se uma aliada potencial, desde que usada de forma crítica, criativa e ética, com atenção às realidades dos alunos. A pesquisa reforça que a formação docente deve ser contínua e sensível às mudanças sociais e tecnológicas. A pandemia escancarou a necessidade de políticas públicas voltadas à equidade digital e ao fortalecimento da infraestrutura escolar. Conclui-se que a tecnologia pode favorecer práticas mais inclusivas, mas isso exige investimentos, planejamento pedagógico consciente e compromisso com a diversidade. O papel do professor se amplia, indo além da mediação de conteúdos, para atuar também como agente de inclusão e transformação social.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Tecnologias Digitais. Formação Docente. Ensino Remoto.

ABSTRACT

The article analyzes the impacts of the Covid-19 pandemic on teaching practices, focusing on the integration of digital technologies in education and their effects on inclusive education. Based on interviews with two elementary school teachers and theoretical references, the study highlights how the health crisis forced a rapid shift to remote teaching, exposing inequalities and limitations while also revealing opportunities for pedagogical transformation. The teachers reported initial difficulties with digital tools, lack of institutional support, and challenges related to the inclusion of students with disabilities. However, they also emphasized the importance of continuing professional development and peer support as key factors in overcoming obstacles. In this context, technology proved to be a potential ally, as long as it is used critically, creatively, and ethically, with attention to students' diverse realities. The research reinforces that teacher training must be continuous and responsive to social and technological changes. The pandemic exposed the urgent need for public policies aimed at digital equity and the strengthening of educational infrastructure. The study concludes that technology can support more inclusive practices, but this requires investment, thoughtful pedagogical planning, and a commitment to diversity. The role

of the teacher is expanded, going beyond content delivery to also act as an agent of inclusion and social transformation

Keywords: Inclusive Education. Digital Technologies. Teacher Training. Remote Teaching.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 provocou uma ruptura nos modelos tradicionais de ensino, exigindo a rápida adoção de tecnologias digitais para garantir a continuidade das atividades pedagógicas. Esse cenário expôs tanto o potencial transformador quanto as limitações — técnicas, estruturais e sociais — enfrentadas por docentes, estudantes e instituições. Conforme destaca Santos (2022) que “a emergência sanitária de Covid-19 impôs um cenário significativamente desafiador [...] a comunicação surge como elemento crucial no enfrentamento dessas adversidades” (SANTOS et al., 2022).

Diante desse contexto, professores de diferentes áreas e níveis de ensino precisaram reinventar suas práticas, buscando estratégias que fossem ao mesmo tempo eficazes, acessíveis e acolhedoras. A pandemia escancarou desigualdades históricas, mas também abriu espaço para reflexões profundas sobre o papel da tecnologia na educação, especialmente em relação à inclusão de estudantes com deficiência. A urgência por soluções imediatas revelou tanto a fragilidade de parte das estruturas educacionais quanto a resiliência e criatividade dos profissionais da educação, que passaram a enxergar na tecnologia não apenas um meio, mas uma possibilidade concreta de transformação pedagógica.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar, a partir das entrevistas com duas educadoras da educação básica, os impactos da inserção das tecnologias nos procedimentos pedagógicos durante e após a pandemia de Covid-19, evidenciando os avanços, as lacunas e os desafios enfrentados, com especial atenção às práticas inclusivas. Por meio dos relatos dessas profissionais, busca-se compreender de que forma a tecnologia pode ser uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, bem como refletir sobre os caminhos possíveis para uma educação mais equitativa, acessível e sensível à diversidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pandemia de Covid-19 expôs de maneira contundente a necessidade de uma formação docente mais ampla, flexível e adaptável às novas demandas educacionais. Os professores precisaram, em pouco tempo, se reinventar profissionalmente, incorporando tecnologias às suas práticas pedagógicas, muitas vezes sem suporte institucional suficiente ou preparo prévio. As entrevistas realizadas com as duas educadoras revelam trajetórias marcadas pelo investimento em formação continuada, tanto por meio de cursos promovidos por

secretarias municipais e estaduais quanto por iniciativas individuais em pós-graduação e especializações.

Apesar desse esforço constante de qualificação, ambas relataram dificuldades iniciais

para lidar com as ferramentas digitais. A falta de domínio técnico e a escassez de tempo para adaptação refletiram diretamente na qualidade das interações com os alunos, bem como na efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Como destacou Santos (2022), “a comunicação surge como elemento crucial no enfrentamento das adversidades impostas pela pandemia, especialmente na mediação entre professor e aluno” (SANTOS, 2022, p. 3950). O desafio maior não foi apenas utilizar a tecnologia, mas encontrar estratégias pedagógicas que fizessem sentido para os estudantes, respeitando suas realidades e limitações de acesso.

Além disso, o distanciamento físico imposto pelo ensino remoto dificultou a construção de vínculos entre professores e alunos, elemento essencial para a aprendizagem significativa. A ausência de contato direto, segundo relataram, gerou uma sensação de “vazio” e “desconexão” que impactou emocionalmente educadores e educandos. Este cenário evidenciou a importância de repensar o papel do professor como mediador de saberes e de afetos, sobretudo em situações de crise, onde o apoio humano se torna tão necessário quanto o domínio técnico das ferramentas.

A pandemia de Covid-19 impôs mudanças abruptas e profundas na rotina dos docentes, exigindo uma rápida adaptação ao ensino remoto e à incorporação das tecnologias digitais como ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Moran (2020), esse momento evidenciou a necessidade de uma educação mais flexível, que se apoie nas tecnologias para promover a continuidade do aprendizado mesmo em contextos adversos. As entrevistas realizadas com profissionais da educação reforçam essa ideia, revelando os desafios enfrentados para manter o engajamento dos alunos em um ambiente virtual e garantir práticas inclusivas.

Manuel Castells (2003) destaca que a sociedade da informação modifica radicalmente as formas tradicionais de ensino, requerendo que os educadores desenvolvam novas competências digitais e pedagógicas. De acordo com as falas dos docentes entrevistados, a pandemia funcionou como um catalisador para esse processo, forçando a busca por estratégias inovadoras e o domínio de ferramentas tecnológicas para que o ensino fosse eficaz, mesmo diante das limitações do distanciamento social.

Contudo, o uso intensivo da tecnologia também trouxe desafios significativos. Como aponta Nilton Santos (1999), o acesso desigual às tecnologias e a questões como a inclusão digital constituem barreiras que impactam diretamente a qualidade do ensino. Os entrevistados evidenciaram essa

realidade, mencionando dificuldades relacionadas ao acesso à internet, à adaptação das práticas pedagógicas e à necessidade de oferecer suporte diferenciado aos alunos com necessidades especiais. Nesse sentido, uma das professoras relatou detalhadamente suas dificuldades e aprendizados, revelando a complexidade desse processo:

Encontrar estratégias para fazer chegar ao educando o que eu esperava e de forma que lhe agregasse, pois a distância deixou tudo bem mais complicado, com menos contato fazia com que nós nos distanciássemos muito deles e tudo ficava 'vazio e perdido'. A pandemia revelou com certa dureza as muitas falhas que ainda persistem na inclusão dos educandos da educação especial, enfatizando que tudo isso vai para além da boa vontade, mas exige investimentos constantes, formação adequada aos educadores, recursos acessíveis a todos e políticas públicas comprometidas com a justiça social, bem como sua constante fiscalização" (Entrevista 1).¹

Nesse contexto, a tecnologia assume um papel ambíguo: enquanto pode aproximar educadores e educandos e favorecer metodologias mais dinâmicas e inclusivas, também exige sensibilidade e bom senso para evitar a mecanização do ensino e a padronização que ignora as particularidades de cada aluno. Conforme salienta a Prof^a Dr^a Maria Priscila Miranda dos Santos (2021), a integração das tecnologias na educação precisa ser orientada por um compromisso ético e pedagógico que valorize a diversidade e a inclusão.

Portanto, os impactos da pandemia na prática docente evidenciam um cenário de desafios e oportunidades, em que a tecnologia se configura como ferramenta imprescindível para a educação contemporânea, desde que usada de maneira crítica e intencional, buscando ampliar o acesso, a participação e o protagonismo dos estudantes.

METODOLOGIA

Este estudo baseia-se na análise qualitativa de dados coletados por meio de duas entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação, cujas experiências e trajetórias possibilitam compreender o impacto da tecnologia nos procedimentos pedagógicos durante e após a pandemia de Covid-19. As entrevistas foram escolhidas como instrumento central para captar percepções, desafios e oportunidades vivenciados na prática docente diante do ensino remoto.

Os participantes foram selecionados por sua atuação comprovada em contextos educacionais diversificados, incluindo a educação especial e a formação continuada com foco em tecnologias digitais. O formato semiestruturado das entrevistas permitiu um diálogo aberto e flexível, garantindo que os entrevistados pudessem compartilhar reflexões detalhadas sobre suas vivências, estratégias pedagógicas e dificuldades encontradas.

A análise dos dados qualitativos foi realizada por meio da técnica de interpretação de conteúdo, que possibilitou identificar temas recorrentes relacionados à adaptação às ferramentas tecnológicas, inclusão digital e o papel do professor frente às transformações impostas pela pandemia. Dessa forma, o procedimento metodológico adotado visa oferecer uma compreensão aprofundada e contextualizada dos processos educativos em tempos de crise, a partir das vozes dos próprios educadores.

Além das entrevistas, este estudo contou com pesquisas bibliográfica para fundamentar teoricamente os temas relacionados ao uso da tecnologia na educação, aos desafios do ensino remoto e às práticas pedagógicas inclusivas durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da seleção criteriosa de artigos científicos, livros, teses e documentos oficiais publicados em bases acadêmicas confiáveis.

A coleta de dados qualitativos ocorreu por meio de duas entrevistas semiestruturadas, realizadas exclusivamente de forma virtual, com docentes experientes que atuam em diferentes contextos educacionais e possuem formação voltada para a educação inclusiva e o uso de tecnologias digitais. As respostas foram registradas e posteriormente transcritas para permitir uma análise detalhada do conteúdo.

O conjunto de dados coletados permitiu uma triangulação metodológica, enriquecendo o estudo com a combinação das reflexões dos entrevistados e o embasamento teórico adquirido na revisão bibliográfica. Essa abordagem garantiu um panorama abrangente sobre as transformações e desafios enfrentados na prática pedagógica em tempos de pandemia, especialmente em relação à inclusão digital e ao uso responsável da tecnologia na educação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A formação continuada dos professores é um dos pilares para a implementação eficaz de tecnologias no ambiente escolar, especialmente quando o objetivo é promover uma educação inclusiva. Os desafios impostos pela pandemia de Covid-19 evidenciaram não apenas a carência de infraestrutura tecnológica, mas também a necessidade urgente de capacitação dos docentes para lidar com novas ferramentas e metodologias. Os profissionais entrevistados enfatizaram que, apesar das dificuldades iniciais, o momento também foi propício para o aprendizado e a ampliação de competências digitais. Um dos docentes destacou:

Fiz vários cursos complementares de formação continuada e pós-graduação, incluindo Mestrado em Educação. Isso me ajudou a compreender melhor o uso das tecnologias e a adaptá-las à minha realidade de sala de aula." (Entrevista 2)

Segundo Nóvoa (2009), "a formação de professores deve ser pensada não como uma ação pontual, mas como um processo contínuo de construção da identidade profissional, no qual o professor aprende com sua prática e com o diálogo com os outros". Essa perspectiva é essencial quando se busca integrar tecnologias de forma crítica e inclusiva. A afirmação de Nóvoa (2009) evidencia uma mudança fundamental na forma como se compreende o desenvolvimento profissional docente. Essa visão rompe com modelos tradicionais de formação, baseados em cursos isolados ou momentos de capacitação desconectados da realidade escolar, e propõe uma abordagem mais orgânica, situada e colaborativa.

No contexto do uso de tecnologias na educação – especialmente em situações emergenciais como a pandemia de Covid-19 – essa perspectiva se mostra ainda mais relevante. Os professores não apenas precisaram aprender a lidar com novas ferramentas digitais, mas também reinterpretar suas práticas pedagógicas, redimensionar o papel do aluno no processo de aprendizagem e refletir constantemente sobre sua atuação. Esse processo, muitas vezes solitário e marcado por tentativas e erros, foi também um espaço potente de aprendizado.

A ideia de aprendizagem com a prática e o diálogo se materializa, por exemplo, nas trocas entre colegas de profissão, no compartilhamento de estratégias em grupos virtuais e em formações colaborativas. Durante a pandemia, muitos professores buscaram apoio em redes sociais, fóruns e formações online informais, o que mostra que a formação docente, além de contínua, precisa ser flexível e aberta à escuta das realidades locais.

Além disso, essa construção da identidade profissional passa pela capacidade de responder de forma ética e criativa aos desafios educacionais. No caso da inclusão escolar, o domínio técnico das ferramentas não é suficiente. É preciso que o professor saiba para quem ensina, com quais barreiras o aluno convive e como adaptar os recursos disponíveis para garantir a aprendizagem de todos. Essa é uma competência que se desenvolve ao longo do tempo, a partir da reflexão crítica e do compromisso com a equidade.

Portanto, a citação de Nóvoa nos convida a repensar a formação docente não apenas como qualificação técnica, mas como um processo formativo contínuo, ético, reflexivo e situado. É esse tipo de formação que poderá sustentar uma educação mais inclusiva e sensível às transformações do mundo digital.

Além disso, Maria Priscila Miranda dos Santos (2021) reforça que "a inserção das tecnologias no contexto da inclusão escolar só será eficaz se estiver ancorada em princípios éticos, pedagógicos e no compromisso com a diversidade". Portanto, o domínio técnico não basta: é preciso desenvolver competências que envolvam sensibilidade, criatividade, empatia e capacidade de adaptação.

Nesse contexto, as competências digitais do professor incluem não apenas o uso de ferramentas tecnológicas, mas também a compreensão de sua aplicação pedagógica, o planejamento de atividades acessíveis e o conhecimento sobre recursos de tecnologia assistiva.

Como apontam as entrevistas, ainda há um caminho a ser percorrido nesse sentido, especialmente no que diz respeito ao suporte institucional e às políticas públicas voltadas à formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as oportunidades e desafios que a tecnologia trouxe para os procedimentos pedagógicos durante e após a pandemia de Covid-19, a partir de entrevistas com docentes atuantes em contextos educacionais inclusivos. A partir das falas coletadas e da revisão bibliográfica, foi possível identificar que, apesar das dificuldades enfrentadas, principalmente no que tange à inclusão digital e à adaptação das práticas pedagógicas ao ambiente virtual, a tecnologia revelou-se uma aliada fundamental para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos foram, portanto, plenamente alcançados, uma vez que a análise permitiu compreender não só os avanços conquistados, como também as lacunas que ainda precisam ser superadas, especialmente no que se refere à formação continuada dos professores e à necessidade de políticas públicas que garantam o acesso equitativo às ferramentas digitais.

Como ressalta Nóvoa (2009), “a formação de professores deve ser pensada não como uma ação pontual, mas como um processo contínuo de construção da identidade profissional, no qual o professor aprende com sua prática e com o diálogo com os outros”. Essa perspectiva é essencial para que o uso das tecnologias seja efetivamente transformador e inclusivo, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade.

Dessa forma, o estudo reafirma a importância de investimentos em capacitação docente e em infraestrutura tecnológica, para que as potencialidades da tecnologia possam ser plenamente exploradas em benefício de uma educação mais justa e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MORAN, J. M. A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2020.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SANTOS, Maria Pricila Miranda dos; FREITAS, Ednalda Moraes de; SILVA, Maria José da. Educação, professores e o papel da tecnologia durante a pandemia da Covid-19: desafios e oportunidades. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, v. 9, n. 11, p. 3948-3963, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i11.12680.

SANTOS, Maria Pricila Miranda dos; CHAVES, Rosenilda Alves dos Santos. Desafios e perspectivas da tecnologia na educação. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, v. 11, n. 3, p. 150–359, 2024. DOI: 10.51891/rease.v11i3.18213. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18213>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SANTOS, M. P. M. Tecnologia e inclusão na educação contemporânea: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Educação e Sociedade, 2021.

SANTOS, M.. Por Uma Geografia Nova. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LITERACY: CHALLENGES IN CONTEMPORARY EDUCATION

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Marelize Persuhn

E-mail: persuhns@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

Silvia Schüssler Persuhn

E-mail: silvia.persuhn@yahoo.com.br

Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este artigo analisa os desafios contemporâneos da alfabetização e do letramento a partir de uma abordagem teórica e crítica, com o objetivo geral de compreender como esses processos se articulam na formação de sujeitos críticos e socialmente ativos. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, baseou-se em uma revisão bibliográfica aprofundada de autores clássicos e contemporâneos como Ferreiro, Soares, Freire, Vygotsky, Dehaene e Moran. A metodologia incluiu a análise documental e teórica sobre os níveis de aquisição da escrita, o papel do ambiente alfabetizador, a integração das tecnologias digitais e o envolvimento da família e comunidade no processo educativo. Os resultados indicam que a alfabetização, compreendida como domínio do sistema alfabético, é insuficiente se desvinculada do letramento, que contempla o uso social e funcional da leitura e da escrita. A integração entre ambos é essencial para o desenvolvimento de competências críticas nos estudantes. Além disso, observou-se que ambientes alfabetizadores ricos em estímulos, aliados a práticas pedagógicas mediadas por tecnologias e baseadas em evidências da neurociência, favorecem uma aprendizagem significativa. A participação ativa da família e da comunidade também se revelou um fator determinante para o sucesso do processo alfabetizador. Conclui-se que a promoção de uma alfabetização com letramento exige políticas públicas consistentes, formação continuada de professores e práticas pedagógicas contextualizadas. Este estudo propõe caminhos para uma educação inclusiva e transformadora, fundamentada no diálogo entre teoria e prática, capaz de atender às demandas de um mundo em constante mudança.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Ambiente Alfabetizador. Neurociência. Educação Crítica.

ABSTRACT

This article analyzes the contemporary challenges of literacy and literacy development from a theoretical and critical perspective, with the overall objective of understanding how these processes intertwine in the development of critical and socially active individuals. The research, qualitative and exploratory in nature, was based on an in-depth bibliographic review of classical and contemporary authors such as Ferreiro, Soares, Freire, Vygotsky, Dehaene, and Moran. The methodology included documentary and theoretical analysis on the levels of writing acquisition, the role of the literacy-informing environment, the integration of digital technologies, and the involvement of family and community in the educational process. The results indicate that literacy, understood as mastery of the alphabetic system, is insufficient if separated from literacy, which encompasses the social and functional use of reading and writing. Integration between the

two is essential for the development of critical skills in students. Furthermore, it was observed that stimulating literacy environments, combined with technology-mediated pedagogical practices based on neuroscience evidence, foster meaningful learning. Active family and community participation also proved to be a determining factor in the success of the literacy process. The conclusion is that promoting literacy with literacy requires consistent public policies, ongoing teacher training, and contextualized pedagogical practices. This study proposes pathways toward inclusive and transformative education, grounded in the dialogue between theory and practice, capable of meeting the demands of a constantly changing world.

KEYWORDS: Literacy. Literacy. Literacy Environment. Neuroscience. Critical Education.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais na formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade contemporânea. No entanto, o conceito de alfabetização transcendeu a simples aquisição da habilidade de ler e escrever, englobando aspectos mais amplos e complexos. Esse movimento teórico reflete o papel do letramento, que implica a capacidade de usar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, abordando questões de compreensão, interpretação e uso efetivo da linguagem escrita na vida cotidiana. Soares (2004) enfatiza que a alfabetização isolada, sem a devida contextualização do letramento, pode limitar as potencialidades de um indivíduo em atuar e interagir com o mundo que o cerca.

Historicamente, a evolução dos sistemas de escrita dos registros pictográficos aos alfabéticos evidências como o desenvolvimento da linguagem escrita está ligado ao avanço cultural e social. A transição de sistemas ideográficos, como o dos hieróglifos egípcios, para o alfabeto fonético utilizado nas sociedades ocidentais, destaca a importância de uma alfabetização que vá além da codificação e decodificação de símbolos. Gelb (1985) descreve essa evolução como um processo de representação gráfica das ideias, que transcende o simples registro e se torna uma ferramenta de comunicação e interpretação do mundo.

No entanto, alfabetizar na contemporaneidade exige uma abordagem que integre também os aspectos de letramento, ou seja, a aplicação funcional e contextualizada da leitura e da escrita. Segundo Freire (1987, p.45), “a alfabetização crítica permite ao sujeito não apenas aprender a ler, mas ler o mundo”, tornando-se capaz de questionar e refletir criticamente sobre a realidade em que vive. Essa perspectiva é essencial para um processo de ensino que não apenas transfere conteúdos, mas desenvolve uma postura crítica no educando e ativa diante da sociedade.

Este trabalho, portanto, planeja explorar as dinâmicas entre alfabetização e letramento, revisitando o referencial teórico e introduzindo discussões contemporâneas sobre o tema. Em especial, busca-se enfatizar a importância do ambiente alfabetizador, das práticas pedagógicas inovadoras e do uso das tecnologias como facilitadoras do processo de aprendizagem. Dessa forma, espera-se contribuir para um entendimento mais abrangente e atualizado sobre

o processo de aquisição da linguagem escrita, reforçando a necessidade de estratégias educativas que atendam às demandas de um mundo em constante transformação. O objetivo geral deste estudo é verificar os desafios contemporâneos da alfabetização e do letramento na escola, considerando suas múltiplas dimensões, histórica, social, tecnológica e pedagógica, com base em fundamentos teóricos e em práticas que favoreçam uma educação crítica, inclusiva e significativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita específica são um marco fundamental para entender os diferentes avanços pelos quais a criança passa ao se apropriar da escrita. A pesquisa desses autores demonstra que a aquisição da linguagem escrita é um processo gradual, no qual a criança formula hipóteses e constrói seu entendimento da escrita, passando por fases pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Cada etapa reflete o desenvolvimento cognitivo e as concepções infantis sobre a representação escrita.

As pesquisas atuais reafirmam que a progressão nesses níveis de aquisição da escrita é influenciada pelo contexto social e cultural da criança, onde o ambiente alfabetizador e as interações sociais desempenham um papel essencial. Soares (2004) destaca que o letramento se constrói a partir de práticas sociais significativas, e que o processo de alfabetização deve integrar leitura e escrita desde o início. Vygotsky (2007) complementa que o desenvolvimento da escrita é um processo interativo e mediado, no qual a linguagem se constrói por meio da interação com o outro. Piaget (1975) acrescenta que a criança constrói ativamente o conhecimento, formulando hipóteses e reorganizando-as à medida que interage com o meio. Weisz (2000) reforça a importância de respeitar essas hipóteses, valorizando os processos cognitivos próprios da criança. Freinet (1996) defende a valorização da experiência e da expressão livre como forma de promover a escrita de maneira significativa. Por fim, Freire (1996) propõe uma alfabetização crítica, pautada na leitura de mundo e na formação de sujeitos conscientes, ativos e transformadores da realidade.

Soares (2004) popularizou no Brasil a distinção entre alfabetização e letramento. Enquanto a alfabetização refere-se ao aprendizado e domínio do código escrito, o letramento envolve o uso funcional e contextualizado da linguagem. A prática social da escrita, portanto, envolve não apenas o saber ler e escrever, mas também a capacidade de aplicar essas habilidades de maneira significativa nas atividades cotidianas e nas demandas da sociedade.

Segundo Soares, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente letrado; ele apenas domina o código escrito, enquanto o letrado aplica esse código de maneira funcional em seu cotidiano. Freire (1987) complementa essa visão com

sua abordagem de alfabetização crítica, na qual o sujeito é incentivado a ler o mundo ao seu redor, interpretando-o e intervindo ativamente. Essa prática é fundamental para formar cidadãos críticos, capazes de participar ativamente da sociedade e de questionar o contexto em que estão inseridos.

Autores como Street (2014) reforçam essa ideia ao diferenciar os modelos autônomo e ideológico de letramento, sendo este último mais sensível às práticas culturais, sociais e históricas dos sujeitos. Kato (2007) também aponta que o letramento é um processo de inserção cultural e social, ampliando o acesso às diferentes esferas da linguagem e da cidadania. Rojo (2009), por sua vez, defende que o letramento deve estar relacionado à diversidade textual, às multiliteracias e à criticidade na interpretação dos discursos.

O letramento, portanto, não apenas amplia as possibilidades de comunicação do indivíduo, mas também fortalece sua capacidade de reflexão e de ação no mundo. Ao compreender a leitura e a escrita como práticas sociais, o letramento permite que o sujeito interaja com diferentes tipos de texto e informações, desenvolvendo uma visão crítica e contextualizada. Esse processo é particularmente relevante em uma sociedade que exige, cada vez mais, uma capacidade de interpretar, avaliar e utilizar informações de modo eficaz e ético. Além disso, o letramento promove a inclusão social, ao possibilitar que o indivíduo compreenda e participe das práticas culturais e sociais que estruturam a vida em comunidade. Dessa forma, segundo Tfouni (1995), o letramento não apenas complementa a alfabetização, mas também contribui para a formação de sujeitos independentes e engajados, preparados para enfrentar os desafios da vida moderna.

Teberosky (2002) afirma que um ambiente rico em estímulos visuais e materiais escritos favorece o desenvolvimento da escrita, especialmente em crianças na idade pré-escolar. Esse ambiente deve ser interativo e encorajador, proporcionando situações em que as crianças possam explorar e experimentar a escrita e a leitura de forma lúdica e espontânea.

Vygotsky (1991, p. 85) reforça que "o aprendizado é mediado por interações sociais e requer um ambiente alfabetizador que reflita essa dinâmica". A disposição dos alunos em grupos, a liberdade para troca de ideias e a prática de atividades colaborativas são elementos que tornam o processo de alfabetização mais eficaz. O professor, nesse cenário, atua como um mediador, orientando a aprendizagem e promovendo a reflexão crítica dos alunos. Dessa forma, o ambiente alfabetizador deixa de ser passivo e torna-se um espaço de construção ativa do conhecimento, onde a criança interage e experimenta a leitura e a escrita em contextos significativos.

Um ambiente alfabetizador eficiente não se limita apenas ao espaço físico, mas abrange também as atitudes e práticas dos adultos que interagem com a criança. A presença de educadores e familiares que valorizam a leitura e a escrita e incentivam o interesse das crianças por esses temas contribui diretamente para

a criação de um ambiente de aprendizagem significativo. Quando os professores e cuidadores adotam práticas que envolvem o uso de diferentes gêneros textuais, como histórias, receitas, jornais e revistas, ampliam o repertório cultural e linguístico da criança, reforçando o valor social da leitura e da escrita. Além disso, a criação de atividades em que a criança possa se expressar, como contação de histórias ou escrita colaborativa, permite que ela veja a linguagem como um recurso para comunicação e expressão de suas ideias. Esse ambiente dinâmico e participativo fortalece a motivação e o engajamento das crianças, tornando o processo de alfabetização uma experiência prazerosa e integrada.

A incorporação de tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento é uma questão que vem ganhando destaque nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente diante da intensificação do uso das mídias digitais e da necessidade de preparar os alunos para uma sociedade cada vez mais conectada. A capacidade de ler e escrever é essencial para a participação ativa e crítica dos cidadãos, e o uso de ferramentas tecnológicas pode desempenhar um papel relevante para tornar esse processo mais acessível, dinâmico e adaptado às necessidades individuais.

De acordo com Dehaene (2009), o aprendizado da leitura e da escrita envolve mecanismos cerebrais complexos, e a tecnologia, ao oferecer estímulos visuais e interativos, pode contribuir para a consolidação desses processos. Esse entendimento é reforçado por Oliveira (2025), que destaca que a integração de recursos tecnológicos no processo de alfabetização, quando conduzida com intencionalidade pedagógica, estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas. Além disso, ferramentas como jogos digitais, aplicativos educativos e plataformas gamificadas, como o GraphoGame, vêm demonstrando eficácia em ambientes alfabetizadores, especialmente por respeitarem o ritmo de aprendizagem de cada estudante (Guarda; Valle; Oliveira, 2025).

No entanto, é importante ressaltar que o uso das tecnologias não deve substituir a mediação pedagógica, mas sim complementá-la. O papel do professor permanece central no processo de alfabetização, especialmente na condução crítica das atividades. O uso de tecnologias precisa estar ancorado em propostas pedagógicas claras e alinhadas aos objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

Em ambientes de alfabetização, onde há desafios como a heterogeneidade das turmas, dificuldades de concentração e defasagens na aprendizagem, os recursos digitais podem atuar como instrumentos de suporte, promovendo experiências educativas mais ricas e significativas. No entanto, é preciso considerar as realidades sociais e econômicas das escolas. Muitas instituições ainda enfrentam barreiras como a ausência de infraestrutura adequada, acesso limitado à internet e à formação específica para os professores. Como afirmam Coelho, Costa e Motta (2021), a ausência de políticas públicas que garantam a

democratização do acesso às tecnologias educacionais acentua as desigualdades no processo de aprendizagem.

Além disso, o letramento digital não se restringe ao domínio de ferramentas tecnológicas, mas abrange a capacidade crítica de interpretar, selecionar e produzir conteúdo em ambientes digitais. Loiola et al. (2023) evidenciam que práticas pedagógicas com uso de ferramentas como o Google Workspace, por exemplo, promovem o desenvolvimento do letramento digital quando articuladas a objetivos de ensino que estimulem a autonomia e a reflexão dos estudantes.

Dessa forma, o uso da tecnologia no processo de alfabetização e letramento deve ser planejado de forma estratégica, intencional e crítica, promovendo a inclusão digital e respeitando as particularidades de cada contexto escolar. Quando bem orientadas, as tecnologias se tornam aliadas do professor e ampliam as possibilidades de mediação da aprendizagem, contribuindo para formar sujeitos capazes de atuar de forma crítica e ativa no mundo digital e analógico.

A neurociência desempenha um papel crucial no entendimento dos processos cognitivos envolvidos na aquisição da escrita, oferecendo subsídios para a criação de métodos pedagógicos mais eficazes e personalizados. A partir dos estudos de Dehaene (2009), que exploram o funcionamento cerebral durante a aprendizagem da leitura e da escrita, compreende-se que a alfabetização é mais que um ato mecânico: ela envolve a ativação e coordenação de áreas cerebrais específicas, que se adaptam e se moldam conforme o indivíduo adquire proficiência na linguagem escrita. Um exemplo central desse processo é o giro fusiforme, particularmente a “Visual Word Form Area” (VWFA), localizada no giro fusiforme esquerdo, calibrada especificamente para o reconhecimento de letras e palavras. Segundo Dehaene (2009, p. 45), “a leitura recruta uma região específica do giro fusiforme esquerdo, que se especializa no reconhecimento rápido de palavras escritas”. Estudos de fMRI mostram que essa área é ativada em milissegundos, cerca de 150 ms após a visualização da palavra, tornando possível o reconhecimento quase automático.

Esse reconhecimento automático é fundamental para que o leitor se concentre em compreender o sentido do texto, em vez de decodificar cada palavra; além disso, está associado à reorganização das vias visuais, com fortalecimento de circuitos fonológicos e visuais no hemisfério esquerdo.

Meta-análises e estudos transculturais corroboram que o giro fusiforme esquerdo opera como uma “caixa de letras” visual universais, ativado tanto em alfabetizados da infância quanto em adultos letrados, revelando que a alfabetização modifica o cérebro independentemente da idade.

Esses avanços neurocientíficos auxiliam os educadores a adaptarem suas práticas pedagógicas com maior sensibilidade ao ritmo e ao estágio de desenvolvimento de cada aluno. Conhecendo as áreas do cérebro ativadas

durante a leitura e a escrita, os professores podem planejar atividades que reforcem habilidades específicas, promovendo um processo de aprendizado mais fluido e individualizado (Teixeira; Azevedo, 2021).

No caso de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia, esses conhecimentos tornam-se ainda mais valiosos. A dislexia está relacionada a variações no funcionamento de áreas cerebrais responsáveis pela decodificação fonológica e visual, dificultando o reconhecimento rápido e preciso de palavras. Sabendo disso, educadores e especialistas em desenvolvimento cognitivo podem adotar métodos que trabalham a consciência fonológica e visual de forma mais intensiva, ajudando esses alunos a fortalecerem conexões neurais necessárias para a leitura e a escrita (Silva; Barreto, 2021).

A aplicação de uma abordagem baseada na neurociência no contexto educacional traz, portanto, inúmeros benefícios, especialmente ao lidar com desafios de aprendizagem. A utilização de estratégias pedagógicas que compreendem o funcionamento cerebral permite criar métodos que não apenas respeitam, mas também potencializam as capacidades cognitivas dos alunos. Técnicas que combinam estímulos visuais, auditivos e motores auxiliam na criação de caminhos neurais mais sólidos, sendo particularmente eficazes para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (Guimarães; Valente, 2025).

Dessa forma, o uso da neurociência na educação não só promove uma alfabetização inclusiva e personalizada, mas também oferece uma base sólida para que os alunos comecem a compreender e utilizar a linguagem escrita com mais segurança, engajamento e confiança.

Além disso, ao considerar o impacto da neurociência no ensino, é importante que as práticas educacionais sejam constantemente revisadas e atualizadas para acompanhar novas descobertas científicas. A neuroplasticidade, a capacidade do cérebro de se reorganizar e formar novas conexões ao longo da vida, mostra que mesmo alunos que enfrentam dificuldades podem melhorar suas habilidades linguísticas com o treinamento adequado, reforçando que estratégias pedagógicas bem direcionadas podem modificar positivamente os circuitos neurais envolvidos na linguagem escrita (Dehaene 2021).

Métodos como a leitura repetida, atividades que envolvem a associação de letras a sons e jogos que incentivam a identificação de padrões linguísticos, quando baseados em princípios neurocientíficos, podem gerar avanços significativos no desenvolvimento da leitura e da escrita. Como evidenciam Jurgina e Rosa Júnior (2024), estratégias estruturadas baseadas na neuroplasticidade, como interfaces multissensoriais e recursos tangíveis, mostraram-se eficazes na alfabetização de crianças com dificuldades cognitivas e motoras, justamente por estimularem diferentes áreas cerebrais envolvidas no processo de leitura.

Por fim, o conhecimento neurocientífico aplicado à educação enfatiza a importância de um ambiente de aprendizagem estimulante e adaptável, que considere as singularidades neurológicas de cada indivíduo. Essa abordagem ajuda não apenas a superar barreiras de aprendizagem, mas também a desenvolver o potencial cognitivo dos alunos de maneira abrangente, promovendo uma experiência de alfabetização que é, ao mesmo tempo, eficiente e inclusiva.

O envolvimento da família e da comunidade no processo de alfabetização e letramento das crianças é um componente essencial que complementa e fortalece o trabalho realizado nas escolas. Estudos indicam que o engajamento dos pais e familiares na educação dos filhos tem um impacto direto e positivo na motivação, no desempenho escolar e no desenvolvimento de competências linguísticas, principalmente nas fases iniciais da alfabetização. Quando as crianças crescem em um ambiente doméstico que valoriza a leitura e a escrita, elas tendem a desenvolver uma relação mais sólida e prazerosa com o aprendizado, formando bases para o

desenvolvimento de uma relação saudável e autônoma com o saber (Souza, 2016).

Esse papel da família vai além da simples supervisão das tarefas escolares; ele envolve criar um espaço onde a leitura e a escrita sejam atividades estimuladas e frequentes, como ler histórias em conjunto, discutir livros e incentivar o uso da linguagem criativamente. A diversidade linguística e cultural presente no contexto familiar, como contar histórias orais e manter conversas reflexivas, também amplia o repertório linguístico das crianças, permitindo que elas conectem seu aprendizado à realidade cotidiana e se sintam mais seguras para explorar a linguagem. Segundo Bueno, Oliveira e Siqueira (2025, p.6), “a família também desempenha um papel crucial no processo de alfabetização e letramento, funcionando como um ponto de partida para o contato com a cultura letrada”, reforçando que práticas familiares cotidianas são determinantes para a apropriação da linguagem escrita.

Além da influência direta da família, a comunidade e os espaços públicos, como bibliotecas, centros culturais e parques, funcionam como extensões do ambiente de aprendizagem. Esses locais podem ser transformados em ambientes de letramento, oferecendo atividades que incentivam o contato direto e prazeroso com a leitura e a escrita. A presença de eventos comunitários, como feiras de livros, rodas de leitura, saraus e oficinas de escrita, pode ampliar a visão dos alunos sobre a função da linguagem na vida social, além de promover uma vivência prática e integrada da leitura e da escrita. Projetos comunitários e atividades culturais criam oportunidades para o aprendizado acontecer de forma descontraída e significativa, aproximando a alfabetização das práticas culturais da comunidade e reforçando os laços entre escola, família e comunidade.

Outro aspecto importante é o papel das parcerias entre escolas e organizações comunitárias, que podem organizar programas de mentoria, onde

voluntários auxiliam crianças em atividades de leitura, ou iniciativas de empréstimos de livros para famílias. Esses projetos contribuem para a formação de um ecossistema de aprendizado que transcende os limites físicos da sala de aula, ajudando a integrar o aprendizado escolar à realidade cultural e social dos alunos. Em ambientes comunitários que promovem o letramento, as crianças têm a oportunidade de se verem como parte de uma comunidade que valoriza o conhecimento e a expressão escrita, o que pode ter um efeito positivo e duradouro em seu desenvolvimento educacional e social. Como ressalta Silva (2025), ações conjuntas entre escola, família e comunidade potencializam o letramento ao ampliar os espaços de circulação da linguagem e fortalecer os vínculos identitários das crianças com o seu território.

Com o avanço da tecnologia e a presença gradativa de dispositivos digitais no cotidiano, o conceito de letramento se amplia para incluir o letramento digital, uma competência essencial no desenvolvimento dos estudantes no século XXI. O letramento digital abrange não apenas a capacidade de ler e escrever no contexto digital, mas também a habilidade de compreender, analisar criticamente e interagir com conteúdo online de maneira ética e responsável. Em um mundo onde as informações digitais se proliferam e influenciam as percepções e decisões diárias, essa habilidade se torna fundamental para o exercício de uma cidadania consciente. Segundo Moran (2018), o letramento digital envolve a capacidade de navegar em ambientes digitais, avaliar a veracidade e a relevância de informações, e usar dados de maneira produtiva e crítica.

A educação midiática, intimamente relacionada ao letramento digital, surge como um pilar para capacitar os alunos a interpretar criticamente as informações, identificando aspectos de manipulação midiática e diferenciando informações factuais de opiniões. O desenvolvimento dessas habilidades ajuda a formar cidadãos digitais preparados para consumir e produzir conteúdo online com responsabilidade e discernimento. Em um cenário em que notícias falsas, desinformação e discursos de ódio se espalham rapidamente, o letramento midiático oferece ferramentas para os alunos conseguirem reconhecer fontes confiáveis, analisar discursos e entender as intenções e contextos por trás das mensagens que consomem.

Integrar o letramento digital e midiático nas práticas de alfabetização e letramento é, portanto, uma resposta necessária às demandas de um mundo digitalizado. A educação contemporânea deve preparar os alunos para que eles não apenas dominem as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também compreendam as nuances e responsabilidades de participar ativamente no ambiente digital. Para isso, escolas podem utilizar atividades que explorem criticamente o uso de redes sociais, pesquisas na internet e análise de notícias digitais. Essas atividades ajudam a desenvolver uma postura reflexiva nos alunos, capacitando-os a se posicionarem eticamente nas plataformas online e a contribuírem de forma construtiva para o debate público. Como destaca Nunes (2024, p. 263), a análise crítica das redes sociais deve fazer parte das práticas

escolares, pois “o letramento digital se torna mais que uma ferramenta de otimização de processos organizacionais, mas uma *conditio sine qua non* da própria leitura do mundo”.

Em suma, o letramento digital e a educação midiática formam a base para o desenvolvimento de uma cidadania digital informada e ativa, essencial em uma sociedade onde as interações e informações digitais influenciam significativamente a vida social, cultural e política.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa teórica e qualitativa, cujo foco está na análise e discussão das concepções de alfabetização e letramento, examinadas à luz das contribuições de autores clássicos e contemporâneos. A metodologia empregada baseia-se em uma revisão de literatura que tem em vista compreender as diversas perspectivas sobre a aquisição da linguagem escrita, abordando tanto os processos de alfabetização quanto as práticas de letramento e suas implicações pedagógicas. Para garantir uma compreensão aprofundada e atualizada, a revisão inclui estudos recentes que exploram o papel do ambiente social e cultural, bem como a influência das práticas pedagógicas na formação de habilidades de leitura e escrita.

A análise envolvendo uma revisão das contribuições de autores fundamentais para o campo, como Emilia Ferreiro, Paulo Freire e Magda Soares. Essas referências são complementadas com estudos em neurociência que abordam a relação entre processos cognitivos e aprendizagem da escrita, bem como pesquisas sobre o uso de tecnologias educacionais no processo de alfabetização. Essa abordagem multidisciplinar permite que uma metodologia ofereça uma visão abrangente das teorias e práticas que orientam a educação para a leitura e a escrita, com ênfase nas necessidades contemporâneas do ensino.

Os dados e referências foram encontrados em fontes acadêmicas respeitáveis, incluindo livros, artigos científicos e relatórios de pesquisa, todos cuidadosamente selecionados para construir uma base sólida de conhecimento. O processo metodológico também incluiu a identificação e análise crítica das principais abordagens teóricas sobre alfabetização e letramento, visando refletir sobre sua aplicabilidade e relevância nas práticas pedagógicas. Essa revisão crítica foi conduzida com o intuito de destacar a importância de práticas pedagógicas que consideram o contexto social e cultural dos alunos, bem como suas especificidades cognitivas.

Por fim, a metodologia visa fornecer um entendimento profundo e fundamentado dos conceitos de alfabetização e letramento, evidenciando a relevância de uma abordagem educativa que integra aspectos teóricos e práticos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma discussão sobre alfabetização e letramento revela a importância de uma abordagem pedagógica que integre esses conceitos complementarmente. Enquanto a alfabetização foca na decodificação e no domínio do sistema alfabético, o letramento enfatiza o uso social e cultural da linguagem escrita. A partir das ideias de Soares (2004), fica evidente que a alfabetização isolada, desprovida de contexto e função social, não atende às demandas educacionais da sociedade contemporânea.

A alfabetização, portanto, deve ser acompanhada de práticas de letramento, que promovem a inserção do indivíduo na cultura escrita e o preparo para a leitura crítica do mundo. Nessa linha, Freire (1987) propõe a alfabetização crítica, uma abordagem que não apenas ensina a ler e escrever, mas incentiva a compreensão e a reflexão crítica sobre a realidade social e política. A prática pedagógica baseada na alfabetização crítica permite que o indivíduo se posicione de forma consciente e questionadora, ampliando seu papel como agente de transformação social.

Para que essa integração entre alfabetização e letramento se concretize, é necessário que as práticas pedagógicas sejam planejadas para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais dos alunos. Isso inclui atividades que incentivam a análise e interpretação de textos, além de reflexões sobre o impacto das palavras e das narrativas na sociedade. Ao inserir a alfabetização em contextos reais de uso da língua, o educador possibilita que os estudantes compreendam não só o “como”, mas também o “por quê” de aprender a ler e escrever, estabelecendo uma base sólida para uma educação transformadora e cidadã.

O ambiente alfabetizador, tal como descrito por Teberosky (2002), tem uma função essencial no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, proporcionando um espaço onde o aluno pode experimentar e interagir com a linguagem de forma contextualizada e significativa. A interação entre pares, a mediação do professor e o contato com diversos materiais escritos são elementos que enriquecem o processo de alfabetização, conforme reforçado pelas teorias de (Vygotsky 1991).

Esse ambiente precisa ser estruturado para estimular a curiosidade e a autonomia do aluno, evoluindo a aprendizagem para uma prática social ativa. A disposição dos alunos em grupos e a realização de atividades colaborativas são estratégias que permitem a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, o processo de alfabetização se torna mais inclusivo e participativo, possibilitando que cada criança se sinta parte integrante do seu aprendizado.

Além disso, um ambiente alfabetizador dinâmico, que estimula a criatividade e a expressão, ajuda a fortalecer a relação da criança com o universo da leitura e da escrita, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e

prazeroso. A diversidade de materiais e de atividades propostas contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades, atendendo às necessidades individuais e coletivas dos alunos. Assim, o ambiente alfabetizador desempenha um papel fundamental na formação de leitores críticos e independentes, capazes de interpretar e dialogar com o mundo ao seu redor.

A incorporação de tecnologias no ensino da leitura e da escrita apresenta-se como uma resposta às demandas de uma sociedade cada vez mais digitalizada. As novas gerações, já familiarizadas com dispositivos digitais, encontram um meio motivador nessas ferramentas para desenvolver habilidades de leitura e escrita. Moran (2015) destaca que o uso de tecnologias digitais na sala de aula pode contribuir para o engajamento dos alunos, desde que seja bem-planejado e utilizado como um complemento às práticas tradicionais.

No entanto, o uso de tecnologias na alfabetização deve ser conduzido com cautela, uma vez que a interação face a face e a mediação direta do professor ainda são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de linguagem. Dehaene (2009), em seus estudos de neurociência, ressalta que o aprendizado da leitura é um processo que demanda atenção e prática constante, e que o uso excessivo de tecnologia pode desviar a atenção dos processos cognitivos necessários para a construção do conhecimento. Assim, o equilíbrio entre atividades digitais e interações presenciais é essencial para garantir uma alfabetização eficaz.

Além disso, a tecnologia oferece oportunidades de personalização da aprendizagem, permitindo que o conteúdo seja adequado às necessidades e ao ritmo de cada aluno. Softwares educacionais, por exemplo, podem dar feedback instantâneo e atividades interativas, estimulando a autonomia e o interesse dos estudantes no processo de alfabetização. No entanto, é imprescindível que o professor atue como mediador, orientando o uso das ferramentas digitais de forma crítica e consciente, para que elas sejam um recurso complementar e não substituam as interações humanas essenciais no ambiente educacional.

A neurociência oferece insights valiosos para o processo de alfabetização, revelando como o cérebro reage e se adapta durante a aquisição da linguagem escrita. Os estudos de Dehaene (2009) sugerem que a leitura envolve a ativação de áreas específicas do cérebro, como o giro fusiforme, responsável pelo reconhecimento de palavras e letras. Esse conhecimento permite que educadores adaptem suas práticas pedagógicas para respeitar o ritmo de cada aluno e os especialistas do desenvolvimento cognitivo.

Compreender a base neurológica da leitura e da escrita é um recurso poderoso para superar desafios de aprendizagem. Métodos pedagógicos que levam em consideração o funcionamento cerebral, podem favorecer o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em alunos com dificuldades específicas, como a dislexia. A aplicação desses conhecimentos na educação possibilita a construção de estratégias mais eficazes, respeitando as

particularidades de cada indivíduo e promovendo uma alfabetização inclusiva e personalizada.

Além disso, os avanços na neurociência trazem ferramentas para identificar precocemente dificuldades de aprendizado, possibilitando instruções específicas que promovem uma alfabetização mais acessível e eficaz. Com esses dados, os educadores oferecem abordagens que respeitam o desenvolvimento natural do cérebro, evitando sobrecarga e contribuindo para um aprendizado mais saudável e sustentável. Assim, a neurociência complementa a prática pedagógica, proporcionou subsídios que propiciam uma educação baseada em evidências científicas e focada no desenvolvimento integral do aluno.

As políticas públicas de alfabetização no Brasil passaram por diversas fases e reformas ao longo das décadas, buscando se adaptar às mudanças sociais e econômicas. Programas como o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC) refletem um esforço governamental para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. No entanto, desafios como a falta de infraestrutura adequada e a carência de formação continuada para professores ainda limitam o alcance desses programas (BRASIL, 2012).

Outro ponto relevante é a necessidade de integração entre as políticas de alfabetização e os contextos regionais e culturais. Em um país com tanta diversidade como o Brasil, é fundamental que as políticas públicas considerem as realidades locais, respeitando as diferenças culturais e socioeconômicas. Essa abordagem permite que o ensino de alfabetização e letramento atenda de maneira mais eficaz às demandas das comunidades, valorizando as particularidades de cada região. Além disso, a inclusão de programas que incentivam a participação da família no processo de alfabetização pode fortalecer o impacto das políticas, promovendo uma base sólida de apoio ao aprendizado em casa.

Ainda assim, a continuidade e a estabilidade das políticas públicas de alfabetização representam um desafio constante. Mudanças governamentais muitas vezes causam interrupções e reformulações em programas de sucesso, comprometendo sua eficácia a longo prazo. Para garantir o desenvolvimento sustentável na alfabetização, é essencial que as políticas sejam inovadoras, com planejamento, monitoramento e avaliação regulares, a fim de identificar falhas e reforçar as práticas que geraram resultados positivos. Somente com políticas públicas consistentes e adaptadas às realidades locais será possível melhorar significativamente os índices de alfabetização e letramento no Brasil.

A formação inicial e continuada dos professores é um dos pilares para uma educação de qualidade. Segundo Nóvoa (2018, p. 63), “a formação docente requer uma abordagem reflexiva que vá além da simples transmissão de conteúdos”. O professor alfabetizador precisa de conhecimento pedagógico, didático e uma compreensão aprofundada dos processos de desenvolvimento infantil, para poder adaptar sua prática às necessidades de cada aluno.

A formação continuada, por meio de cursos, workshops e acompanhamento pedagógico, permite que o professor atualize seus conhecimentos e desenvolva estratégias que respondam às demandas contemporâneas da alfabetização e do letramento. Os estudos apontam que os professores que participam regularmente de formações específicas para o ensino da leitura e da escrita apresentam melhores resultados em sala de aula.

Além disso, é importante que a formação docente inclua o desenvolvimento de habilidades para o uso de tecnologias educacionais, uma vez que esses recursos estão cada vez mais presentes no ambiente escolar. A capacitação para o uso adequado de tecnologias pode ampliar as possibilidades de ensino e tornar o processo de alfabetização mais sonoro e atrativo para os alunos. No entanto, para que isso ocorra de forma eficaz, é fundamental que os programas de formação ofereçam suporte técnico e pedagógico aos professores, facilitando a integração das digitais nas práticas de ensino.

Outro aspecto crucial na formação do professor alfabetizador é o incentivo à reflexão crítica sobre sua própria prática. A criação de espaços para trocas de experiências e debates sobre os desafios encontrados na sala de aula permite que o docente desenvolva um olhar mais atento às necessidades dos alunos e à construção de novas abordagens pedagógicas. Essa reflexão, aliada ao conhecimento teórico, favorece a autonomia docente e contribui para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e adaptada à realidade de cada turma.

Por fim, a valorização do professor alfabetizador e o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento social e educacional são fundamentais. Políticas de incentivo à formação continuada e à valorização profissional podem fortalecer a motivação dos educadores, criando condições mais propícias para a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras e eficientes. Quando os professores se sentem valorizados e apoiados, eles se tornam agentes ainda mais comprometidos com a missão de promover uma alfabetização e um letramento de qualidade, impactando positivamente o desenvolvimento dos alunos e da sociedade na totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma a importância de uma abordagem integrada entre alfabetização e letramento, capaz de responder aos desafios de uma sociedade em constante transformação. A alfabetização, enquanto processo de formalização e decodificação da linguagem escrita, é essencial, mas insuficiente sem o complemento do letramento, que permite a aplicação prática e contextualizada das habilidades de leitura e escrita. A construção de um ambiente alfabetizador estimulante e a mediação de professores bem-preparados são aspectos cruciais

para promover uma educação significativa, onde a criança possa se desenvolver plenamente.

Com base na análise teórica, destaca-se a relevância de um ambiente alfabetizador rico, no qual interações e suporte pedagógico são fundamentais para a construção de conhecimentos críticos e sociais. O uso de tecnologias educacionais e os avanços na neurociência oferecem possibilidades promissoras para o desenvolvimento de metodologias inovadoras que respeitem o ritmo e as necessidades de cada aluno. A neurociência, ao aprofundar a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita, fornece subsídios importantes para a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e práticas, especialmente para alunos com dificuldades específicas de aprendizagem.

Por fim, este trabalho aponta para a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação continuada dos professores e assegurem a necessidade de infraestrutura para a implementação de práticas pedagógicas atualizadas e inclusivas. Sugere-se que futuras pesquisas empíricas avaliem a eficácia dessas práticas, bem como explorem o desenvolvimento de tecnologias que incentivem um texto crítico e consciente. Ao promover uma educação que integra alfabetização e letramento de maneira reflexiva e contextualizada, a escola cumpre um papel essencial na formação de cidadãos críticos, capazes de participar e transformar a sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: orientações aos professores*. Brasília: MEC, 2012.

BUENO, Tatijana Bessa; OLIVEIRA, Laura de; SIQUEIRA, Cristiano do Nascimento. Alfabetização e letramento: Conexões e desafios na educação contemporânea. *Revista Científica REFÓC*, v. 10, n. 15, p. 45-58, mar. 2025. DOI:10.46616/rce.v10i15.127. Disponível em: <https://revista.periodicosrefoc.com.br/2/article/view/127>. Acesso em 12/07/2025.

COELHO, Patricia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MOTTA, Everson Luiz Oliveira. Formação de professores e integração pedagógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): da usabilidade técnica ao letramento digital. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 58, p. 1-20, e11014, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.11014>.

COHEN, Laurent; DEHAENE, Stanislas; NACCACHE, Lionel; LEHÉRICY, Stéphane; DEHAENE-LAMBERTZ, Ghislaine; HÉNAFF, Marie-Agnès; MICHEL, François. The visual word form area: spatial and temporal characterization of an initial stage of reading in normal subjects and posterior split-brain patients. *Brain*, v. 123, pt. 2, p. 291-307, fev. 2000. DOI: 10.1093/brain/123.2.291.

DEHAENE, Stanislas. **É assim que aprendemos:** Por que o cérebro funciona melhor que qualquer máquina (ainda...) São Paulo: Editora contexto, 2022.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre: Penso, 2009.

DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2009.

DEHAENE, Stanislas. Reading in the brain: the new science of how we read. New York: Penguin, 2010.

DEHAENE, Stanislas; LE CLEC'H, Gervan; POLINE, Jean-Baptiste; LE BIHAN, Denis; COHEN, Laurent. The visual word form area: a prelexical representation of visual words in the fusiform gyrus. *Neuroreport*, v. 13, n. 3, p. 321–325, 4 mar. 2002. DOI: 10.1097/00001756-200203040-00015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 17. ed. São Paulo: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. GELB, Ignace Jay. *A Study of Writing*. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

GUARDA, Graziela Ferreira; VALLE, Pedro Henrique Dias; OLIVEIRA, Alessandra Marta de. Trabalhando o Letramento Digital com o GraphoGame. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (SBC-EB), 2., 2025, Juiz de Fora/MG. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2025 . p. 171-176. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbceb.2025.6544>.

GUIMARÃES CARVALHO, Maria Elisa da Silva Gonçalves; VALENTE, Leonardo Valesi. *Pedagogia, Neurociência e Processos de Aprendizagem*. e-book gratuito. 1. ed., ISBN 978-65-01-33786-9. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/121424256/Pedagogia Neurociencia e Processos de Aprendizagem](https://www.academia.edu/download/121424256/Pedagogia_Neurociencia_e_Processos_de_Aprendizagem). Acesso em: 11 jul. 2025.

JURGINA, Laura Quevedo; ROSA JÚNIOR, Leomar Soares da; PRIMO, Tiago Thompsen. *Alfaba: Uma ferramenta multissensorial com interface tangível para suporte*

à alfabetização. In: CONCURSO APPS.EDU - CATEGORIA PROTÓTIPO - CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 13., 2024, Rio de Janeiro/RJ. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024 . p. 167-170. DOI: https://doi.org/10.5753/cbie_estendido.2024.244313.

KATO, Mary Aizawa. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 9. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LOIOLA, Alba Valéria de Sant'Anna de Freitas; SACHETE, Andreia dos Santos; GRANDI, Roges; COSTA, Andresa S. da; GOMES, Raquel Salcedo. Letramento digital: hábitos de uso de ferramentas Google por uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental. In: **WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE)**, 29., 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: SBC, 2023. p. 258-267. DOI: 10.5753/wie.2023.234404.

MORAIS, Antônio Manuel Pamplona. A relação entre a consciência fonológica e as *dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor, 1997.

MORAN, José Manuel. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. São Paulo: Papirus, 2018.

NÓVOA, António. **Professores: uma profissão em transição**. Lisboa: Edições ASA, 2018.

NUNES, Marcus Vinícius de Souza. Humanidades científicas e digitais, interdisciplinaridade e a formação de educadores e profissionais de TIC. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER**, XVII, 2024. Anais [...]. São Paulo: ABCiber, 2024. p. 259 a 265. Disponível em: <https://abciber.org.br/eventos/ojs3/index.php/simposio/article/view/62>. Acesso em: 11 jul. 2025.

OLIVEIRA, Ilda de Fatima de Lourdes. Alfabetização, letramento e tecnologias digitais: reflexões a partir de uma formação continuada para professoras. 2025. Tese (Doutorado na Área de Concentração em Linguagem e Sociedade). - UNIOESTE, Paraná, 2025.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 14^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Daiane Marques; VAL BARRETO, Gustavo de. Contribuições da neurociência na aprendizagem da leitura na fase da alfabetização. Rev. psicopedagogia, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 79-90, abr. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210007>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SILVA, Tatiana Frazão. Letramento e alfabetização: Desafios na primeira infância. *Revista Pesquisa & Educação A Distância*, América do Norte, 1(33), 1–16, ISSN 2358646X 1, fev. 2025. [http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=2013EAD1&page=article&op=viewArticle&path\[\]=15712](http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=2013EAD1&page=article&op=viewArticle&path[]=15712). Acesso em 12/07/2025.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Adriana Ferreira de. *A importância da família no processo de alfabetização*. Revista Brasileira de Educação, v. 21, p. 159-176, 2016.

STREET, Brian. Letramentos: teoria e prática. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Márcia Tereza; AZEVEDO, Ana Fay de. Teorias neurocognitivas de aprendizagem da leitura e métodos de alfabetização. *Letrônica*, Pelotas, v. 14, n. 2, e38792, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38792>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. Cortez, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.
ZATZ, Irene. *Psicogênese da escrita*. São Paulo: Summus, 1991.

FROM GARBAGE TO THE SOCIO-ENVIRONMENTAL PROTAGONISM OF WASTE PICKERS: THE ADEQUATE FINAL DISPOSAL OF WASTE AS A PILLAR OF SUSTAINABILITY AND SOCIAL INCLUSION - ARTICLE 54 OF LAW NO. 12,305/2010

*DO LIXO AO PROTAGONISMO SOCIOAMBIENTAL DOS CATADORES: A
DISPOSIÇÃO FINAL ADEQUADA DE REJEITOS COMO PILAR DE
SUSTENTABILIDADE E INCLUSÃO SOCIAL - ARTIGO 54 DA LEI Nº
12.305/2010*

Fernando José Mendonça Zarzar
E-mail: fernando.zarzar@hotmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Petrus Giovanni Costa De Araujo
E-mail: petrusgiovanni@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Ana Célia Querino
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este trabalho se presta a analisar a aplicação do Art. 54 da Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, alterado pela Lei nº 14.026, de 15 de julho de 2020, no sentido de tratar dos prazos para a disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos, vinculando-o ao princípio norteador da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), que reconhece o resíduo sólido como bem gerador de trabalho, renda e cidadania. O estudo investiga como a disposição final ambientalmente adequada de rejeitos pode promover a dignidade humana e contribuir para a inclusão socioeconômica dos catadores, além de mitigar impactos ambientais. A abordagem destaca as transformações sociais possíveis por meio de uma gestão mais eficiente dos resíduos sólidos, como instrumento de transformação social. O artigo de igual modo explora a vulnerabilidade extrema dos catadores de resíduos sólidos no Brasil, descartados pela sociedade, excluídos das cadeias formais de reciclagem, obrigados a trabalhar na informalidade, em condições precárias, sem a adequada proteção social e sem garantia de preço justo para o reciclável. Tais condições são importantes para o orgulho e valorização da profissão de catador de resíduos sólidos, diversamente da pecha de “catador de lixo”, que lhe é imposta e marginaliza esse trabalhador, de suma importância na preservação do meio ambiente. Os catadores de resíduos sólidos, diante da sua extrema vulnerabilidade, possuem acesso limitado a serviços básicos e moradia digna, e quando não organizados em cooperativas são explorados por atravessadores, situação que evidencia as desigualdades e falhas nas políticas públicas voltadas a essa população, perpetuando sua marginalização. É necessário entender o papel do Judiciário no enfrentamento às questões socioambientais, essa análise perpassa pela recente decisão do Supremo Tribunal Federal, que autorizou a permanência de aterros sanitários já instalados até o fim do prazo previsto no licenciamento. Ademais, o estudo utiliza uma abordagem bibliográfica - documental e transdisciplinar, buscando compreender a inércia da administração pública na promoção dos direitos humanos e identificar as razões da exclusão dessa população. As políticas públicas são vistas como essenciais para desinstitucionalizar padrões culturais tradicionais e promover a igualdade e a justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade SócioAmbiental. Catadores de resíduos sólidos. Invisibilidade. Direitos Humanos. Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS).

ABSTRACT

This study aims to analyze the application of Article 54 of Law No. 12.305/2010, linking it to the guiding principle of the National Solid Waste Policy (PNRS), which recognizes solid waste as an asset that generates employment, income, and citizenship. The research investigates how the environmentally adequate final disposal of waste can promote human dignity and contribute to the socioeconomic inclusion of waste pickers while mitigating environmental impacts. The approach will highlight the potential social transformations through more efficient solid waste management as an instrument of social change. The article also explores the extreme vulnerability of solid waste pickers in Brazil, who are discarded by society, excluded from formal recycling chains, forced to work informally under precarious conditions, and deprived of adequate social protection and fair pricing for recyclables. This reality significantly impacts their professional dignity and recognition, in contrast to the derogatory label of "garbage collectors" imposed upon them, which marginalizes these essential environmental preservation workers. Due to their extreme vulnerability, solid waste pickers have limited access to basic services and dignified housing. When not organized into cooperatives, they are often exploited by intermediaries, a situation that underscores inequalities and failures in public policies directed at this population, perpetuating their marginalization. It is necessary to understand the role of the Judiciary in addressing socio-environmental issues. This analysis considers a recent decision by the Supreme Federal Court, which authorized the continued operation of existing landfills until the expiration of their licensing period. Furthermore, the study adopts a bibliographic-documentary and transdisciplinary approach, seeking to understand the inertia of public administration in promoting human rights and identifying the reasons behind the exclusion of this population. Public policies are regarded as essential to deconstructing traditional cultural norms and fostering equality and social justice.

KEYWORDS: Socio-Environmental Sustainability. Solid waste collectors. Invisibility. Human Rights. National Solid Waste Policy (PNRS).

1. INTRODUÇÃO

O tempo presente nos oferta uma forte conexão entre problemas ambientais e sociais, ou seja, uma única e complexa crise socioambiental, que se baseia na ideia de equilibrar o crescimento econômico com a redução da pobreza e, ao mesmo tempo, em que se busca diminuir os impactos sobre o meio ambiente, deve-se buscar uma abordagem integral dessa realidade impactante.

Essa crise socioambiental decorre de sociedades desestruturadas que tendem a negligenciar a justiça social e a sustentabilidade, resultando na exclusão de grupos vulneráveis e no manejo inadequado dos recursos naturais. Apenas sabemos o que está em jogo quando sabemos quem está em jogo.

Como destacam Sucupira e Santos (2018), a discussão sobre a gestão de resíduos sólidos no Brasil está intrinsecamente ligada ao protagonismo social e ambiental dos catadores, figura central na transformação de rejeitos em recursos valiosos.

De acordo com Singer (2017), a formalização das cooperativas de catadores é crucial, pois não apenas melhora as condições de trabalho, mas também fortalece a economia solidária. A literatura aponta que a integração dos catadores nas políticas públicas é vital para alcançar objetivos de recuperação de resíduos. Essa contextualização revela a urgência de um modelo que una sustentabilidade e inclusão social.

Dessa forma, a quem caberia arcar com os custos da gestão dos resíduos sólidos? Destacando que eliminar lixões e valorizar os catadores exige uma cadeia estruturada desde a concepção dos produtos até a reciclagem.

O mercado, por si só, não incentiva a transformação do lixo em riqueza, tornando essencial um arcabouço legal e operacional que defina responsabilidades. Além disso, é crucial reconhecer o trabalho dos catadores como digno e viabilizar a valorização dos resíduos.

Assim, somados à necessidade de uma educação socioambiental inclusiva, de conscientização social para transformar resíduos em recursos, aperfeiçoar a mudança de hábitos e promover a economia circular; um arsenal de normas e proclamações jurídicas que ultrapassem as fronteiras internacionais denota prestígio à causa ambiental.

Nessa esteira, a Lei n.º 12.305/10 instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), passando a regulamentar a destinação final dos resíduos com o objetivo de proteger o meio ambiente e a saúde humana, estabelecendo instrumentos de gestão, como os planos de resíduos sólidos e a coleta seletiva, os sistemas de logística reversa e, a sua inobservância descortina a possibilidade de intervenção excepcional do Poder Judiciário, de modo a garantir o mínimo existencial do direito ao meio ambiente ecologicamente sustentável, na forma do art. 225, da Constituição Federal (CF/88) e art. 54 da PNRS.

De igual modo, a Lei 12.305/2010 reconhece a importância desses trabalhadores na cadeia de reciclagem, promovendo a inclusão social e a sustentabilidade.

A temática deste artigo pertence à Filosofia do Direito, seguindo a concepção de Norberto Bobbio que compreende esta disciplina como metodologia jurídica crítica, sua abordagem não se limita à análise formal das normas, mas permite atribuir valor (axiologia) às relações jurídicas e aplicar um julgamento capaz de ultrapassar a superficialidade do conhecimento jurídico tradicional.

Através desta perspectiva crítica, torna-se possível questionar as distorções entre o ordenamento jurídico e a realidade social, particularmente visível na situação dos catadores de materiais recicláveis, que permanecem marginalizados apesar de seu reconhecido papel socioambiental.

A análise proposta neste trabalho busca compreender o Direito não apenas como sistema normativo, mas como fenômeno humano e cultural profundamente enraizado nas contradições da sociedade contemporânea, o que nos leva a considerar o princípio de responsabilidade *de Hans Jonas, sua ética oferece um*

complemento fundamental à reflexão jurídica de Norberto Bobbio, ao introduzir a dimensão temporal e ecológica na reflexão jurídica.

Ademais, estudos de caso, jurisprudências e revisão bibliográfica enriquecerão o entendimento do impacto das políticas atuais e das propostas sugeridas.

2. MARCO LEGAL E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), instituída pela Lei 12.305/2010, estabelece a disposição ambientalmente adequada de rejeitos como obrigação dos entes federados (Art. 54). Esse dispositivo vincula-se ao direito fundamental ao meio ambiente equilibrado (CF, Art. 225) e à noção de resíduo como bem econômico e social.

“[Art. 54.](#) A disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos deverá ser implantada até 31 de dezembro de 2020, exceto para os Municípios que até essa data tenham elaborado plano intermunicipal de resíduos sólidos ou plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos e que disponham de mecanismos de cobrança que garantam sua sustentabilidade econômico-financeira, nos termos do [art. 29 da Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007](#), para os quais ficam definidos os seguintes prazos:

I - até 2 de agosto de 2021, para capitais de Estados e Municípios integrantes de Região Metropolitana (RM) ou de Região Integrada de Desenvolvimento (Ride) de capitais;

II - até 2 de agosto de 2022, para Municípios com população superior a 100.000 (cem mil) habitantes no Censo 2010, bem como para Municípios cuja mancha urbana da sede municipal esteja situada a menos de 20 (vinte) quilômetros da fronteira com países limítrofes;

III - até 2 de agosto de 2023, para Municípios com população entre 50.000 (cinquenta mil) e 100.000 (cem mil) habitantes no Censo 2010; e

IV - até 2 de agosto de 2024, para Municípios com população inferior a 50.000 (cinquenta mil) habitantes no Censo 2010.

§ 1º (VETADO).

§ 2º Nos casos em que a disposição de rejeitos em aterros sanitários for economicamente inviável, poderão ser adotadas outras soluções, observadas normas técnicas e operacionais estabelecidas pelo órgão competente, de modo a evitar danos ou riscos à saúde pública e à segurança e a minimizar os impactos ambientais.” (NR)

A PNRS, portanto, representa o principal instrumento brasileiro para concretizar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) constituem um marco civilizatório multilateral, estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como diretriz estratégica para o desenvolvimento global no período 2015-2030. Fundamentados no princípio tripartite da sustentabilidade - ambiental, social e econômica -, em especial um compromisso intergeracional, pois articula soluções presentes que não comprometam o direito ao desenvolvimento das futuras gerações, conforme a ética responsabilidade de Hans Jonas, particularmente:

- **ODS 11** (Cidades Sustentáveis):
 - Meta 11.6: Reduzir o impacto ambiental negativo per capita das cidades, com especial atenção à gestão de resíduos
 - A PNRS opera como ferramenta para eliminar lixões e implementar aterros sanitários
- **ODS 12** (Consumo Sustentável):
 - Meta 12.5: Reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio de prevenção, redução, reciclagem e reuso
 - O Artigo 54 da PNRS materializa esta meta ao priorizar a disposição final ambientalmente adequada

3. DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 54

A implementação da PNRS em especial aquela que trata dos prazos para a disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos, vinculando-o ao princípio norteador da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) que comprometem o alcance das metas ODS, diante de um descompasso regulatório.

Enquanto o ODS 11.6 prevê a gestão sustentável de resíduos até 2030, o Brasil ainda mantém em 21,5 % de municípios com menos de 50 mil habitantes lixões como unidade de disposição final dos resíduos sólidos, por ineficiência operacional, com custos elevados para implantação de aterros.

Se Bobbio fornece os instrumentos para criticar as lacunas entre a lei e sua aplicação concreta, Jonas alerta para a necessidade de que as soluções jurídicas considerem seus impactos sobre as gerações futuras e sobre o equilíbrio ecológico do planeta.

Esse contexto mostra-se particularmente adequado para examinar os desafios na implementação do Artigo 54 da PNRS. Por um lado, permite questionar por que mecanismos jurídicos concebidos para promover inclusão social e proteção ambiental frequentemente falham em transformar a realidade dos catadores. Por outro, exige que avaliemos as políticas de resíduos sólidos não apenas por sua eficácia imediata, mas por sua sustentabilidade a longo prazo e por sua contribuição para um novo paradigma de relações entre sociedade e natureza.

Ademais é patente a exclusão social, o princípio "não deixar ninguém para trás" da Agenda 2030 é desafiado pela marginalização dos catadores, atores essenciais para a economia circular. Um número considerável de catadores atua nas ruas deste País e um expressivo contingente a céu aberto nos lixões.

A gestão adequada de resíduos sólidos é uma decisão política e técnica que demanda articulação entre poder público, setor privado e sociedade civil, amparada em instrumentos legais como a PNRS (Lei 12.305/2010). Essa abordagem integrada, essencial para cumprir metas como o ODS 12, requer não

apenas soluções tecnológicas, mas também inclusão socioeconômica dos catadores e incentivos eficazes para uma transição sustentável.

3.1. Catadores de Resíduos Sólidos: Agentes Estratégicos na Implementação da PNRS e dos ODS

“Paulo VI, no ano de 1970, durante discurso à FAO (Food and Agriculture Organization), abordou as preocupações acerca da sustentabilidade socioambiental do desenvolvimento. Suas palavras advertiram para o fato de que ‘os progressos científicos mais extraordinários, as invenções técnicas mais assombrosas, o desenvolvimento econômico mais prodigioso, se não estiverem unidos a um progresso social e moral, voltam-se necessariamente contra o homem’ (PAULO VI, 1970). [...] Essa passagem propõe uma ampliação do conceito de ecologia para além do meio ambiente natural, introduzindo o conceito de Ecologia Integral, cunhado pelo Papa Francisco na Encíclica Laudato Si (FRANCISCO, 2015).”

Sob a perspectiva de Norberto Bobbio (1992), a análise crítica do direito revela o hiato entre a norma e sua efetividade - embora a PNRS reconheça os catadores como agentes ambientais, sua marginalização persiste.

Não é preciso muita imaginação para prever que o desenvolvimento da técnica, a transformação das condições econômicas e sociais, a ampliação dos conhecimentos e a intensificação dos meios de comunicação poderão produzir tais mudanças na organização da vida humana e das relações sociais que se criem ocasiões favoráveis para o nascimento de novos carecimentos e, portanto, para novas demandas de liberdade e de poderes. (Bobbio; 1992, p. 33)

A realidade expõe contradições, na medida em que 90% dos catadores de resíduos sólidos atuam na informalidade, sem acesso a equipamentos de proteção ou remuneração justa (Sucupira e Santos, 2018). Cooperativas enfrentam dificuldades para competir com atravessadores.

Nesse contexto, *TAUILE e DEBACO (2020) destacam que a autogestão no Brasil apresenta desafios e oportunidades para a viabilidade econômica de empresas geridas por trabalhadores, nesse sentido: as associações de recicladores de resíduos sólidos apresentam um exemplo importantíssimo. No conceito de eficiência tradicional, ou seja, da relação entre insumo e produto, estes empreendimentos são um grande fracasso.*

O produto resultante do processo de coleta e triagem do lixo é muito inferior aos custos de produção, só sendo viável devido aos importantes subsídios públicos, sob a forma de coleta e entrega dos resíduos nos galpões.

Acontece que, esta é hoje uma política pública com aprovação praticamente unânime na sociedade. O caso é que, além do plástico, do papel, do vidro e dos metais, estes galpões produzem emprego, renda, qualidade de vida, diminuição do volume de lixo em aterros sanitários, redução no desmatamento, menos lixo nos arroios, reaproveitamento de recursos que

demorariam séculos para serem biodegradados, etc. Os benefícios sociais daí resultantes não são remunerados pelo mecanismo de mercado.

Para Bobbio (1992, p.24) “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los.”

Não há nem uma liberdade perdida para sempre, nem uma liberdade conquistada para sempre: a história é uma trama dramática de liberdade e de opressão, de novas liberdades que se deparam com novas opressões, de velhas opressões derrubadas, de novas liberdades reencontradas, de novas opressões impostas e de velhas liberdades perdidas. Toda época se caracteriza por suas formas de opressão e por suas lutas pela liberdade. (Bobbio, 1997. cit., p. 75).

Essa crise socioambiental decorre de sociedades desestruturadas que tendem a negligenciar a justiça social e a sustentabilidade, resultando na exclusão de grupos vulneráveis e no manejo inadequado dos recursos naturais. Apenas sabemos o que está em jogo quando sabemos quem está em jogo.

Cardoso (2022) – o Alex Catador, homem negro de 42 anos, catador de materiais recicláveis, escritor, cineasta e uma liderança comunitária e política, ocupa papéis importantes no Movimento Nacional das Catadoras e dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) - explora a ironia de como a reciclagem – atividade vital para a sustentabilidade e para o meio ambiente – é, em grande parte, sustentada por pessoas que estão na base da pirâmide social.

Ele aponta que enquanto empresas e governos falam em inovação e investimentos milionários em tecnologias de gestão de resíduos, a verdadeira reciclagem acontece nas mãos dos catadores. Esses trabalhadores, sem recursos tecnológicos avançados e frequentemente sem apoio governamental, são os responsáveis por grande parte do trabalho de separação e destinação adequada de resíduos.

Cardoso (2022) defende as organizações coletivas, como associações e cooperativas de catadores, que surgem como importantes espaços de luta e poder popular.

As cooperativas, segundo o “Catador”, não apenas organizam a produção e aumentam a renda desses trabalhadores invisíveis, mas também funcionam como espaços políticos, de formação e mobilização. A organização coletiva é vista como uma forma eficaz de combate à precariedade do trabalho e à exclusão social, permitindo aos catadores maior controle sobre os meios de produção e proporcionando-lhes maior reconhecimento e valorização.

Ainda contribuem na inserção das mulheres no mercado de trabalho, já que muitas catadoras são chefes de família e encontram na organização coletiva uma forma de garantir sustento e dignidade. Além disso, essas organizações constituem uma resposta direta às tentativas de exclusão por parte do Estado e do setor privado, que frequentemente procuram criminalizar e invisibilizar o trabalho dos catadores. (Cardoso, 2022)

A organização em cooperativas melhora as condições de trabalho e renda dos catadores, proporcionando acesso a equipamentos adequados, proteção à

saúde e maior inclusão nas políticas públicas, especialmente na PNRS, que prioriza sua atuação na coleta seletiva e logística reversa. (Pereira, 2022)

Nesse sentido, Bastos (2014 – pág.45) aduz que é “importante ressaltar que, embora seja relevante respeitar o processo de organização trilhado pelos próprios catadores, em um determinado momento histórico esta construção entrará em confronto com o que está preestabelecido nas esferas socioeconômica, política e cultural”.

Lado outro, a ética da responsabilidade, conforme elaborada por Hans Jonas, destacando a necessidade de pensar a longo prazo na gestão de resíduos. O papel da conscientização social para transformar resíduos em recursos deve ser enfatizado, destacando-se a importância de políticas educacionais para mudar hábitos e promover a economia circular.

A relação entre o reconhecimento dos resíduos como bens econômicos e sociais e a evolução do conceito de desenvolvimento sustentável refletem a importância do desenvolvimento socioambiental da sociedade, que deve transcender às futuras gerações, conforme predito por Hans Jonas ao propor uma ética de responsabilidade destinada à preservação da vida humana e do meio ambiente como imperativo moral, que certamente, passa pela valorização dos catadores de resíduos sólidos, e o reconhecimento dos serviços por eles prestados à sociedade e para que sua atividade seja entendida como um trabalho digno e decente, pelo qual se deva orgulhar.

3.2. Vulnerabilidade Extrema: Casos Fáticos da Ineficiência da PNRS

(A Face Humana dos Lixões: Relatos de Violações Socioambientais)

Apesar da PNRS prever a erradicação dos lixões até 2024, relatos empíricos evidenciam a persistência de condições degradantes que violam a dignidade humana e os direitos fundamentais dos catadores. Os casos de Olinda (1994) e Catende (2014), documentados pela imprensa e órgãos de controle, revelam a desconexão entre o marco legal e a realidade, onde a sobrevivência em lixões a céu aberto expõe trabalhadores a riscos biológicos, exploração e até morte. Tais situações exigem uma análise crítica do Artigo 54, que, sem mecanismos efetivos de fiscalização e inclusão social, falha em proteger os agentes ambientais mais vulneráveis.

Esses casos concretizam as lacunas apontadas por Bobbio (1992) entre a norma jurídica e sua aplicação, além de violarem o princípio da responsabilidade intergeracional de Jonas (2006), ao perpetuarem danos ambientais e sociais irreparáveis. A seguir, destacam-se dois episódios emblemáticos que ilustram a urgência de políticas públicas que associem a disposição adequada de rejeitos à valorização dos catadores como sujeitos de direitos.

Caso 1: Consumo de Resíduos Hospitalares em Olinda (1994)

"Os favelados do lixão de Olinda (PE) vão ficar no local, apesar da denúncia de que estão consumindo carne humana recolhida de lixo hospitalar. (...) Leonildes Cruz Soares, 65, e seu filho, Adilson, 39, afirmaram ter comido um seio recolhido entre os detritos do lixão" (FOLHA DE S.PAULO, 1994).

Análise Crítica:

O relato expõe a ausência de segregação de resíduos perigosos e a falha do poder público em garantir condições mínimas de segurança, contrariando o Art. 54 da PNRS e o princípio da dignidade humana (CF, Art. 1º, III).

Caso 2: Mortes por Intoxicação em Catende (2014)

"Duas crianças morreram (...) ao consumir alimentos encontrados num lixão na Zona da Mata pernambucana. (...) O depósito de Catende funciona a céu aberto e atrai famílias inteiras em busca de restos" (O GLOBO, 2014).

Análise Crítica:

A negligência na gestão de resíduos viola o direito à vida e à saúde (CF, Art. 6º), além de demonstrar o fracasso das metas do ODS 11.6 (redução de impactos ambientais urbanos).

3.3. Casos Práticos e Alternativas

Casos emblemáticos, como a decisão do STF nos autos da Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) 42 que permitiu a permanência de aterros sanitários até o fim do prazo de licenciamento, serão analisados para entender o papel do Judiciário na interpretação e aplicação do Art. 54 da Lei 12.305/2010.

No julgamento, encerrado em fevereiro de 2018, o Tribunal decidiu que a presença de aterros sanitários em APPs é inconstitucional, o que levaria ao imediato encerramento das atividades. Contudo, a Advocacia-Geral da União (AGU) argumentou que cerca de 80% dos aterros brasileiros estão, em alguma medida, dentro de áreas de preservação permanente.

Portanto, a suspensão imediata dos empreendimentos, que passam por processo de licenciamento e fiscalização de órgãos ambientais, representaria o retorno a práticas ilegais e lesivas ao meio ambiente, como os lixões.

No voto, o ministro Luiz Fux, relator das ações, considerou que a continuidade do funcionamento dos aterros nessas áreas é necessária para a sua desativação progressiva e a implementação de um sistema de tratamento de resíduos sólidos compatível com a preservação ambiental.

De acordo com a decisão, devem ser observados os prazos e os termos de funcionamento do aterro previstos no licenciamento ambiental, no contrato de concessão ou na lei que autorize seu funcionamento. Também ficou definido que,

após o fechamento, não é necessário retirar o material depositado, pois o aterro será reflorestado, o que diminuirá a degradação.

Bem por isso, a Constituição Federal e legislação ambiental denotam prestígio à proteção ambiental, com status de direito fundamental de terceira dimensão (BOBBIO, 1992), nesse sentido:

A questão do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado - direito de terceira geração - princípio da solidariedade - o direito à integridade do meio ambiente típico direito de terceira geração - constitui prerrogativa jurídica de titularidade coletiva, refletindo, dentro do processo de afirmação dos direitos humanos, a expressão significativa de um poder atribuído, não ao indivíduo identificado em sua singularidade, mas, num sentido verdadeiramente mais abrangente, a própria coletividade social' (STF; Tribunal Pleno; MS 22164, rel. Min. Celso de Mello, DJ 17-11-1995).

3.4. Propostas para Efetividade

A Administração Pública deve estabelecer modelos de gestão para a inclusão socioambiental e gestão sustentável de resíduos, cumprimento do art. 54 da PNRS e dos ODS.

Para tais finalidades, propostas de consórcios intermunicipais, promovendo soluções coletivas e redução de custos operacionais para pequenos municípios. modelos de financiamento, com base em parcerias público-privadas, são maneiras de incentivar a modernização de aterros sanitários e o fortalecimento de cooperativas de catadores.

Igualmente inovar a Legislação Municipal, por meio de sugestões para regulamentação local devem incluir os incentivos fiscais para empresas que promovam a economia circular e para cooperativas que incorporem catadores em condições dignas de trabalho.

Além do mais, é mister adaptar o Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos (PMGIRS) a ser explorada como ferramenta essencial para alinhar as metas locais com os princípios da PNRS.

No que se refere à participação do Poder Judiciário e do Ministério Público, o fortalecimento institucional deve-se orientar pela atuação do Judiciário como catalisador de políticas públicas, com decisões que obriguem municípios a implementar aterros sanitários adequados, cabendo ao Ministério Público fiscalizar e incentivar medidas que garantam a efetividade da PNRS.

Devem ser incentivadas propostas de criação de um “Judiciário Socioambiental” para fomentar maior especialização em casos que envolvam resíduos sólidos.

Essa abordagem dialoga com Bobbio (1992) ao demonstrar que a efetividade do Direito Ambiental depende da cooperação institucional, e com Jonas (2006) ao vincular soluções técnicas (aterros) a responsabilidades éticas (inclusão social).

De igual modo, deve-se destacar iniciativas como o Selo Excelência Ambiental: Reconhecimento de Excelência em Atuações Ambientais do Ministério Público, exemplificado pelo projeto “Pernambuco Verde: Lixão Zero” - que erradicou 100% dos lixões no Estado até 2023 mediante políticas integradas entre Ministério Público, municípios e cooperativas de catadores.

O projeto “Pernambuco Verde: Lixão Zero” venceu o prêmio Excelência em Competitividade na categoria Destaque Boas Práticas. O resultado foi divulgado, na quarta-feira (21), durante XIII Congresso Consad em Gestão Pública, em Brasília. O reconhecimento veio graças às práticas adotadas para eliminar os lixões a céu aberto no Estado, garantindo que os resíduos sólidos urbanos sejam destinados a aterros sanitários licenciados. Com a iniciativa, o percentual de destinação adequada dos resíduos saiu de 16% em 2014 para 100% em março de 2023.

4. CONCLUSÃO

O Artigo 54 da PNRS representa um avanço ao vincular gestão de resíduos à inclusão social, mas sua implementação exige superar desafios estruturais. A combinação de instrumentos jurídicos (como consórcios), políticas públicas direcionadas e a valorização dos catadores como agentes ambientais é essencial para transformar resíduos em oportunidades. Futuros estudos poderão avaliar modelos de financiamento para pequenos municípios, ampliando o escopo da justiça socioambiental.

Nesse ser assim, verifica-se que os catadores de materiais recicláveis ou reutilizáveis desempenham um papel essencial na implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), sendo agentes fundamentais na cadeia de reciclagem e no fortalecimento da economia circular.

Apesar disso, frequentemente enfrentam condições de trabalho precárias e são marginalizados socialmente. A PNRS reconhece os resíduos sólidos como bens geradores de trabalho, renda e cidadania, conferindo destaque à organização desses trabalhadores em cooperativas e associações, o que contribui para a sua inclusão social. Esses arranjos coletivos permitem melhores condições de trabalho, acesso a políticas públicas e aumento da renda, além de reduzirem significativamente o impacto ambiental dos resíduos sólidos.

No entanto, a formalização das atividades ainda enfrenta desafios, como a necessidade de capacitação técnica, apoio financeiro e políticas públicas eficazes para integrar os catadores como protagonistas na gestão de resíduos, promovendo a justiça social e o desenvolvimento sustentável.

Buscou-se neste trabalho produzir um estudo que contribuísse de algum modo para manter acesa o farol destinado à criação de medidas necessárias à implementação efetiva do Art. 54, destacando sua relevância como motor de desenvolvimento sustentável, dignidade humana e cidadania.

Deve-se ressaltar no trabalho dos catadores, uma luta pela dignidade, que transforma materiais recicláveis e as condições de vida desses trabalhadores marginalizados.

As propostas aqui apresentadas buscam fomentar a adoção de práticas inovadoras por gestores públicos e operadores do direito. Através da implementação do Judiciário Socioambiental e de mecanismos como o Selo Excelência Ambiental do MPPE, que visam transformar realidades socioambientais mediante: (1) a valorização dos catadores como agentes estratégicos da economia circular; (2) a disposição ambientalmente adequada de rejeitos, conforme exige o Artigo 54 da PNRS; e (3) a replicação de modelos exitosos, a exemplo do projeto “Pernambuco Verde”, que erradicou 100% dos lixões no estado até 2023.

Essas iniciativas têm duplo potencial: fortalecem o reconhecimento jurídico-econômico dos resíduos sólidos como bem social e ambiental, e criam um novo paradigma de gestão pública - onde políticas de inclusão produtiva se articulam com metas de sustentabilidade.

A efetividade desse modelo depende, contudo, do compromisso institucional em converter as diretrizes da PNRS em ações concretas, com monitoramento contínuo e participação ativa das cooperativas de catadores, que, com suas mãos, empenho e dignidade, desempenham um papel essencial na construção de um futuro ambientalmente sustentável para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

ABREMA, **Associação de Resíduos e Meio Ambiente**. Disponível em: <https://www.abrema.org.br/>, acesso em 15.07.2025.

Bastos, Valéria Pereira, 1960 **Profissão: catador : um estudo do processo de construção da identidade**. Valéria Pereira Bastos. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Letra Capital, 2014.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

_____. **Igualdade e liberdade**, 3 ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BRASIL – STF; Tribunal Pleno; **MS 22164, rel. Min. Celso de Mello, DJ 17-11-1995**. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur23459/false>. Acesso em 05.03.2025.

CARDOSO, Alessandro, **O eu catador: reciclando humanidades** – Porto Alegre : Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UFRGS, 2022. 166 p.: il.

FOLHA DE SÃO PAULO - **Catadores de lixo de Olinda ficam no aterro.**
Reportagem da Folha de São Paulo, publicada em São Paulo, terça-feira, 19 de
abril de 1994. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/4/19/brasil/2.html>. Acesso em 04.03.2025

FRANCISCO, Papa. **Laudato Si': Sobre o Cuidado da Casa Comum.** São Paulo:
Edições CNBB, 2015. Disponível em: chrome-
extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://redir.stf.jus.br/paginadorpub
/paginador.jsp?docTP=AC&docID=85691. Acesso em 05.03.2025.

JORNAL O GLOBO: Duas crianças morrem ao consumir comida encontrada em lixão.
Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/duas-criancas-morrem-ao-consumir-comida-encontrada-em-lixao-13408002> Acesso em 04.03.2025

MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO (MPPE) **Projeto Pernambuco Verde.**
Disponível em: <https://portal.mppe.mp.br/w/projeto-do-mppe-ganha-pr%C3%AAmio-pela-erradica%C3%A7%C3%A3o-de-lix%C3%B5es-em-pernambuco> Acesso em
14/07/2025

ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Nova York: Nações Unidas, 2015. Disponível
em: <https://brasil.un.org/pt-br> Acesso em: 15.07.2025

PAULO VI. **Discurso no 25º aniversário da FAO.** In: Anais do 25º Aniversário da
FAO, 1970, Roma.

PEREIRA, Ana Aparecida **et al. Um olhar integrado sobre os catadores de materiais recicláveis de Santo André.** 1. ed. Joinville, SC: Paineis Pesquisas e Consultoria, 2022.

SINGER, Paul. **Economia Solidária: Um Modo de Produção e Distribuição.** São Paulo: Editora Contexto, 2017.

SUCUPIRA, João; SANTOS, Sebastião. **Catadores de Materiais Recicláveis: Protagonistas da Sustentabilidade.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

TAUILE, José Ricardo; DEBACO, Eduardo Scotti. **Autogestão no Brasil: A Viabilidade Econômica de Empresas Geridas por Trabalhadores.** 42. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2020.

EVALUATING THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Sandra Cezária Ronchi Rocha

E-mail : sandrarocha-06@hotmail.com

Veni Creator Christian University - USA

Francine Danielle Luko

E-mail : francineluko@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

Vivianne Sousa

E-mail : vsviviannesousa@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a prática da avaliação e do aproveitamento escolar do aluno com deficiência e analisar as práticas avaliativas adotadas pelos professores, compreendendo de que forma essas práticas conversam com os princípios da inclusão. A pesquisa é de abordagem qualitativa, com base na revisão bibliográfica, análise de documentos e conhecimentos empíricos vivenciados durante a carreira na área da Educação Especial Catarinense. Foram consultados alguns autores que são especialistas na área da educação especial, legislação educacional Brasileira e Catarinense e Diretrizes de políticas públicas, avaliação com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso será elaborado uma análise sobre as deficiências e as dificuldades de aprendizagem, tendo como foco o processo de avaliação dos alunos que estão inseridos no ensino regular apontando estratégias que possam olhar o educando levando em consideração não apenas seu aprendizado acadêmico. Compreender para que a avaliação diagnóstica serve para nós educadores e realizarmos os parâmetros do conhecimento dos nossos alunos do início ao fim de todo os processos avaliativos, discutir a avaliação inclusiva como desafio que ainda é pouco praticada de forma efetiva e eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência. Avaliação. Estudante. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the practice of evaluation and academic performance of students with disabilities and to analyze the evaluative practices adopted by teachers, understanding how these practices relate to the principles of inclusion. The research is qualitative, based on bibliographical review, document analysis, and empirical knowledge experienced throughout a career in the field of special education in Santa Catarina. Some authors who are specialists in the field of special education, Brazilian and Santa Catarina educational legislation, and guidelines for public policies were consulted, with a focus on evaluation emphasizing the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education. To this end, an analysis of disabilities and learning difficulties will be developed, focusing on the evaluation process of students enrolled in regular education, highlighting strategies that can take into account the student considering not only your academic learning. Understanding the purpose of diagnostic assessment for us educators and carrying out the parameters of our students' knowledge from the beginning to the end of all evaluative processes, discussing inclusive assessment as a challenge that is still little practiced effectively and efficiently.

KEYWORDS: Disability, Evaluation, Student, Inclusion

INTRODUÇÃO

Avaliação dos estudantes representa um desafio para educadores, considerando que desse processo resulta toda a vida do estudante: reprovar para recuperar aprendizagens não satisfatórias, aprovar com méritos ou ainda com pequenas defasagens, mas que podem ser pré-requisitos para as demais aprendizagens, responder as expectativas das famílias e do estudante para o futuro (o que de fato ensinar). Nesse contexto, considerando a realidade da educação pública no Brasil, com estudantes heterogêneo, do ponto de vista das realidades socioculturais e das especificidades de aprender, avaliar pessoas com deficiência se torna um desafio ainda mais reflexivo aos educadores, que agora precisam compreender a deficiência do estudante e o contexto no qual está inserida, suas possibilidades de terapias em saúde e assistência social e consequentemente as possibilidades de aprender neste contexto: a sala de aula.

Ao longo da caminhada da educação e com os avanços de leis e normativas trouxeram aos bancos escolares estudantes com deficiência e era necessário agora compreender como fazer educação para esta parcela de estudantes.

Considerando a Convenção dos Direitos da pessoa com deficiência, realizada pela ONU em 2006, a terminologia correta para atribuir referência a esta parcela da população é pessoa com deficiência (PCDs), terminologia essa que utilizaremos no decorrer de toda pesquisa.

A prática tradicional da avaliação em educação tem seguido paradigmas derivados de uma educação tradicional, reduzindo o processo avaliativo a técnicas estatísticas para verificação do aprendizado escolar e desempenho dos alunos. Os padrões, geralmente, são normativos e estabelecidos pela média do grupo, desconsiderando outras variáveis tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto no processo de avaliação.

Embora tenhamos avançado no conhecimento sobre avaliação, na prática ainda se tem valorizado mais o produto do aprendizado escolar do que o processo pelo qual a aprendizagem ocorre de forma efetiva.

A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do estudante e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Criando uma nova análise do desempenho pedagógico, que ofereça subsídios para o planejamento e aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo, respeitando então as especificidades no contexto escolar bem como permitir mais do que apenas acesso aos espaços escolares.

Entende-se por Educação Especial, como uma modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, em alguns casos, substituir os serviços educacionais

comuns, de modo a garantir a educação formal dos alunos muito diferente da maioria das crianças e jovens. “(...) tais necessidades educacionais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições formais que lhe é oferecida” (MAZZOTA, 1999, p.9).

É de suma importância o professor ter conhecimento sobre seu estudante buscando informações de sua realidade familiar, as dificuldades que inferem em seu processo de aprendizagem escolar e quais as expectativas do educando e da família para que seja possível adaptar desde seu espaço arquitetônico até as práticas de sala de aula, bem como barreiras atitudinais que eventualmente podem ocorrer em decorrência de desconhecimentos de toda ordem.

Após a fase de conhecimento de seu estudante; saber suas dificuldades e potencialidades; identificar interesses, o professor precisa de condições de trabalho que possam dar suporte para que de fato o trabalho aconteça. Não basta apenas lápis e giz, quadro e uma sala. Ampliar olhares para a questão de gestão escolar, suportes de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a implementação de políticas públicas que viabilizem a escola oferecer seus serviços com qualidade. O sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência depende não só do empenho individual do professor, mas de um projeto coletivo de escola inclusiva, envolvendo algumas ações no sistema educacional e que atenda às singularidades de cada um e participação familiar.

Dessa forma pensar avaliação de alunos da educação especial requer muito mais que adaptações de conteúdos currículo, e que de posse dessas questões o olhar se volte para o pleno desenvolvimento educacional do estudante com deficiência respeitando suas especificidades e não subestimando suas reais capacidades.

Portanto, repensar as práticas avaliativas dirigidas aos estudantes com deficiência exige mais do que adaptações curriculares: é preciso compreender o processo avaliativo como instrumento de mediação e desenvolvimento, respeitando as singularidades e potencialidades de cada sujeito. Nesse sentido, a presente pesquisa propõe-se a analisar criticamente as práticas avaliativas no ensino regular, identificando em que medida estão alinhadas aos princípios da inclusão e da equidade

REFERENCIAL TEÓRICO

É de fundamental importância que as escolas atendam às necessidades sempre crescentes dos estudantes em todas as áreas do seu desenvolvimento, indo além do enfoque tradicional, centrado apenas na sua aprendizagem básica. Para isso, é necessária a reflexão constante sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como a adequação de metodologias, principalmente quanto ao que se refere à inclusão escolar.

A avaliação como algo inerente ao trabalho do professor, exige uma outra perspectiva; uma postura de atenção do professor, além de uma constante observação, investigação com intervenções didáticas, procurando estratégias e avaliar aspectos que estão trazendo resultados ou que possam ser qualificados, modificados para que alcancem objetivos, estão presentes na história da educação escolar como item que mensura e mede, notifica e quantifica como nos aponta LUCKESI (1995),

A avaliação do aluno é feita por meio de provas escritas, orais, exercícios e trabalhos de casa, com enorme carga de cobrança e até mesmo punição, valoriza os aspectos cognitivos superestimados à memória e à capacidade de retorno do que foi assimilado. A aprendizagem torna-se artificial; memoriza-se para ganhar nota e não se estuda para abstrair o conhecimento...

Avançando nas reflexões, quantificar saberes é tarefa delicada e que implica em mais do que apenas instrumentos como provas, trabalhos e registros dos estudantes. É necessário olhar para os avanços e para os erros, pois eles indicam onde o professor pode trazer sua abordagem e que essa qualifique a aprendizagem como nos aponta HOFFMAN 2012, “A avaliação deve considerar o erro como parte do processo de aprendizagem, como possibilidade de intervenção pedagógica e não como punição. O erro é revelador do pensamento do aluno e pode indicar caminhos para o professor atuar.”

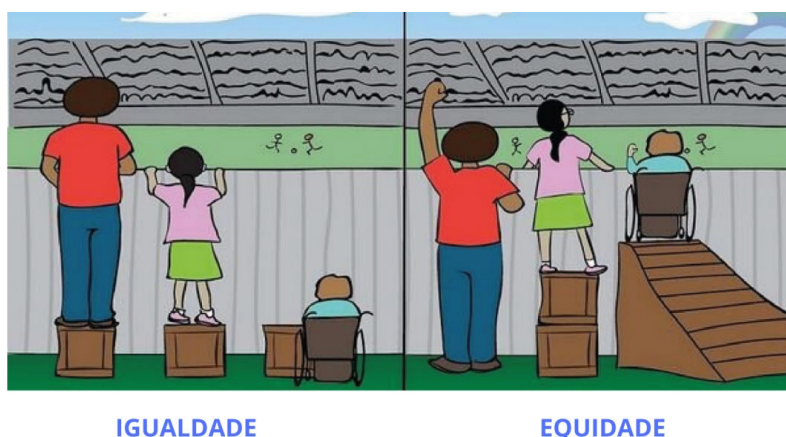
Quando avançamos nas discussões sobre esse pensar a avaliação de estudantes com deficiência, o desafio educacional se torna mais complexo, e é necessário ampliar dois outros conceitos que podem trazer repercussões importantes para todo o processo: inclusão e equidade.

“A inclusão escolar é um processo que visa responder à diversidade dos alunos, aumentando a participação de todos na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades, e reduzindo a exclusão na educação.” — **UNESCO, 2005**

Partindo deste conceito de inclusão e considerando a caminhada das políticas públicas, a busca por oferecer igualdade de condições para todos os alunos e erroneamente essa igualdade trouxe discursos que podem não trazer ao contexto escolar a leitura das especificidades de cada estudante com deficiência o que nos aponta Mantoan 2006, “A inclusão escolar não significa tratar todos os alunos da mesma forma, mas garantir a cada um aquilo de que necessita para aprender e se desenvolver. A igualdade de oportunidades não se confunde com a padronização de procedimentos.”

A educação passa então a refletir sobre outro conceito mais assertivo e que pode significar muito na compreensão das adaptações, currículos e da avaliação por consequência: equidade.

Figura 1: Igualdade X Equidade



Segundo o site da Hitachi Brasil, equidade é entendida como: “A premissa que apresenta que cada ser humano é único e, portanto, diferente dos demais. A partir daí, o que temos é um cenário no qual todos precisam ser tratados conforme as suas diferenças particulares para poderem aproveitar as mesmas oportunidades.

Buscando promover a inclusão de estudantes com deficiência na escola, faz-se necessária uma reflexão que atenda às especificidades e seja capaz de produzir desenvolvimento respeitando limites e não subestimando as reais capacidades e habilidades deste estudante.

Avaliar, portanto não é apenas dar notas, aferir e medir o que se supõe ser o conhecimento adquirido e sim os avanços na escolarização, aqui conceituada como avaliação tradicional, apenas quantifica. É necessário ainda observar e cumprir com as normas legais da educação, com preenchimento de sistemas e relatórios que quantifiquem e apresentem resultados que podem ser vistos em gráficos e escalas, mas não se pode resumir a isso todo o processo de avaliação da educação de nenhuma criança, quanto mais crianças com deficiência.

É preciso considerar que cada estudante com alguma deficiência tem suas especificidades, e muitas vezes não acompanham o mesmo ritmo da classe, necessitam de adaptações curriculares e de atividades diferenciadas, e aqui refletimos uma avaliação voltado ao olhar para o estudante em todas suas facetas. Desta maneira, a avaliação também deve ser diferenciada, e isso implica em ter a dimensão de capacidade e habilidade que possibilite avanços respeitando essas especificidades, sem nivelar por baixo por sua condição: a deficiência. Essa avaliação diferenciada, isola a própria prática, a equipe pedagógica e a proposta da escola, passando pela relação com os pais e comunidade escolar geral, com os alunos e sua própria aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência exige mais do que o domínio de estratégias pedagógicas por parte do professor e sim uma busca constante em oferecer diversos materiais que tornem seu aprendizado mais

efetivo. Conforme destaca Mantoan (2003), o processo de inclusão escolar deve ser entendido como uma transformação ampla da cultura escolar, o que envolve mudanças nas atitudes, nas práticas e na organização institucional da escola. Isso significa que, após o professor conhecer seu educando e identificar suas dificuldades e potencialidades — são aspectos essenciais para planejar intervenções pedagógicas —, é imprescindível que existam condições adequadas de trabalho que viabilizem a efetivação de práticas inclusivas.

Para que essa avaliação seja mais significativa, é importante considerar a participação dos pais nesse processo, como coparticipes da evolução dos seus filhos, mas compreendendo as nuances que envolvem esse processo compreendendo a condição de desenvolvimento do educando, bem como do seu progresso e evolução e ainda não deixando faltar as terapias que podem contribuir para o desenvolvimento do educando “Adaptar o currículo não é excluir. É permitir que todos tenham acesso ao conhecimento, respeitando as singularidades de cada aluno.” (INSTITUTO ITARD, 2025).

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, exploratória com abordagem na pesquisa bibliográfica, com utilização de **bases de dados** como Scielo, Google Scholar, CAPES Periódicos, cujo objetivo é analisar, a partir da literatura especializada e dos marcos legais, bem como, os conhecimentos empíricos que se relacionam com os autores pesquisados, apresentando os principais desafios encontrados na avaliação da aprendizagem de educandos com deficiência no contexto da educação inclusiva.

Foram selecionadas algumas obras de autores reconhecidos na área da Educação Inclusiva e da Avaliação Educacional, como Mantoan (2003, 2006), Carvalho (2004), Stainback e Stainback (1999), Luckesi (2011), entre outros. Também foram consultados documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diretrizes de atendimento educacional especializado AEE de Santa Catarina.

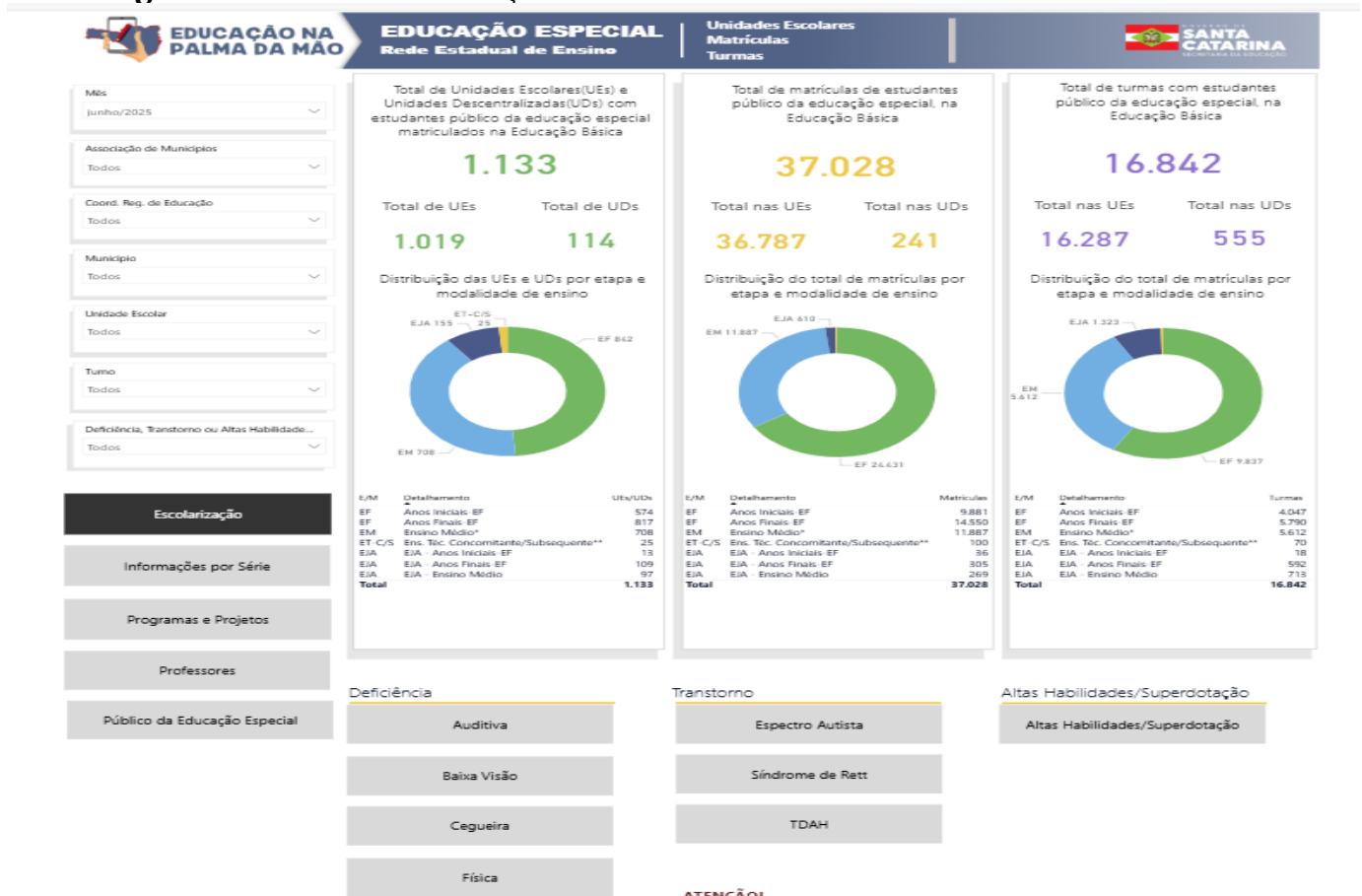
A análise do material foi elaborada com base nas leituras e análise de alguns documentos pesquisados, visando identificar recorrências conceituais, entre os discursos pedagógicos e legais sobre inclusão e avaliação do educando. O estudo busca contribuir com a reflexão crítica sobre práticas avaliativas inclusivas, considerando os princípios da equidade, acessibilidade e direito à aprendizagem em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo das décadas em que alunos com deficiência acessam os bancos escolares das escolas regulares e imprescindível avaliar que houve avanços, professores receberam capacitações, equipamentos específicos chegaram as escolas, políticas públicas de saúde e assistência social vieram ao encontro da educação. No entanto estamos em fase lenta nesse caminhar. Como afirma Cláudia Werneck 2025 **“Inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem. E não considerando pessoas que você gostaria que existissem.”** com essa reflexão podemos perceber que a questão de diferenciar igualdade de equidade deve nos possibilitar perceber que o primeiro conceito pressupõe colocar indivíduos em caixas, com o mesmo tipo de oferta e exploração do conhecimento; por outro lado quando exploramos a questão da equidade avançamos possibilitando ofertas respeitando os processos de cada indivíduo, seja ele deficiente ou não.

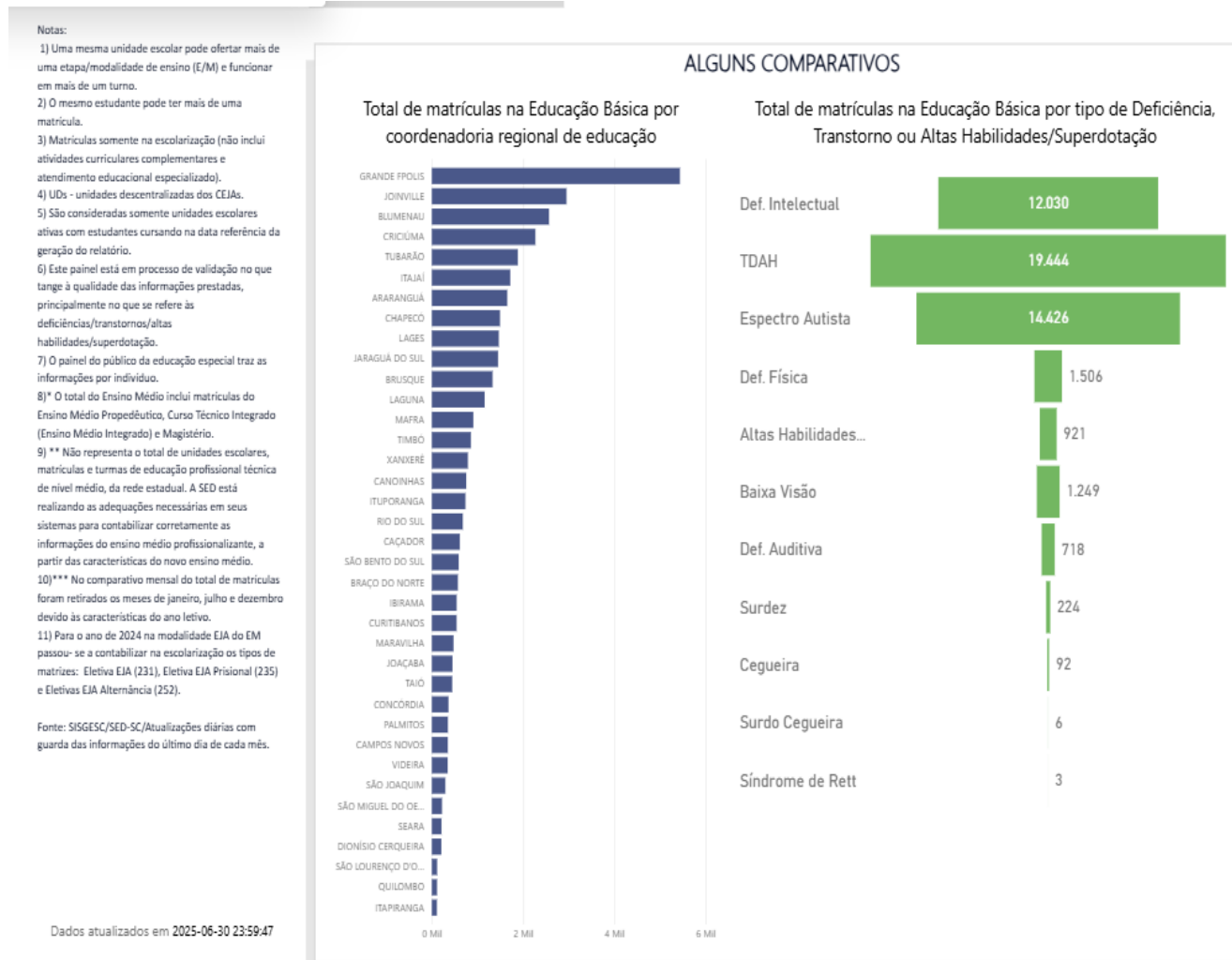
Caminhamos para que as políticas públicas possam caminhar em igual contexto, operando sistema que possam possibilitar que as habilidades sejam mais bem descritas de acordo com as especificidades de cada estudante, que se possa flexibilizar número de alunos por sala, da mesma forma que número de alunos com deficiência, capacitação temporal e continuada, treinamento da gestão, suporte adequado das áreas da saúde e assistência social.

Figura 2: Panorama da Educação a Palma da Mão.



Os sistemas de saúde pública atualmente apresentam número alto de estudantes tanto os considerados típicos como estudantes com deficiência, registro de 30/ 35 por turma, e entre eles 3 a 5 estudantes com deficiência. De acordo com o site educação na palma da mão do estado de Santa Catarina temos um panorama que os permite perceber bem a realidade (figura 2 e 3).

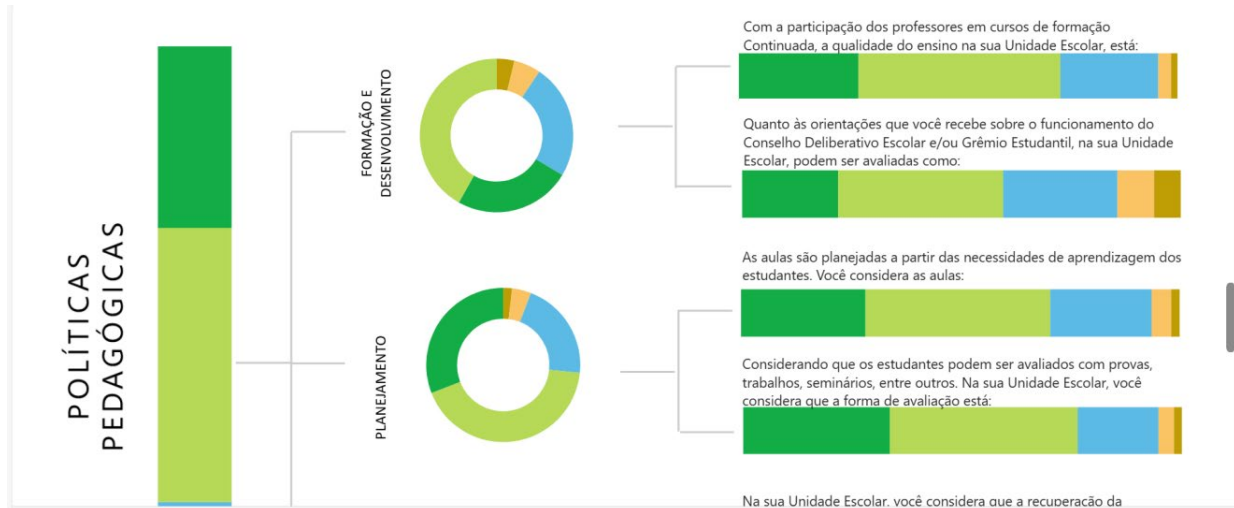
Figura 3: Comparativo - estudantes com deficiência por turma.



Quando se refere a capacitações em serviço na escola pública, elas têm ocorrido de várias formas, descentralizadas, online, mas ainda estão em defasagem em relação a demanda de atendimentos que ocorrem. Muitos professores buscam esse treinamento de forma particular investindo em sua formação continuada para garantir sua formação e atualização. Formações oferecidas são pontuais em início de ano letivo e no final do primeiro semestre antes do recesso escola, de forma virtual e não específica podendo variar de acordo com decisões administrativas. Em campo de avaliação institucional registra apenas a participação e não a oferta em termos de quantidade e especificidades/áreas não há gráficos e registros a respeito em mídias do estado

que possam marcar essa demanda, baseando esse dado em conhecimentos empíricos de vivências na carreira de educação.

Figura 4: Políticas pedagógicas na escola.



Quando pensamos em treinamento da gestão para o mesmo site Educação na Palma da mão nos traz a avaliação institucional onde não registra essa questão, reuniões pontuais ocorrem para orientações burocráticas e por vezes técnicas, no entanto estão distantes do ideal.

Ao avaliarmos os suportes de saúde e assistência social discurremos que a nível de saúde nos referimos a consultas regulares de avaliação inicial e laudo, ou tratamento continuado para questões de medicação e encaminhamentos de terapias. Segundo jornal o Sul 2024.

Números do Ministério da Saúde obtidos via Lei de Acesso à Informação (LAI) mostram que pacientes precisaram aguardar, em média, quase dois meses (57 dias) para serem atendidos em 2024. A espera durou mais até do que o registrado durante a pandemia de covid-19, em 2020, quando a média foi de 50 dias, até então a maior marca da série histórica iniciada em 2009.

Importante registrar que consultas com especialistas como da área da neurologia e psiquiatria podem levar mais tempo e a demora do diagnóstico se torna difícil.

Também podemos registrar que após as consultas especializadas e os devidos encaminhamentos, a saga das famílias e a busca pelas especialidades indicadas: fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional e psicologia aqui apontados como os principais. A realidade de muitos municípios é a indisponibilidade desses profissionais ou a alta demanda, com novas filas de espera.

Quando pensamos em medicação outra característica é a falta na farmácia básica do SUS e sua aquisição pelas famílias fica difícil, considerando o alto custo de algumas medicações. E aqui entramos na assistência social que também tem suas limitações no atendimento de circunstâncias tantas que vão além de olhar apenas um ângulo do atendimento da família do estudante com deficiência.

A pergunta que respondemos aqui, nos mostra com clareza: avaliar não é tarefa simples, e não é uma ferramenta isolada para a educação e seu resultado é dependente de várias análises sociais da vida do estudante com deficiência. E precisamos registrar que não há interesse em complicar o que já é difícil. Mas apontar que a leitura desse estudante deve ser para a vida, considerando que na escola ele é passagem e precisa ter mais que repertório acadêmico, avaliação que não lhe possibilite demonstrar habilidades e suas reais necessidades para a vida futura.

Avaliar o estudante com deficiência na escola regular, deve necessariamente responder as perguntas: qual é a sua realidade: consultas terapias e assistência; no universo da família do estudante há condições culturais de suporte nas tarefas e compreende o atendimento escolar e suas possibilidades, na instituição que vai ofertar o atendimento qual é a realidade da formação e da estrutura para atender o estudante e de se adaptar para isso, avaliação inicial do estudante aponta para quais necessidades de adaptação curricular e de atividades e atendimento educacional especializado AEE, qual é a expectativa familiar, será este estudante capaz de uma vida adulta de qualidade depois que passar pela escola?

Nesse contexto a avaliação toma outras proporções, ressignificando o mero medir e ter nota, aprender conteúdos que não farão sentido na vida daquele estudante com deficiência considerando a gravidades das especificidades que lhe acompanham. Também isso não significa mera presença no espaço escolar, mas que esteja não coloque em caixas indivíduos tão diversos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa bibliográfica nos permitiu entender que a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência é um tema que envolve muitas discussões em vários grupos de Educação Inclusiva, pois apresenta um grande desafio para a efetivação de uma escola verdadeira inclusiva.

Diversos autores (MANTOAN, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999; LUCKESI, 2011) discutem sobre a ideia de que a avaliação precisa ser formativa, contínua e individualizada, rompendo com práticas tradicionais que priorizam a padronização e a quantificação dos resultados. Existe muitas discussões acerca das diferentes formas de avaliação, uma delas é mensurar a aprendizagem por

meio de notas e provas, a avaliação inclusiva propõe um olhar mais sensível e dialógico, que considere os ritmos, estilos e contextos de cada estudante.

Algumas literaturas nos trazem a ideia de que a equidade é um princípio norteador e que envolve as práticas avaliativas. Outro aspecto amplamente abordado nos textos analisados é a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte essencial à avaliação. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE deve atuar em articulação com o ensino comum, oferecendo subsídios pedagógicos, adaptações curriculares e estratégias acessíveis que favoreçam o processo avaliativo. No entanto, estudos apontam que essa articulação ainda se mostra delicado em muitas redes escolares, sobretudo devido à carência de formação docente e à ausência de políticas públicas mais efetivas.

No campo legislativo, documentos como a Constituição Federal (1988), a LDB (Lei nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmam o direito à educação de qualidade para todos. Contudo, a aplicação desses princípios na realidade às práticas avaliativas ainda encontra obstáculos estruturais e culturais nas instituições escolares, revelando assim a distância entre o discurso da inclusão e sua efetivação na prática pedagógica.

Diante de vários aspectos, os resultados da pesquisa bibliográfica sugerem que a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência exige uma mudança paradigmática que vá além da simples adaptação de instrumentos. Trata-se de repensar a real função o papel da escola, dos professores e das políticas públicas na construção de uma avaliação que reconheça e valorize a diversidade no processo educacional onde todos tem o direito de frequentar a escola e aprender de diferentes formas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada instituição, cada professor está fazendo o seu melhor, dentro do seu contexto escolar, das suas experiências e formações. Mas só isso não basta, para que de fato o processo de pertencer ao espaço educacional e nele ter a verdadeira sensação de pertencimento, quer pelo próprio estudante ou por sua família, quer por estar desenvolvendo habilidades acadêmicas necessárias e possíveis, mas também habilidades que possam lhe trazer uma vida adulta que aponte que foi valoroso passar pelos bancos escolares e, avaliar é tarefa fundamental para que isso seja alcançado por todos os estudante com deficiência e pela a escola.

O presente estudo evidenciou que as práticas avaliativas voltadas a estudantes com deficiência ainda carecem de efetividade e coerência com os princípios da educação inclusiva. O desafio está em romper com paradigmas normativos e desenvolver estratégias avaliativas que reconheçam as singularidades dos educandos, promovendo equidade e participação.

Avaliar na escola pressupõe que possamos analisar além do laudo do estudante, ir além de frequentar a sala de aula, mas todo o seu contexto e a partir disso construir seu verdadeiro acesso e permanência na escola com qualidade e respeito à sua individualidade, sem subestimar suas capacidades, olhando para as habilidades que podem de fato se desenvolver.

Conclui-se que o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência deve ser pensado como um processo contínuo, humanizado e dialógico, que reconhece a diversidade como elemento essencial da escola.

REFERÊNCIAS

- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Cortez, 2008.
- MANTOAN, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: IPF/Cortez, 1998.
- STAINBACK, Susan. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança*. São Paulo: Libertad, 1998.
- BITAR, Hélia de Freitas *et al.* *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: FDE, 1998. (Série Ideias, n. 30).
- AUTOR DESCONHECIDO. Igualdade não é o mesmo que equidade. [Imagem]. Disponível em: <https://equidade-e-igualdade.exemplo.com>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- HITACHI BRASIL. *O que é equidade: conceito e importância para a sociedade*. Disponível em: <https://www.hitachi.com.br/blog-2023-06.php>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- INSTITUTO ITARD. *Currículo Adaptado: atividade diferente não é exclusão!*. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/curriculo-adaptado-atividade-diferente-nao-e-exclusao/>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- WERNECK, Claudia. *Inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem....* Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MzUwMzYyNw/>. Acesso em: 13 jul. 2025.
- O SUL. *Entre a fila do SUS e a vida: espera para consultas bate recorde....* Disponível em: <https://www.osul.com.br/...> Acesso em: 13 jul. 2025.

THE IMPACT OF THE DIAGNOSIS OF ASD IN THE FAMILY ENVIRONMENT

O IMPACTO DO DIAGNÓSTICO DO TEA NO ÂMBITO FAMILIAR

Ayanne Emanuely Brasil Vasco Alcântara
E-mail: ayanne.psicopedagoga@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Mariloiva Reginato da Silva
E-mail: mariloiva48@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Eliete Francisca da Silva Farias
E-mail: franliete@terra.com.br
Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as repercussões do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito familiar. O TEA é um transtorno global do desenvolvimento, definido pela American Psychiatric Association (APA, 2014) no DSM-V, a sua caracterização está nas dificuldades existentes na comunicação e interação social, além de padrões de comportamento restritos e repetitivos, com sinais perceptíveis em idades precoces, tipicamente antes dos três anos, e maior incidência no sexo masculino. A metodologia empregada foi uma pesquisa bibliográfica, utilizando livros e artigos científicos como base para nortear as questões levantadas. Os resultados evidenciaram que, diante do diagnóstico, os pais vivenciam sentimento de insegurança, negação, fuga da realidade e alterações significativas nas rotinas e dinâmicas familiares. A falta de informações e o desconhecimento sobre o transtorno atuam como barreiras, gerando um processo de aceitação desafiador, por vezes associado a uma perspectiva de perda e sentimento de culpa. Concluindo que o diagnóstico do TEA gera um impacto profundo e multifacetado na família, exigindo um processo de resiliência e adaptação. A pesquisa ressaltou a importância da atuação da psicopedagogia e de outros profissionais da saúde para dirimir os impactos negativos, oferecer suporte e ampliar o conhecimento sobre o TEA, beneficiando tanto os familiares quanto os profissionais envolvidos. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que haja uma relação com diálogos mais eficaz e um melhor entendimento dos fatores causados pelo diagnóstico, seus sinais de alerta e sua repercussão familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Psicopedagogia. Transtorno.

ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze the impact of a diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD) on the family. ASD is a pervasive developmental disorder, defined by the American Psychiatric Association (APA, 2014) in the DSM-V. It is characterized by difficulties in communication and social interaction, as well as restricted and repetitive behavior patterns. Signs become noticeable at an early age, typically before the age of three, and are more prevalent in boys. The methodology employed was a bibliographical search, using books and scientific articles as a basis for guiding the questions raised. The results showed that, upon diagnosis, parents experience feelings of insecurity, denial, escape from reality, and significant changes in family routines and dynamics. Lack of information and ignorance about the disorder act as barriers, creating a challenging acceptance process, sometimes associated with a sense of loss and guilt.

The conclusion is that an ASD diagnosis has a profound and multifaceted impact on the family, requiring a process of resilience and adaptation. The research highlighted the importance of the work of educational psychologists and other health professionals in mitigating negative impacts, offering support, and expanding knowledge about ASD, benefiting both family members and professionals involved. It is hoped that this research will contribute to more effective dialogue and a better understanding of the factors involved in the diagnosis, its warning signs, and its impact on the family.

KEYWORDS: Family. Psychopedagogy. Disorder.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute O Impacto do Diagnóstico do TEA no Âmbito Familiar, um tema de crescente relevância na sociedade atual, mas que ainda carece de maior esclarecimento e discussão. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é categorizado como um transtorno global do desenvolvimento, conforme definido pela American Psychiatric Association (APA, 2014) no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). Ele se caracteriza por comprometimentos na comunicação e interação social, além de padrões de comportamento restritos e repetitivos. Os sinais do TEA podem ser percebidos precocemente, entre os 2 e 3 anos de idade, com uma incidência notavelmente maior no sexo masculino, conforme apontado por diversas pesquisas, incluindo a citação de Mello (2007) que destaca o impacto variável em áreas nobres do desenvolvimento humano.

A relevância deste estudo reside na profunda repercussão que o diagnóstico do TEA exerce sobre as famílias. A literatura demonstra que pais e cuidadores frequentemente enfrentam sentimentos intensos de insegurança, negação, fuga da realidade e significativas alterações nas rotinas e dinâmicas familiares (PINTO *et al.*, 2016; MAPELLI *et al.*, 2018). A falta de informações e o desconhecimento sobre o transtorno emergem como barreiras, exigindo das famílias um complexo processo de aceitação, muitas vezes permeado por uma perspectiva de perda e sentimento de culpa, como ressaltado por Silva *et al.* (2014). Motivada pela vivência pessoal de um diagnóstico tardio de autismo no âmbito familiar, esta pesquisa busca oferecer uma compreensão mais estruturada sobre o impacto desse diagnóstico e as consequentes alterações no cotidiano familiar, visando auxiliar pais e cuidadores que se sentem impotentes e desprotegidos.

Diante desse contexto, formulou-se a seguinte problematização: Qual o impacto do diagnóstico do TEA no âmbito familiar? Para responder a essa questão, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar as repercussões do diagnóstico do TEA no âmbito familiar. Onde buscou-se conceituar o TEA; entender como é feito o diagnóstico do TEA; e compreender como o impacto do diagnóstico do TEA afeta a dinâmica familiar, bem como as características durante a revelação do diagnóstico.

A relevância do estudo está na necessidade de realizar uma pesquisa sobre o impacto do diagnóstico do TEA no ambiente familiar, e espera-se que os

resultados tragam contribuições significativas para diversas áreas do conhecimento e para o horizonte acadêmico, beneficiando familiares e profissionais que lidam diariamente com essa problemática, e fomentando uma relação dialógica mais eficaz entre eles.

REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

É perceptível como o diagnóstico do TEA aumentou consideravelmente nos últimos anos, e à medida que os casos aumentam mais pesquisas são feitas sobre o Transtorno e consequentemente é ampliado os instrumentos e técnicas profissionais para diagnóstico e abordagens terapêuticas. Segundo dados do CDC (Center of Diseases Control and Prevention), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, existe hoje um caso de autismo a cada 110 pessoas.

A linha principal desta pesquisa e torna-a essencial é a discussão sobre o assunto, pois acredita-se que o transtorno é possível ser diagnosticado a partir dos dois anos de idade, o que torna evidente que o fato da maioria dos casos de autismo chegarem até os consultórios de maneira tardia, devido pais e/ou responsáveis “perceberem” os sinais após a criança apresentar dificuldade nas escolas, ou seja, nos atrasos de aprendizagem.

De acordo com Pinto,

O diagnóstico tardio acontece, pois, muitas vezes a criança recebe diagnósticos antes do autismo ser detectado muito são diagnosticados com TDAH, por exemplo, ou com problemas de processamento sensorial, assim o autismo não é detectado, até que as demandas da escola e das situações sociais aumentem (PINTO, 2016, p.6).

E neste espaço de tempo entre os dois anos até a idade do diagnóstico, a criança já tem perdido o período de plasticidade neuronal. As pressões evolutivas que moldam as mudanças na topografia e no funcionamento das reações do indivíduo ao ambiente também podem influenciar a forma, o tamanho e as funções do sistema nervoso. Este processo evolutivo dá origem a cérebros dotados com uma grande variedade de circuitos neurais, os quais podem ser modificados pela experiência (CARLSON, 2000). Por meio desta linha de pesquisa tem-se conceitos bibliográficos que dão ênfase a esta questão, podendo trazer subsídios para conceituar diagnóstico, causa e sintomas característicos do TEA nas subseções desta seção.

2.2. SINTOMAS E DIAGNÓSTICO

Um indivíduo com TEA pode apresentar manifestações clínicas a partir dos dois anos de idade, e quanto mais cedo o diagnóstico, melhores serão as condições de tratamento, na construção de habilidades simples e cotidianas da vida pessoal e escolar do indivíduo. Por isso na maioria dos artigos desenvolvidos sobre o assunto, cita essa importância do diagnóstico nos primeiros anos de vida.

A intervenção precoce está associada a ganhos significativos no funcionamento cognitivo e adaptativo da criança. Alguns estudiosos têm até mesmo sugerido que a intervenção precoce e intensiva tem o potencial de impedir a manifestação completa do TEA, por coincidir com um período do desenvolvimento em que o cérebro é altamente plástico e maleável (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019, p.1)

O diagnóstico tardio é muito corriqueiro e encontra-se dentre um dos principais problemas encarados pelos profissionais que se deparam com uma criança com comportamento estereotipado. Duas situações são recorrentes no reconhecimento de que “algo não está certo”, a primeira delas é os pais ao comparar sua criança com outra, percebe que há diferenças no comportamento.

A segunda situação é quando a criança chega na escola, e naquele momento o profissional educacional verifica que há atrasos nas relações sociais, emocional abalado, dificuldades na interação, não tem necessidade de estimulação, nem de companhia, dentre outros fatores, que evidenciam “sintomas” de TEA, ou clinicamente falando “manifestações clínicas” comumente ao Transtorno Espectro autista. Existem, ainda, outros sinais e sintomas que faz do TEA uma síndrome, sendo eles, de acordo com Teles,

Dificuldade no contato visual; Dificuldade em imitar caretas e expressões faciais; Parecem surdas, algumas apresentam surdez; Não atendem quando são chamados pelo nome; Não respondem a sorrisos; Não se sentem à vontade com abraços e beijos e toques; Não balbuciam, apresentam ecolalia; Não apontam para chamar atenção das pessoas; Mostram reações de agressividades parecendo birras quando sua rotina sofre alterações; Apresentam dificuldades de compreender metáforas e ironias (linguagem concreta); Não mudam o comportamento na presença de outra pessoa; Não fazem brincadeira de faz de conta; Batem palmas, balançam o tronco como pêndulo (...) (TELES, 2015, p.26).

Schulman (2002) o autor contribui ao destacar que, tão logo o diagnóstico é comunicado, é fundamental orientar os pais sobre os recursos disponíveis, pois isso promove a sensação de que há caminhos possíveis e ações concretas a serem tomadas. Sabendo desta inquietação e procurando avaliação médica, entramos em processo de avaliação e diagnóstico, sabendo que o diagnóstico não é dado somente por um especialista, mas por uma junta médica, que por

sua vez irá observar e avaliar o comportamento da criança. Outro ponto relevante é que não pode ser identificada em exames de imagem ou de sangue por isso é muito importante observar o comportamento da criança.

Baptista e Sanchez (2009) o diagnóstico representa um marco significativo que pode desestabilizar a dinâmica familiar, exigindo a reorganização dos papéis e a construção de novos arranjos para lidar com a nova realidade. O profissional deve observar a criança, além dos sintomas aparentes, observar até as “inquietações do sujeito, levando em conta o indivíduo como um todo, observando e avaliando inclusive o sofrimento mental que é corriqueiro nos casos de TEA, e não apenas isso como também a rede de apoio do indivíduo, relacionando a vida da criança com a rotina familiar em que vive.

1.3. CAUSAS

O que se sabe é que a maioria das pesquisas sobre o TEA são em torno da causa para esse transtorno, e estudiosos, especialistas, médicos, e os pais procuram respostas para a pergunta “porque meu filho/paciente tem TEA?” E essa interrogação aponta para vários fatores,

Segundo Kaplan,

O autismo é uma Síndrome que causa estigmas e sofrimento inesperado nas famílias. É de origem desconhecida, o que torna o autismo um desafio para a ciência, descreveu como sendo causas: Genética, malformações orgânicas, Imunidade, Peri natais, dentre outros (KAPLAN, 1997).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda possui uma etiologia indefinida, embora evidências científicas apontem para uma forte base genética, o que representa um desafio contínuo para a pesquisa. Estudos neurocientíficos indicam que indivíduos com TEA apresentam alterações morfológicas nos neurônios, como dendritos mais curtos e com menos ramificações, além de núcleos axonais menores em comparação aos de crianças sem o transtorno. (GUPTA, 2006).

Não existe nada concreto que indique o primordial motivo para que uma criança nasça com TEA, o que sabe-se é que são razões ambientais, mas que recentemente em um estudo publicado pelo JAMA Psychiatry, em 2019, que teve o objetivo de estimar a contribuição genética e ambiental para o risco do autismo, apresentou que a predisposição ao autismo é predominantemente determinada por fatores genéticos com um percentual de 97% e que 81% são herdados, conferindo apenas 1% a 3% aos questões ambientais. A pesquisa foi realizada com 2 milhões de participantes em cinco países diferentes.

Cientistas na Suécia relatam que os pais autistas têm 50% de chance de terem filhos autistas, também identificaram que as causas hereditárias explicam apenas 50% do risco de uma criança nascer e que desenvolva o TEA, mencionando também os fatores ambientais como: complicação no parto, infecções maternas, medicações que são usadas antes e depois do nascimento (FERREIRA, 2014).

1.4. CARACTERÍSTICAS A REVELAÇÃO DO DIAGNÓSTICO

Há diversas perspectivas de conceito a família, mas o conceito depende de diferentes pontos de vistas teórico-epistemológicos e o contexto sócio histórico (AUN; VASCONCELOS; COELHO, 2006), neste estudo para analisar como o diagnostico impacta a família e a importância da abordagem correta na hora do diagnostico para família. Compreende-se que o recebimento de um diagnóstico pode ser uma experiência devastadora para a família, especialmente dependendo da gravidade da condição. Diante disso, é fundamental que a comunicação dessa informação ocorra em um ambiente acolhedor, pautado por empatia e proximidade. A forma como o diagnóstico é transmitido deve envolver uma interação sensível e colaborativa entre os profissionais de saúde, o paciente e seus familiares, de modo a reduzir distâncias emocionais e fortalecer vínculos de apoio.

Tendo em vista que esse diagnostico nem sempre é “bem-vindo”, mas é nítido que existem fatores temporais e locais que colaboram para uma maior recepção para este diagnóstico, estudiosos acreditam que o momento do fechamento do diagnostico para a família, não deve ser algo momentâneo, e sim da mesma forma que os atendimentos são por seções, o feedback nas linhas de suposições deve ser oferecido a família, para que este diagnostico não seja algo de surpresa. Sendo assim iremos abordar estes conceitos nos tópicos abaixo.

1.5. CARACTERÍSTICAS DO LOCAL E O TEMPO

Todo o contexto em que o diagnóstico de uma condição de saúde é revelado pode influenciar significativamente na forma como ele será recebido — seja por meio da negação ou da aceitação. Mesmo nos casos em que há aceitação, o impacto emocional costuma ser inevitável, envolvendo sentimentos como tristeza, angústia e insegurança. Diante disso, alguns aspectos devem ser cuidadosamente considerados no momento da comunicação diagnóstica, sendo um dos mais relevantes a escolha do ambiente físico, que deve favorecer privacidade, acolhimento e segurança emocional para o paciente e seus familiares. Assim,

A família do aluno especial é a principal responsável pelas ações do seu filho com necessidades especiais, visto que é ela quem lhe oferece a primeira formação. Na integração/inclusão escolar, o aluno com apoio dos profissionais e da família, poderá adquirir competências ainda maiores, se tiver um envolvimento como a "parceria" (TANAKA, 2010, p. 115).

De um modo geral, a família acaba por ser prejudicada emocionalmente pela convivência com um membro autista. Spovieri e Assumpção Júnior (2001, p.233) em um estudo sobre a dinâmica familiar de crianças autistas, verificaram que,

(...) as famílias com um elemento deficiente dificultam o desenvolvimento emocional sadio de seus outros membros, mesmo quando ela se compõe somente de pais e filho doente uma vez que dificulta naqueles o desenvolvimento de seus papéis de pais e cônjuges (...)

Para Serra (2010), mesmo em famílias que vivem em relativa harmonia, o impacto do diagnóstico de uma deficiência em um filho gera, inevitavelmente, uma crise. Isso ocorre porque, para muitos pais, o nascimento de uma criança com deficiência representa a ruptura de sonhos e expectativas previamente construídos. Além disso, é comum que, após o diagnóstico, ocorram conflitos conjugais que, em alguns casos, resultam em divórcios. Esses desfechos estão frequentemente associados a sentimentos de culpa pelo diagnóstico ou ao medo de ter outros filhos com a mesma condição.

As adaptações e a reorganização dos papéis familiares tendem a ocorrer de forma mais fluida quando a família aceita a criança e se envolve ativamente no processo de cuidado, conforme revelado pelos depoimentos. Para os entrevistados, a maneira como a criança é tratada pelos demais membros da família — como irmãos, avós, tios e primos — é considerada um fator essencial para a superação do impacto do diagnóstico e para as adaptações exigidas no cotidiano. Rodrigues e Leontino (2025) acreditam A forma como o diagnóstico é comunicado influencia diretamente o comportamento dos pais, o grau de investimento no tratamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. Uma deficiência pode ser anunciada destacando principalmente suas limitações ou, de maneira mais positiva, suas potencialidades. Essa abordagem inicial pode afetar significativamente a percepção e as atitudes parentais frente à condição do filho. Para os autores pais que demonstraram maior nível de estresse diante do diagnóstico têm filhos que apresentam menor responsividade nas interações sociais, evidenciando a estreita relação entre o estado emocional dos cuidadores e o engajamento social da criança.

Estudiosos afirmam que existe a maneira correta e o local correto para informar sobre o laudo final, que apresenta o CID da doença, sendo este o CID – 1- (Classificação Internacional de Doenças), é classificado como F84-0,

Um transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de três anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas: de interação social, comunicação e comportamento restrito repetitivo. O transtorno ocorre três a quatro vezes mais frequente em meninos do que em meninas (CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS, 1993, p. 247)

O momento do diagnóstico deve ser permeado de tranquilidade, conforto e privacidade, assim como aponta Levenson (2015, p. 5). Estas características são extremamente importantes, para que a família receba as novas orientações para com o autista. O deslocamento da atenção e dos afazeres da família, para adaptar-se a rotina do indivíduo com autismo é uma das questões pertinentes a várias famílias. O que se espera é que este diagnóstico seja informando de maneira gradativa, visto que não é somente a vida da criança/adolescente irá se modificar, como também da família.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem bibliográfica, que constitui o delineamento metodológico escolhido para responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Esse tipo de pesquisa se fundamenta no levantamento, análise e interpretação de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, que abordam o tema em questão.

As etapas da pesquisa foram as seguintes: inicialmente, foi realizada uma busca abrangente por fontes relevantes que tratassem sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), seu diagnóstico e, principalmente, as repercussões no âmbito familiar. Para nortear as questões levantadas, foram selecionados livros e artigos científicos publicados em periódicos de relevância na área da saúde e educação. A coleta de dados ocorreu entre os meses de março e junho de 2025, garantindo a atualização das informações obtidas.

A análise e interpretação dos dados coletados foram feitas de forma a identificar os principais achados sobre os sentimentos dos pais diante do diagnóstico, as alterações nas dinâmicas familiares, a importância do suporte profissional e as barreiras enfrentadas. A escolha da pesquisa bibliográfica se mostrou adequada para este estudo, uma vez que o objetivo era compilar e discutir o conhecimento existente sobre o impacto do diagnóstico do TEA na família, proporcionando uma visão consolidada do tema. A descrição detalhada desta metodologia visa garantir a replicabilidade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Há diversas perspectivas de conceito a família, mas o conceito depende de diferentes pontos de vistas teórico-epistemológicos e o contexto sócio histórico (AUN; VASCONCELOS; COELHO, 2006), neste estudo para analisar como o diagnóstico impacta a família e a importância da abordagem correta na hora do diagnóstico para família.

Foi possível compreender que o conhecimento de um diagnóstico para os familiares, dependendo do tipo da doença, é algo que pode destruir a base da família, e diante deste aspecto é necessário que a forma e o ambiente onde seja passada essa informação deve envolver intensa aproximação e interação entre o médico, demais profissionais de saúde, paciente e familiar, tornando-os menos distantes.

Considerando que o diagnóstico nem sempre é “bem-vindo”, mas que fatores temporais e contextuais influenciam a aceitação familiar, estudiosos defendem que o momento da confirmação diagnóstica não deve ser tratado como um evento isolado. Assim como os atendimentos são realizados por sessões, o retorno à família — baseado em linhas de suposições e avaliações progressivas — deve ser oferecido de forma gradual, evitando que o diagnóstico se torne uma surpresa inesperada.

Todo o contexto como é revelado o diagnóstico de uma doença, pode influenciar diretamente na negação ou aceitação dela, ainda que nesta última venham envolvidos com impacto, sentimento de tristeza e angústia. Alguns aspectos devem ser levados em consideração no momento da revelação diagnóstica ao paciente e familiares, e um deles remete-se a escolha do ambiente físico. Assim,

A família do aluno especial é a principal responsável pelas ações do seu filho com necessidades especiais, visto que é ela quem lhe oferece a primeira formação. Na integração/inclusão escolar, o aluno com apoio dos profissionais e da família, poderá adquirir competências ainda maiores, se tiver um envolvimento como a "parceria" (TANAKA, 2010, p. 115).

De um modo geral, a família acaba por ser prejudicada emocionalmente pela convivência com um membro autista. Spovieri e Assumpção Júnior (2001, p.233) em um estudo sobre a dinâmica familiar de crianças autistas, verificaram que,

(...) as famílias com um elemento deficiente dificultam o desenvolvimento emocional sadio de seus outros membros, mesmo quando ela se compõe somente de pais e filho doente uma vez que dificulta naqueles o desenvolvimento de seus papéis de pais e cônjuges (...)

Para Serra (2010), mesmo que a família viva em harmonia, o impacto do diagnóstico gera, inevitavelmente, uma crise, pois para muitos, o nascimento de uma criança com deficiência caracteriza a destruição dos sonhos e expectativas geradas em função dele. Torna-se comum, também os casos de divórcio após o diagnóstico da deficiência em virtude, principalmente, da culpabilização pela doença ou mesmo devido ao medo de se ter outros filhos deficientes.

As adaptações e a negociação de novos papéis tornam-se mais fáceis para a família quando esta aceita a criança e começa a participar do processo do cuidado como revelam os depoimentos. A forma como a criança é tratada pelos demais membros da família, a exemplo dos irmãos, avós, tios e primos, é considerada um aspecto muito importante para a superação do diagnóstico e adaptações diárias.

Estudos indicam que a comunicação do diagnóstico deve ser feita de forma cuidadosa e gradual, evitando surpresas e permitindo que a família processe a informação de maneira progressiva. Rodrigues e Leontino (2025) destacam que pais que experimentam maior estresse no momento do diagnóstico tendem a ter filhos com menor responsividade nas interações sociais, evidenciando a relação entre o estado emocional dos cuidadores e o desenvolvimento infantil. Isso demonstra que o impacto psicológico sobre os pais não apenas afeta seu bem-estar, mas também interfere diretamente no engajamento social da criança com TEA.

Estudiosos afirmam que existe a maneira correta e o local correto para informar sobre o laudo final. O contexto em que a notícia é dada, incluindo o ambiente físico e o suporte emocional oferecido pelos profissionais de saúde, também é determinante para a aceitação familiar (PINTO *et al.*, 2016). A criação de um espaço acolhedor, onde os pais possam dialogar, expressar suas dúvidas e receber orientações sobre recursos e estratégias de cuidado, favorece o enfrentamento da nova realidade e a reorganização dos papéis familiares (SERRA, 2010).

Portanto, é fundamental que os profissionais envolvidos no diagnóstico adotem uma postura empática e que o processo de comunicação seja contínuo, oferecendo apoio e esclarecimentos ao longo do tempo. Essa abordagem contribui para que a família aceite o diagnóstico e participe ativamente do tratamento, promovendo um ambiente mais favorável ao desenvolvimento da criança com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da literatura utilizada nesta pesquisa, foi possível conceituar o

Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por déficits persistentes na comunicação social, que envolvem dificuldades na socialização e na comunicação verbal e não verbal, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, como hiperfoco e movimentos estereotipados.

Evidenciou-se as diversas situações em que o diagnóstico de TEA pode causar no âmbito familiar, a primeira delas está em que a unidade funcional do transtorno afeta todos os membros da família e que isso repercute em cada membro de maneiras diferentes, mas não isolada. Sentimentos como angústia e desamparo são recorrentes por parte dos pais, movidos pela insegurança por não conhecer o TEA, e de que maneira isso afetará a criança, assimilando este sentimento a sensação de que perderam o filho.

Sobre a rotina familiar é evidente que afeta diretamente, pois na maioria dos casos é preciso deixar de lado algumas rotinas, devido a conduta que deverá ser adotada, sabendo que a presença dos pais em determinadas atividades exige uma atenção dobrada em função da pessoa com TEA, levando-se em conta número de pessoas do ambiente, barulho, estrutura local e etc. Desta forma podemos conceituar a família, como peça fundamental no tratamento de crianças com espectro autista, uma vez que serão afetadas o transtorno tanto quanto o indivíduo com TEA.

O diagnóstico do espectro autista é apenas clínico, sendo acompanhado e avaliado por uma junta médica, que por meio de diferentes abordagens afim de que avaliação seja multiprofissional, observando a criança e/ou indivíduo em suas mais diversas lateralidades. Isso significa que, para certificar se uma pessoa é autista, é preciso observar o comportamento do paciente e analisar informações coletadas com as pessoas que convivem com ele, com o auxílio de questionários protocolados, como a escala MCHAT.

A família de pessoas com deficiência enfrenta obstáculos no seu cotidiano para os quais não estava preparada. A chegada de uma criança com deficiência transforma o clima familiar e com isso os integrantes precisam modificar seus papéis que até então estavam seguros e necessitam se adaptar as mudanças. Sendo o impacto grande diante da descoberta de que um de seus membros tem necessidades essenciais e a aceitação do fato depende da história de cada família.

Concluindo que o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista representa um momento de grande impacto para a família, desencadeando uma série de reações emocionais e exigindo adaptações significativas na dinâmica familiar. A forma como essa notícia é comunicada e recebida influencia diretamente o comportamento dos pais, o engajamento no tratamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. É fundamental que os profissionais de saúde adotem uma abordagem sensível, gradual e acolhedora, proporcionando suporte contínuo para que a família possa enfrentar os

desafios, reorganizar seus papéis e construir um ambiente favorável ao bem-estar de todos. Reconhecer e fortalecer a rede de apoio familiar é essencial para promover a resiliência e o cuidado integral da criança com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 31-86.

ANAKA, Luciene Martins. **Contos de fadas frente à Inclusão Escolar: A construção da imagem simbólica coletiva**. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010.

Aun, J. G., Esteves de Vasconcellos, M. J., & Coelho, S. V. (2006). *Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais. Vol. 1: fundamentos teóricos e epistemológicos*. Belo Horizonte: Ophicina de Arte & Prosa.

BAPTISTA, Makilim Nunes; SANCHEZ, Fátima Iara Abad. **Avaliação familiar, sintomatologia depressiva e eventos estressantes em mães de crianças autistas e assintomáticas**. São Leopoldo: Contextos clínicos, 2009.

CARLSON, Neil R. **Physiology of Behavior**. Boston: Allyn & Bacon, 2000.

enter for Disease Control and Prevention. (2010). *Identified prevalence of autism spectrum disorder* <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
» <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

FERREIRA, I. C. **Implicações do diagnóstico de autismo para a vivência da maternidade**. *Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, v. 3, n. 5, p. 431-448, jan./jun. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Anne/Downloads/admin,+Gerente+da+revista,+05+Artigo+13+\(431-448\).pdf](file:///C:/Users/Anne/Downloads/admin,+Gerente+da+revista,+05+Artigo+13+(431-448).pdf).

Silva, C. C. B., & Ramos, L. Z. (2014). Reações dos familiares frente à descoberta da deficiência dos filhos. *Caderno de Terapia Ocupacional UFSCar*, 22(1), 1523.

KAPLAN, Harold. **I compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. 7ª. Ed. Porto alegre: artes medicas, 1997.

LEVENSON, Deborah. **Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says**. *Am J Med Genet A*. 2015;167(5):5-14.

MAPELLI, A. **Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar**. 2018. Monografia (Pós-graduação em Enfermagem) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/zxYG5PMypxVZf4YJSfigyYg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MAPELLI, C. B. et al. Desafios e estratégias de enfrentamento de pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista. In: SILVA, M. (Org.). **Autismo: perspectivas contemporâneas**. Curitiba: Editora Universitaria, p. 45-60, 2018.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

PINTO, J. L. et al. O impacto do diagnóstico de autismo na dinâmica familiar: um estudo de caso. **Revista de Psicologia Clínica**, v. 15, n. 2, p. 87-102, 2016.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz et al. **Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares**. *Rev. Gaúcha Enferm.* [Online]. 2016, vol.37, n.3 [cited 2020-08-25], e61572. Available from: < <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572>.

Posner, K., Brown, G. K., Stanley, B., Brent, D. A., Yershova, K. V., Oquendo, M. A., ... & Mann, J. J. (2019). The Columbia-Suicide Severity Rating Scale (C-SSRS). *JAMA Psychiatry*, 76(6), 642-651. [DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2019.0174] PubMed.

RODRIGUES, Fernanda; LEONTINO, Eduarda. (2025). **O impacto nas relações familiares após o diagnóstico de TEA: uma revisão da literatura**. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 17(51), 89–106, 2025.

SCHULMAN, C. Bridging the process between diagnosis and treatment. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação: Transtorno do Espectro do Autismo**. Nº 5. Rio de Janeiro: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento - SBP, 2019. p. 35. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped.Desenvolvimento-21775b-MO-Transtorno do Espectro do Autismo.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped.Desenvolvimento-21775b-MO-Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf). Acesso em: 20 de dez. 2024.

SERRA, Dayse. **Autismo, Família E Inclusão**. Polêmica, Rio de Janeiro, v 9, n 1, p 4 - 56, mar. Laboratório de Estudos Contemporâneos Disponível em: www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/download/154>. Acesso em: 13 de agosto de 2024.

SILVA, Daniele Feiten Da. **Aceitação Familiar da Criança com Deficiência: Revisão Sistemática da Literatura**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Porto Alegre, 2012.

Sociedade Brasileira de Pediatria- Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento – Triagem precoce do autismo – 20204. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/24331c-MO_Triagem_Perecoce_para_Autismo.pdf Acesso em maio de 2024.

SPROVIERI, Maria Helena S.; ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco B. **Dinâmica Familiar De Crianças Autistas**. *Arquivos de Neuro Psiquiatria*, São Paulo, v. 59, n. 2, p.230-237, jun. 2001. Disponível em: Acesso em: 13 de julho de 2024.

TELES, Ana Paula. Manifestações comportamentais no transtorno do espectro autista. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

INTERDISCIPLINARITY AND TECHNOLOGIES: A PATH TO INNOVATION IN EDUCATIONAL TEACHING

A INTERDISCIPLINARIDADE E AS TECNOLOGIAS: UM CAMINHO PARA A INOVAÇÃO NO ENSINO EDUCACIONAL

Amanda Cassiana Pereira
E-mail: acpmorena@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Luciane Neves
E-mail: lu_bio_@hotmail.com
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

O objetivo do presente estudo é contribuir para um trabalho interdisciplinar com a inclusão das novas tecnologias na prática pedagógica de um grupo de docentes/educadores da Coordenadoria da Grande Florianópolis, visando à dinamização e qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem através da familiarização, motivação e preparação desses educadores para a utilização no fazer cotidiano. Para o alcance do objetivo proposto utilizou-se como metodologia de pesquisa o desenvolvimento de curso de formação continuada para docentes, com a inserção e uso das novas tecnologias e interdisciplinaridade no seu fazer pedagógico, para posterior avaliação das mudanças ocorridas na qualificação do processo de ensino e de aprendizagem. Finalmente, o curso para capacitar professores no uso das diferentes mídias e metodologias, visa atender a realidade e a demanda tecnológica, contribuindo para a inclusão digital, o uso do rádio, da televisão, do vídeo, do computador, da internet, dos notebooks e *smartphones*, qualificando os processos de ensino e de aprendizagem, ressignificando os a partir de temas e assuntos pertinentes ao cotidiano e aos interesses e necessidades dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Interdisciplinaridade. Novas Tecnologias. Formação Docente. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The objective of this study is to contribute to interdisciplinary work by incorporating new technologies into the pedagogical practice of a group of teachers/educators from the Greater Florianópolis Coordination Office. This work aims to streamline and improve the teaching and learning processes by familiarizing, motivating, and preparing these educators for their daily use. To achieve this objective, the research methodology used was the development of a continuing education course for teachers, which included the inclusion and use of new technologies and interdisciplinarity in their pedagogical practice, allowing for subsequent evaluation of the changes that have occurred in the qualification of the teaching and learning process. Finally, the course aims to train teachers in the use of different media and methodologies, addressing technological realities and demands, contributing to digital inclusion and the use of radio, television, video, computers, the internet, notebooks, and smartphones. This training, based on themes and topics relevant to the daily lives and the interests and needs of students, improves the teaching and learning processes and reframes them.

KEYWORDS: Education. Interdisciplinarity. New Technologies. Teacher Training. Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

Hoje vivendo a modernização tecnológica, precisamos, como educadores fazer um resgate de questões referentes à ampliação dos nossos conceitos, especialmente no sentido de compreender e diferenciar as novas tecnologias, visando perceber e compreender os objetivos socioculturais ampliando a visão de mundo, oportunizando um trabalho docente interdisciplinar.

A interdisciplinaridade tem se consolidado como um princípio fundamental na educação e na pesquisa acadêmica, promovendo a integração de diferentes áreas do conhecimento para a resolução de problemas complexos. Paralelamente, o avanço das tecnologias digitais tem transformado a forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e aplicado. Este artigo explora a relação entre tecnologia e interdisciplinaridade, impulsionando uma inovação no ensino.

A escola inserida no contexto tecnológico, tem como uma das suas responsabilidades buscar novos conhecimentos, desenvolver a criticidade, articular diferentes saberes, do senso comum ao saber científico e para apropriar-se das tecnologias, pois o mundo também é escola, sendo assim desempenham um papel crucial na promoção da interdisciplinaridade, facilitando a comunicação, o acesso à informação e a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, observando e refletindo sobre os processos de produção e articulação entre as atividades de ensino e de aprendizagem, buscando a melhoria e a qualificação constante destes processos.

Tendo em vista um número cada vez maior de escolas com salas de tecnologias, percebe-se a necessidade de capacitar a comunidade escolar para o uso dessa tecnologia, especialmente os docentes, visando um maior envolvimento e qualificação das ações realizadas no âmbito escolar, especialmente pensando em mídias no trabalho com projetos interdisciplinar, ferramenta que permitirá o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Sala de Aula e no Contexto Escolar.

A oferta de curso de formação continuada aos docentes, visa atender essa realidade, contribuindo para uma metodologia interdisciplinar com a inclusão digital da comunidade escolar, dinamizando e qualificando os processos de ensino e de aprendizagem. Lembrando Moran (2000), em que destaca: “Hoje, todos os alunos, professores e a comunidade escolar caminham para poder aprender em qualquer espaço presencial e digital”, assim, todos os recursos existentes para o acesso e a inserção ao uso das tecnologias deve ser analisado e aproveitado, melhorando, atualizando e qualificando os acessos e as pesquisas no processo pedagógico.

Este artigo busca contribuir para um trabalho disciplinar com a inclusão de novas tecnologias na prática pedagógica de um grupo de docentes/educadores da Coordenadoria regional da grande Florianópolis, visando a qualificação dos

processos de ensino e de aprendizagem através da familiarização, motivação e preparação desses educadores para a utilização no fazer cotidiano.

A escolha deste assunto, se justifica pela necessidade da escola organizar seus tempos e espaços educativos, com o intuito de incorporar a dinâmica do mundo atual, onde há necessidade de pensar novas possibilidades e usos das tecnologias, como novos recursos que propiciem a formação de sujeitos inseridos na era digital, que desenvolvam as habilidades necessárias para a exploração dos inúmeros recursos que elas possibilitam aos seus usuários.

Com o objetivo geral de dinamizar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem através da familiarização, motivação e preparação desses educadores para a utilização das novas tecnologias no seu fazer cotidiano. Portanto, a metodologia adotada foi a realização de um curso de formação continuada, onde os professores serão orientados numa proposta de reflexão/ação, visando o uso adequado da sala tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, da elaboração e aplicação de projetos, envolvendo as mais variadas temáticas e de forma interdisciplinar.

REFERENCIAL TEÓRICO

O uso dos meios tecnológicos (antigos e novos) na educação visa atingir as metas educativas estabelecidas pelas escolas em todos os níveis. Para ter sucesso neste tripé (professor-aluno-tecnologia) é preciso desprendimento total da concepção tradicional de ensino mencionada por Freire (1987) como “educação bancária”. Na educação bancária temos de um lado o professor detentor de todo o saber e de outro os alunos desprovidos de qualquer saber. Para o autor, o ato de ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdo, nem forrar a cabeça do aluno, mas criar possibilidades para que o aluno construa e produza seus próprios conhecimentos.

Na realidade, como ressalta Moran (2000), é preciso ocorrer mudanças nos paradigmas convencionais do ensino, podendo ser interdisciplinar em paralelo com as tecnologias, para que aconteça verdadeira revolução com as novas mídias no processo de ensino e aprendizado. Caso contrário, continuarão incorporando as tecnologias na escola apenas para elevar ao grau de modernidade, sem ocorrer de fato, a inserção.

Aprender e ensinar são processos pedagógicos interligados e complementares, que exigem compreensão do conteúdo e para isso os professores precisam organizar situações para colocar a disposição dos alunos, intencionalmente, pela elaboração de seus planos de trabalho, informações, grande desafio que os docentes encontram diante das novas exigências curriculares e de formação continuada, como destaca Valente (1999).

Os diferentes tipos de mídias na comunicação como texto, áudio, imagem estática ou em movimento são as multimídias, conforme coloca Levy (1996). Contudo, transmissão de informações recursos tecnológicos, necessidade de pensar em atividades que deem conta e qualifiquem o processo educativo, precisam associar-se a todo o trabalho pedagógico.

Se um texto é uma unidade de estudo acima das frases e períodos, podendo ser oral ou escrito e que por ser uma unidade de estudo tem sua evolução para um sistema, o hipertexto usado para visualização de informações contendo referências interna para outros documentos denotam avanços científicos de produção tecnológica contemporâneas levando a evolução do processo de construção de conhecimentos modificando também os procedimentos de avaliação na escola, incrementando e desafiando os docentes a novas ações, embasados na utilização do computador e da internet, destaca Moran (2000).

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA INTERDISCIPLINARIDADE

Hoje, nós vivemos num mundo dominado pela informação que ocorrem de maneira muito rápida e imperceptível. Os fatos e alguns processos específicos que a escola ensina rapidamente se tornam obsoletos e inúteis. Portanto ao invés de memorizar informação, os estudantes devem ser ensinados a buscá-la e usá-la. As tecnologias digitais desempenham um papel crucial na promoção da interdisciplinaridade, facilitando a comunicação, o acesso à informação e a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento. Algumas das principais contribuições das tecnologias incluem:

1. Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Plataformas como Moodle, Google Classroom e Microsoft Teams permitem a interação entre estudantes e professores de diferentes disciplinas, promovendo o compartilhamento de conteúdos e experiências.

2. Inteligência Artificial

Ferramentas de análise de dados possibilitam a integração de informações provenientes de diversas áreas, permitindo insights mais profundos e interdisciplinares.

3. Realidade Virtual

Essas tecnologias oferecem experiências imersivas que podem ser aplicadas em diversos componentes curriculares, promovendo uma aprendizagem mais interativa e interdisciplinar, relacionando o mundo real com o meio científico.

4. Colaboração em Nuvem

Softwares como Google Drive e Dropbox facilitam o trabalho colaborativo entre docentes e alunos, permitindo a construção conjunta de trabalhos.

Esta mudança pode ser introduzida com a presença dos computadores, tablets, notebooks e celulares com o objetivo de propiciar as condições para os estudantes exercitarem a capacidade de procurar e de selecionar informação, resolver problemas e aprender independentemente, segundo Valente (1993).

O texto de Levy (1996), *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*, afirma que os aspectos da informática mais determinantes para a evolução cultural e as atividades cognitivas é sempre o mais recente, envolvendo os meios de comunicação, as mensagens, as imagens, a dinâmica tecnológica de forma geral.

Ainda destaca, que a principal tendência neste domínio tecnológico é a digitalização que atinge todas as técnicas de comunicação e de processamento de informações. Ao progredir, de forma avassaladora, a digitalização conecta no centro de um mesmo tecido eletrônico o cinema, a rádio, a televisão, o jornalismo, a edição, a música, as telecomunicações e a informática, em um ritmo frenético.

As diferentes categorias profissionais, incluindo a dos trabalhadores na educação, envolvidas no contexto da informatização, enfrentavam os problemas de apresentação e contextualização de acordo com tradições próprias com especificidade de seus suportes materiais. Assim, o domínio da comunicação como um todo e deve ser pensada hoje em toda a sua generalidade e dinâmica.

Afirma, também, Levy (1996) que mais que nunca, a imagem e o som podem tornar-se os pontos de apoio de novas tecnologias. Uma vez digitalizado, a imagem animada, por exemplo pode ser decomposta recomposta indexada, ordenada, comentada, associada no interior de hiperdocumentos multimídias. É possível trabalhar com imagem e som tão facilmente quanto trabalhamos com a escrita, sem materiais de custos proibitivos, sem uma aprendizagem excessivamente complexa e desconectada do presente, da realidade. Diante disso nossas reflexões sobre as mídias, nosso projeto e o trabalho pretende explorar tais afirmações qualificando nosso entendimento e o trabalho pedagógico com o uso da informática.

Segundo Valente e Almeida (1997), a História da Informática na Educação, no Brasil, teve início na década de 1970 com algumas experiências da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Podemos dizer, assim, que sua consolidação ocorreu nos anos de 1980, quando conseguiu imprimir identidade própria com relativa maturidade. Contudo, nos dias de hoje, a disseminação do uso do computador nas escolas ainda está bem aquém do que se almejava inicialmente. Talvez esse atraso se

justifique porque as bases que sustentam a informática educativa não foram apropriadas aos professores e, em consequência, ainda não se consolidaram em nosso sistema educacional.

Os autores Valente e Almeida (1997) relatam que,

o problema maior reside na formação do professor, pois não se trata de criar condições para o professor dominar o computador ou o software, mas sim auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo (VALENTE e ALMEIDA, 1997p. 11).

De maneira análoga, os formadores dos professores se envolvem e se comprometem com o processo de formação quando tem a oportunidade de serem coautores na concepção do projeto, atuando como sujeito de um grupo em formação.

Segundo José Armando Valente (1999)

O desenvolvimento de projetos educacionais como estratégia pedagógica tem sido uma tentativa de tornar a aprendizagem contextualizada no interesse do aluno e relacionada com as situações familiares ao aprendiz, como sugere Paulo Freire (1970). O uso de "projetos de trabalho", como proposto por Hernández (Hernández & Ventura, 1998), e "projeto de aprendizagem", como enfatizado por Fagundes (Fagundes, Sato, & Maçada, 1999) permitem a integração de situações educacionais que vão além das paredes da sala de aula, favorecendo: a coexistência de diferentes visões do mundo e o confronto entre elas, a importância do contexto na aprendizagem, a relevância dos interesses do aprendiz na aprendizagem, o novo conhecimento relacionado ao que o aluno já conhece, e a reflexão sobre resultados significativos obtidos pelos alunos (Prado, 1999) (VALENTE, 1999, p. 54)

A proposta da educação por projetos é uma tentativa de unir dois mundos que coexistem separadamente: a vida e a escola. É na escola e no seu fazer cotidiano que os saberes e as experiências são socializadas, validadas, apropriadas e rejeitadas, expressando seu contínuo fazer e aprender no processo de escolarização.

É de suma importância relatar que na experiência docente vivenciamos situações variadas e que entrecruzam olhares, sonhos, anseios, dificuldades e perspectivas. Trabalhar na formação continuada de/para professores é um desafio que acalenta e inquieta, pois é tema antigo e recorrente com matizes e expectativas modernas e atuais. Os professores, nas mais diversas áreas de atuação, clamam por novos espaços, por novas perspectivas e momentos de socialização da prática docente, de formação continuada, por atualização, por novas metodologias, retratando um processo de ensino e aprendizagem mais

significativo envolvente e atual, flexível e capaz de acompanhar as constantes transformações pessoais e profissionais.

Nesse cenário de constante mudança surgem, como emergentes, as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que desafiam e induzem os professores a busca de novas formas de ação e dinamização da aplicabilidade educativa das mesmas. Um novo olhar do professor frente a possibilidade de inserir as novas tecnologias no seu fazer pedagógico, aproximando gerações e possibilitando novos diálogos na formação de sujeitos críticos, democráticos e participativos.

O Relatório Delors, elaborado por Comissão Internacional constituída pela UNESCO (1999), para discutir a educação para o século XXI, afirma que a educação dos cidadãos para o novo século deve assentar-se em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O professor, frente esse contexto, precisa ser um profissional da relação e um construtor de sentido, assim a formação continuada precisa assumir a sua própria identidade, modificando-se para atender as demandas desse novo tempo e espaço educativo.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronuncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda [...] Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para que todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? (FREIRE In: MOREIRA, 2014, p.70)

O diálogo educando-educador, aluno-professor, é construído na intencionalidade de refletirmos criticamente a realidade, seja a partir da curiosidade ou das necessidades dos envolvidos. Um diálogo de sujeitos/cidadãos comprometidos ética e socialmente em assumir uma postura comprometida e democrática, com os interesses e necessidades do meio em que vivem e convivem cotidianamente.

A busca da efetivação de uma formação libertadora e inclusiva, preparadora para a construção de uma nova sociedade, se dá pela prática do diálogo, reconhecendo a diversidade cultural existente no interior das diferentes escolas, da sociedade e do contexto em que nos inserimos.

A valorização dos saberes da experiência dos educandos/alunos, ocorre no reconhecimento do atual contexto de cultura-mundo, que permeia as diferentes relações interpessoais e culturais difundidas pela sociedade global, onde o educador/professor precisa fazer uma releitura crítica da realidade em que atua e “mergulhar” nesse universo cultural dos educandos/alunos, na qual as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão cotidianamente presentes e em constante transformação.

Como afirma Barbosa (2006), é preciso que os educadores procurem aspectos considerados positivos no software a ser utilizado em suas aulas, visando ampliar a inteligência, a capacidade de descobrir, inventar e trabalhar com relações de qualquer tipo. Assim, além de conhecer e utilizar as novas tecnologias os educadores precisam inseri-las no seu fazer e qualificando o processo pedagógico.

Neste sentido, o uso do computador se apresenta como importante aliado no processo de preparar o aluno para ser um solucionador de problemas. As Salas de Tecnologias ou de Informática, existentes nas unidades escolares, são recursos capazes de incentivar e incrementar o processo pedagógico de professores e alunos.

O computador é uma ferramenta que permite o aluno fazer atividades por meio de testes, simulações, tutoriais, auxílio na resolução de problemas e pesquisas objetivando uma melhor qualidade no processo de aprendizagem, (FERREIRA, 2004). Recursos que podem e devem ser explorados para a realização das tarefas escolares e para a pesquisa, como mais uma rica e valiosa fonte de ensino e de aprendizagem.

IMPLICAÇÕES DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo.

Ainda é incipiente, no contexto educacional, o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares, embora haja um esforço institucional nessa direção. Não é difícil identificar as razões dessas limitações; basta que verifiquemos o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, lembrar da forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre limites, a importância e a relevância de sua disciplina e, finalmente as exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada mais utilitário.

Embora a temática de interdisciplinaridade esteja em debate nas agências de formadoras quanto nas escolas, sobretudo nas discussões sobre projeto

político-pedagógico, os desafios para a superação do referencial dicotomizador e parcelado na reconstrução e socialização do conhecimento que orienta a prática dos educadores ainda são enormes.

Para Luck (2001), o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. É certamente um grande desafio.

Não obstante as limitações da prática, a interdisciplinaridade está sendo entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea. A ação interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual. Faz-se necessário o dismantelamento das fronteiras artificiais do conhecimento. Um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios.

Por certo as aprendizagens mais necessárias para estudantes e educadores, neste tempo de complexidade e inteligência interdisciplinar, sejam as de integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta. Essas são possivelmente as maiores tarefas da escola nesse movimento.

Na sala de aula, ou em qualquer ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido ao conteúdo da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável e a aplicação do uso da tecnologia será fundamental para um resultado positivo sendo inovador dentro da sala de aula.

ALGUMAS ALTERNATIVAS

Por tratar-se de curso básico de Formação Continuada, oferecido aos professores, de unidades escolares estaduais da Grande Florianópolis. Dentre as sugestões do trabalho interdisciplinar com as várias Mídias utilizadas, neste curso, apresenta-se como principal foco, o impacto dos meios de comunicação e da tecnologia na sociedade e na educação, enfatizando o projeto, o currículo e as

Novas Tecnologias, priorizando a Capacitação em serviço de professores da rede pública estadual de ensino, sobre “A IMPORTÂNCIA DAS MÍDIAS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES”.

Realizar a formação com fundamentos teóricos voltados para o processo de ensino e aprendizagem na escola envolvendo as novas tecnologias incorporando-as no cotidiano escolar e desenvolvendo projetos interdisciplinares, criando estratégias e problematizando o fazer pedagógico e os seus resultados.

O uso dos espaços informatizados na escola contextualizando as atividades realizadas utilizando a informática analisando os dados, baseados nos autores, no referencial teórico, nos resultados da prática, na participação dos sujeitos e no desempenho dos alunos.

A formação continuada na era digital não se limita à instrumentalização tecnológica, mas deve promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o papel do educador na mediação do conhecimento em ambientes digitais (Gatti, 2020, p.726).

1. Alternativas para a Inserção das Tecnologias no Processo de Ensino Aprendizagem

1.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

Plataformas como Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams ou Canvas podem ser adotados para organizar conteúdos, aplicar atividades, acompanhar o progresso dos alunos e promover a comunicação entre professores e estudantes.

1.2 Recursos Audiovisuais e Multimídia

Utilização de vídeos educativos, animações, podcasts e infográficos para tornar o conteúdo mais dinâmico e acessível. Ferramentas como Youtube Edu, Khan Academy e Canva podem ser facilmente integradas às aulas.

1.3 Ferramentas de Colaboração Online

Aplicativos como Google Docs, Padlet e outros possibilitam trabalhos em grupos à distância, com compartilhamento e edição simultânea de documentos, promovendo a colaboração e o protagonismo dos alunos.

1.4 Gamificação

Inserção de elementos de jogos em atividades pedagógicas por meio de plataformas como Kahoot!, Quizizz e ClassDojo, incentivando a participação ativa, a motivação e o engajamento dos estudantes.

1.5 Realidade Virtual (RV) Realidade Aumentada (RA)

Uso de tecnologias imersivas para criar experiências educativas que simulam ambientes reais ou acrescentam informações digitais ao mundo físico, favorecendo o aprendizado prático e experimental.

1.6 Softwares e Aplicativos Educativos

Aplicação de programas específicos para o ensino de disciplinas, como simuladores de física, laboratórios virtuais de química, softwares de programação, entre outros.

1.7 Redes Sociais e Blogs Educativos

Criação de grupos de estudo, debates e divulgação de conteúdos em plataformas como Facebook, Instagram, Twitter, ou blogs, estimulando a interação e a troca de conhecimentos.

1.8 Avaliação Digital

Utilização de ferramentas para aplicação de provas, questionários e feedbacks digitais, como Google Forms, Edpuzzle e Socrative, permitindo avaliações mais ágeis e diversificadas.

METODOLOGIA

Unidades de Estudo e Prática são constituídas por atividades concretas; reflexão ação, diante das possibilidades existentes, com a finalidade de: organizar e sistematizar conteúdos em vários tipos de textos; participar de atividades e experiências comunicativas e cooperativas de aprendizagem; buscar soluções aos desafios provocados pelas múltiplas possibilidades de trajetos de estudo e pesquisa, leitura, navegação, elaboração, socialização, produção, publicação de ideias, reflexões; elaborando propostas para dinamização da sua prática pedagógica e a vivência de seus alunos.

A Interdisciplinaridade aliada às tecnologias pode representar realmente um caminho bem promissor para assim alcançar a inovação no meio educacional. Assim, ao integrarmos diferentes áreas de conhecimento em diversas disciplinas e utilizando os recursos tecnológicos é possível criarmos ambientes de aprendizagem totalmente diferenciados, tornando-os mais dinâmicos e com o envolvimento ativo dos nossos estudantes. Desta forma, esta abordagem pode incentivar a criatividade, o pensamento crítico e conseqüentemente a resolução de problemas, neste ambiente inclusivo e tecnológico é possível criar estratégias diversas no ambiente educacional, trazendo melhorias e inovações, preparando os alunos futuramente para os desafios surgiram.

A pesquisa qualitativa possibilita a compreensão de fenômenos complexos, explorando as experiências de cada indivíduo e trazer significados atribuídos pelos participantes. Através dela é possível captar as dinâmicas envolvidas no processo de inovação pedagógica e tecnológica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Realizar a formação com fundamentos teóricos voltados para o processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares envolvendo as novas tecnologias incorporando-as no cotidiano escolar e desenvolvendo projetos criando estratégias e problematizando o fazer pedagógico e os seus resultados.

O uso dos espaços informatizados na escola contextualizando as atividades realizadas utilizando a informática analisando os dados, baseados nos autores, no referencial teórico, nos resultados da prática, na participação dos sujeitos e no desempenho dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral contribuir para a inclusão das novas tecnologias na prática pedagógica de um grupo de docentes/educadores da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis visando à dinamização e qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem através da familiarização, motivação e preparação desses educadores para a utilização no fazer cotidiano, paralelamente a esse instrumento a interdisciplinaridade que representa um caminho essencial para a inovação no ensino e na pesquisa. As tecnologias digitais oferecem ferramentas que facilitam a integração entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem mais colaborativa e eficaz para a resolução de problemas complexos. Os resultados encontrados por meio da oferta de curso de formação continuada com o uso das novas tecnologias, voltadas ao seu uso no contexto escolar e processo pedagógico, indicam que a grande maioria dos docentes já se envolve com as diferentes mídias e procura introduzi-las no cotidiano escolar, no seu fazer pedagógico, mas também percebemos a grande resistência quanto ao uso de diferentes recursos (blogs, projetos interativos, páginas web e criação de diferentes redes de aprendizagem) que exigem tempo e envolvimento rotineiro para sua atualização e interação. Os resultados de certa forma convergem com a literatura sobre o tema, como vemos em Moran (1999):

A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal - é

ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los (MORAN, 1999, np)

Portanto, destaca-se que muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais, pois tradicionalmente aprendemos muito pouco e nos desmotivamos continuamente, seja como professores ou como alunos, assim novas metodologias e novas ferramentas tecnológicas podem auxiliar na superação destes entraves.

Pode-se inferir após a conclusão da pesquisa que, tendo em vista um maior envolvimento e qualidade das ações realizadas no âmbito escolar, especialmente pensando em Projetos e Mídias, como metodologia e ferramenta que permitirá o uso de novas tecnologias no Contexto Escolar. O curso para capacitar professores visa atender a realidade pedagógica, contribuindo para a inclusão digital, o uso do rádio, vídeo da comunidade escolar, dinamizando e qualificando os processos de ensino e de aprendizagem, significando e ressignificando os a partir de temas e assuntos pertinentes ao cotidiano e aos interesses e necessidades dos educandos.

As inferências acima descritas devem ser analisadas dentro de seu contexto, considerando algumas limitações do estudo. Assim, trabalhar com projetos pode constituir-se em um contexto favorável, porém cabe ao professor a tarefa de saber explorar pedagogicamente as potencialidades que o desenvolvimento do projeto propicia e entender que levar a cabo um projeto não significa necessariamente que o aluno construiu conhecimento, de acordo com as palavras de Valente (2008).

Os resultados não são conclusivos visto que reportam ações de uma proposta de trabalho desenvolvida junto aos docentes de nossa regional. O propósito do presente artigo foi proporcionar novas discussões sobre o tema inserção e uso das novas tecnologias na sala de aula e no contexto educativo, sob à ótica da pesquisa exploratória e bibliográfica. Percebeu-se que há a possibilidade de aprofundamento sobre o tema pois é um tema emergente e ainda tem muitas matizes e tendências para serem exploradas. Uma proposta para estudos futuros é a realização de pesquisa no campo educacional, especialmente nas unidades escolares, na ação dos docentes envolvidos no processo de formação continuada, de forma a garantir maior robustez à discussão.

Nas palavras de Moran (1999, np), novamente, vemos:

As mudanças na educação dependem também de termos administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico, além das empresariais ligadas ao lucro; que apoiem os professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação.

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos, motivados, facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador.

Portanto, conhecer e contribuir para que, os professores, possam ampliar seus conceitos com relação ao seu saber pedagógico, conhecimento e inserção de novos e diversos recursos tecnológicos e metodológicos (Interdisciplinar) para uma maior eficiência do processo de ensino é sem dúvida nossa meta e nossa ação cotidiana enquanto Gerência Educacional, em todas as instâncias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B., PRADO, Maria Elizabeth Brisola B. **A formação de gestores para a incorporação de tecnologias na escola:** uma experiência de EAD com foco na realidade da escola, em processos interativos e atendimento em larga escala In: 12º Congresso Internacional de Educação a Distância, Florianópolis. Anais Eletrônicos, 2005. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2005/por/index.htm Acesso em: 12 janeiro 2016.

BARBOSA, Geraldo Dias. **Análise da aplicabilidade de um software educacional de matemática no ensino fundamental.** Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2006.

ETGES, Norberto Jacob. **Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. Educação e Realidade**, Porto Alegre: faculdade de Educação da UFRGS, v.18,n.2,p 73-82,jul./dez.

FERREIRA, Ana. C. A. **O uso do computador como Recurso Mediador na Disciplina de Matemática no Ensino Médio.** Dissertação de Mestrado – PUCRS. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligências:** o futuro do pensamento na era da Informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa, editora34, Rio de Janeiro, Coleção Trans, 1996.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

VALENTE, José. **Informática na Educação:** uma questão técnica ou pedagógica? Pátio, ano 3, n. 9, p. 20-23, Porto Alegre, mai/jul., 1999.

_____. **O uso inteligente do computador na educação.** Pátio, ano 1, n. 1, p.19-21, Porto Alegre, mai/jul. 1997.

_____. Diferentes Usos do Computador na Educação. In: **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação**, (pp.1-23). Campinas, UniCamp, 1993

LATTUADA, Maria José; RODRIGUES, Célia Maria (Orgs.). **Tecnologia e interdisciplinaridade da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

_____, José Manoel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas, In: MORAN, J., MASETTO, M. e BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus, Campinas, 2000.

MOREIRA, C. E. Diálogo Freireano num contexto de cultura-mundo: reconhecendo um educando globalizado. In: ZAMBON, Eloi (org.) BORDIGNON, Genuíno [*et al.*]. **Gestão escolar e os desafios na organização do processo educativo**. AAESC, Florianópolis, 2014.

MANUAL DO FORMADOR - **Introdução à Educação Digital**: Programa de Formação Continuada em Tecnologia Educacional. Seed/MEC. Editora SEED/MEC, 1ª. ed., Brasília, 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. COGEN, Florianópolis, 1998.

MORAN, José Manuel. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD** - uma leitura crítica dos meios. 1999. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran. Acesso em 2016.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectiva**. In _____. A interdisciplinaridade: reflexão e experiência. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em 14 dez, 2003.

THE RELEVANCE OF READING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: WHAT KIND OF READING ARE WE TALKING ABOUT?

A RELEVÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DE QUE TIPO DE LEITURA ESTAMOS FALANDO?

Francisco Albertino Gomes
Veni Creator Christian University - USA / SEEC-PB
albertinof91@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como proposta discutir a importância da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de trabalhos de Freire (2005), Meurer (2000), Silva (1984), Solé (1998), Yunes (1995), dentre outros autores. Nesse estudo bibliográfico, a leitura é compreendida como um direito do educando jovem e adulto e como uma prática cultural complexa e plural capaz, quando não circunscrita ao conteúdo semântico do texto, de possibilitar a esse sujeito uma compreensão mais independente dos mais variados textos que circulam socialmente e das relações que esses textos, entendidos como formas materializadas de linguagem, estabelecem com as práticas sociais vigentes. Como resultado da discussão tecida, destacamos três atitudes importantes que devem permear o trabalho com a leitura na EJA, de modo a colaborar com a formação crítica do sujeito-leitor jovem e adulto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Escola. Leitura crítica.

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of reading in Youth and Adult Education (EJA), based on the works of Freire (2005), Meurer (2000), Silva (1984), Solé (1998), Yunes (1995), among other authors. In this bibliographical study, reading is understood as a right of young and adult learners and as a complex and plural cultural practice capable, when not limited to the semantic content of the text, of enabling this subject to a more independent understanding of the most varied texts that circulate socially and the relationships that these texts, understood as materialized forms of language, establish with current social practices. As a result of the discussion, we highlight three important attitudes that should permeate the work with reading in EJA, in order to collaborate with the critical formation of the young and adult reader-subject.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. School. Critical reading.

INTRODUÇÃO

Ao abordarmos questões referentes à leitura, parece-nos fundamental a ideia de que vivemos em uma sociedade da legibilidade, na qual somos confrontados cotidianamente com situações que envolvem e exigem de nós o ato de ler. Conforme ressalta Yunes (1995, p. 90), “[...] os comportamentos, o traçado das vias públicas, as decisões políticas, os programas de televisão, o tom dos locutores de rádio, a violência do trânsito, a sujeira nas ruas, os noticiários comprometidos [...]” são alguns dos objetos passíveis de leitura. Imersos nessa sociedade, a leitura, então, desponta-se como uma necessidade humana, imprescindível à vida social autônoma.

Os primeiros contatos do sujeito com a leitura acontecem antes de sua inclusão no ambiente escolar, através do convívio com esses diversos objetos de leitura, em diferentes contextos sociais. Todavia, em inúmeros casos, é o início da vida escolar que chancela a entrada do sujeito no universo da(s) leitura(s), através da alfabetização – esta, porém, por si só, não possibilita ao sujeito inserir-se ativamente nas diferentes situações em que a leitura se faz presente. Decorre dessa constatação a discussão em torno do letramento, ou seja, não é suficiente ensinar habilidades de codificação e decodificação do escrito; é necessário, sim, conhecer e saber utilizar essas habilidades em diferentes práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos (SOARES, 2003).

Em conformidade com Kleiman (1995, p. 20), a escola se constitui como “[...] a mais importante das agências de letramento [...]”, assumindo papel de destaque na formação leitora dos educandos. No entanto, esse papel é historicamente permeado por conflitos sociais, políticos e ideológicos, principalmente quando tratamos da formação leitora do sujeito jovem e adulto. De acordo com Soares (2004), o acesso ao mundo letrado, para as camadas populares, em geral, é dificultado ou até mesmo impossibilitado, restringindo-se à alfabetização, pois “[...] ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” (SOARES, 2004, p. 25).

No Brasil, o ensino tecnicista predominante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 5.692/71 cerceou o valor da leitura, já que a grande preocupação da escola era formar mão de obra que atendesse às demandas imediatistas de mercado. Com a LDBEN 9.394/96, a formação do sujeito passou a ser vista de maneira mais humanística. Nessa lei, a educação é entendida como um dever da família e do Estado, tendo como finalidades não apenas a formação para o trabalho, mas o pleno desenvolvimento do ser humano e o seu preparo para exercer a cidadania (CARNEIRO, 2009). Nesse novo panorama proposto pela lei em vigência, a leitura ganha centralidade e muito se tem discutido sobre a importância do ato de ler, sobre a função social da leitura e sobre a relevância de todas as áreas do conhecimento contemplarem e viabilizarem práticas de leitura que corroborem a formação crítica dos educandos.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo discutir sobre a importância da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando como base teórica os estudos de Freire (2005), Meurer (2000), Silva (1984), Solé (1998) e Yunes (1995). Neste estudo, a leitura é entendida como um direito do educando jovem e adulto e como um meio de lhe possibilitar uma compreensão mais autônoma dos diferentes objetos de leitura que circulam socialmente e das relações desses objetos com as práticas sociais. Visando a atingir esse objetivo, fizemos, inicialmente, uma breve discussão sobre o lugar da leitura na escola, abordando aspectos que colaboram com a formação do leitor e do leitor, traçamos um breve panorama da EJA no Brasil, destacando o acesso à educação, assim como à leitura, como direito do jovem e adulto e, posteriormente, tecemos algumas

considerações sobre práticas de leitura na EJA, fomentadoras da formação crítica do sujeito-leitor.

Acreditamos que as discussões aqui empreendidas possam colaborar para uma melhor compreensão da Educação de Jovens e Adultos e para o desenvolvimento de práticas de leitura crítica nessa modalidade de ensino, de modo a respeitar as vivências e experiências que esses sujeitos carregam consigo, mas, também, a ampliar os saberes desses sujeitos, possibilitando-lhes novas experiências e novas práticas de leitura.

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Escola e leitura: da formação de leitores e de leitores

Adentrar pelo universo da leitura implica entendê-la como prática cultural, conforme Bourdieu e Chartier (2001), intrinsecamente ligada às relações sociais estabelecidas em determinado espaço-tempo. Assim compreendida, a leitura caracteriza-se como uma prática plural, “criadora, inventiva, produtora”, que não se esgota, tampouco se anula, nos limites do lido, “[...] como seu sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores”. Ao contrário, abre-se como espaço próprio para as significações múltiplas e moventes que se situam “no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas [...]” (CHARTIER, 2001, p. 78).

De acordo com Chartier (2001), “as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuído”. No entanto, esse caráter de prática plural, muitas vezes, não é considerado, nem valorizado pela sociedade, tampouco pela escola. Para esse autor, quando buscamos a “correta” leitura dos textos ou quando valorizamos determinado tipo de leitura, em detrimento de outras maneiras de ler, negamos “a leitura plural que identificamos como realidade e como instrumento de análise [...]” (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p. 242).

Práticas de leitura voltadas para a decodificação, cujo foco é a identificação de uma informação no texto, ou para a avaliação, através do preenchimento de fichas de leitura ou da produção de resumos, ainda se mostram arraigadas no ensino escolar, restringindo as atividades de leitura a atividades mecanizadas que seguem sempre, ou quase sempre, o mesmo roteiro metodológico: ler para responder a questões de interpretação que têm, predominantemente, um sentido já determinado pelo professor e/ou pelo livro

didático, para resumir a história, para resolver exercícios gramaticais ou, ainda, como pretexto para a produção de redações.

Pierre Bourdieu, ao ser questionado por Roger Chartier (2001, p. 241) acerca do papel da escola contemporânea “na criação de uma capacidade e de uma necessidade de leitura”, afirma que o sistema escolar tem um efeito paradoxal na vida dos sujeitos, pois ao mesmo tempo em que representa a principal ou exclusiva via de acesso à leitura, ele destrói, de certo modo, a necessidade de leitura. Chartier (2001, p. 240) nos fala acerca do papel da escola no desenvolvimento dessa necessidade ou capacidade. Para ele, dentre as leis sociais, as da escola assumem maior importância no processo de modelamento da necessidade e da capacidade de ler do sujeito. Essa realidade, para Chartier, coloca o problema “[...] do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura [...]”, em duas facetas: uma correspondente ao nível elementar da decifração, outra referente à capacidade de uma leitura mais ampla e hábil, que possibilite ao sujeito a apropriação de diferentes textos (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p. 240). No caso da primeira faceta, a escola colabora para a formação de ledores; já no caso da segunda faceta, há um fomento à formação de leitores. Gonçalves (2004, p. 78) diferencia o leitor do ledor, afirmando que:

Leitor e ledor não se confundem, pois o leitor não se apoia na decifração de letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra (como faz o ledor). Para o leitor, a abordagem do texto (sua leitura) realiza-se através de um processo de questionamento, que não é estritamente dependente da decifração linear, ou seja, decifrar palavra por palavra da primeira à última linhas do texto. O leitor faz hipóteses de sentido a partir de indícios discursivos (e não restrito a cada palavra) e verifica essas hipóteses no texto; para ele ler é uma situação de vida, isto é, fonte de crescimento pessoal, tanto afetivo como cognitivo e não meramente um exercício escolar.

Ser leitor, como se vê, exige participação ativa do sujeito no processo de construção de sentidos para o lido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no tópico Prática de leitura, defendem essa atuação do leitor e afirmam que

a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 2001, p. 53).

Segundo Silva (1984, p. 95-96), o ato de ler é complexo e exige a atuação do sujeito na execução de uma série de ações mentais, com destaque para as ações de constatar, cotejar e transformar. Para o autor, a leitura já inicia no momento em que o sujeito percebe a existência de documentos escritos imersos no mundo; todo texto mantém relações com o mundo no qual ele está inserido, cumprindo uma intenção. Ao entrar em contato com o texto e buscar a sua intencionalidade,

o sujeito “[...] abre-se para as possibilidades de significação, para as proposições de mundo que os signos do documento evocam ou sugerem” (SILVA, 1984, p. 95).

Logo após essa etapa, o sujeito executa, ou é convidado a executar atividades de constatação, cotejo e transformação diante do documento. Na constatação, ele destaca e enumera as possibilidades de sentido a serem atribuídos ao texto lido; percebe os sentidos pretendidos para o texto em sua gestação, mas não se limita a eles. O leitor crítico reage ao texto, problematizando-o. Ao fazer isso, posiciona-se diante do texto, iniciando o processo de cotejo. Nessa etapa, os sentidos atribuídos ao texto são interpretados, o leitor reflete acerca do texto e novos horizontes se abrem, dando início à etapa da transformação. Nela, os horizontes do texto são (re) elaborados, podendo surgir novas possibilidades de modificação ou de criação de novos textos a partir do que foi lido.

A leitura se manifesta, então, como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. É essa mesma experiência (ou vivência dos horizontes desvelados através do texto) que vai permitir a emergência do ser leitor (SILVA, 1984, p. 95).

O posicionamento crítico do ser-no-mundo como leitor emerge da realização de leituras que o permitam, a partir dos inúmeros textos que o cercam, construir o seu próprio texto. A realização de uma leitura crítica possibilita ao leitor muito mais do que a apropriação do sentido do texto; ela é mola propulsora para a construção do próprio sujeito-leitor, imerso em sua realidade sociocultural, auxiliando-o no processo de compreensão, para além do texto escrito, do texto-mundo. “Sou mais ser-ao-mundo através da comunicação e, portanto, da leitura”, assim afirma Silva (1984, p. 66).

Segundo Meurer (2000), ler criticamente envolve a necessária percepção de que os textos mantêm relação com a exterioridade, refletindo, promovendo ou questionando as formas pelas quais a sociedade se estrutura, ou seja, a leitura crítica não se restringe ao conteúdo semântico do texto, mas se alonga para as relações que esse texto estabelece com o seu contexto imediato de produção como, por exemplo, com os elementos linguísticos e extralinguísticos relacionados diretamente com a situação em que ele foi produzido, e com o contexto mais amplo, abarcando as relações existentes entre o texto, enquanto produto social, e o contexto sócio-histórico e ideológico. Assim, os sentidos, na perspectiva da leitura crítica e da Análise de Discurso¹, “[...] não estão só nas palavras, nos textos, mas, na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 2005, p. 30).

A leitura crítica, desse modo, exige que o sujeito-leitor extrapole o conteúdo literal do texto, o que está expresso em sua superfície, e seja capaz de estabelecer relação entre a linguagem, materializada na forma de diferentes textos, a realidade e o mundo em si, ainda que tal relação seja, muitas vezes, marcada pela opacidade do que é dito e do que não é dito. Não se trata de desconsiderar o

conteúdo semântico do texto, ao contrário. Para a realização de uma leitura crítica é fulcral apreender esse conteúdo, todavia, ler criticamente significa expandir “o raio de ação do leitor para considerar outras perspectivas e possíveis ‘agendas implícitas na história’” (MEURER, 2000, p. 159).

Dessa forma, a leitura, ao passo que pode representar um forte instrumento de controle, quando circunscrita ao universo do leitor, pode ser compreendida, em contrapartida, como um instrumento de conscientização, ao evidenciar as relações do homem com os outros homens e com o seu universo sociocultural. Para Freire (1979, p. 15), o processo de conscientização exige que “[...] ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Quanto maior a conscientização, maior é o desvelamento da realidade, mais o homem se insere criticamente nos domínios da história, fazendo e refazendo o seu mundo, mas ele se apropria da práxis humana que é “[...] a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1979, p. 15).

Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 1981, p. 41-42).

A questão a ser colocada e pensada é que a formação do leitor crítico emerge de ações conscientes, planejadas e direcionadas para tal fim. É nesse sentido que a escola desempenha papel de relevância, principalmente ao atender os educandos jovens e adultos. Esses sujeitos para saber como um objeto simbólico, que pode ser um enunciado, uma pintura, uma música, produz sentidos (ORLANDI, 2005).

[...] não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social (ARROYO, 2007, p. 30).

Assim, os elevados indicadores de analfabetismo jovem e adulto no Brasil, em pleno século XXI², encontram ancoragem em uma história regada por desigualdades e segregações: pobres, negros, filhos de trabalhadores, enfim, uma enormidade de indivíduos expropriados de seus direitos mais salutares. Milhões de jovens e adultos que, sem acesso à leitura e à escrita, foram preteridos de inúmeras situações de comunicação, impedidos de realizar leituras mais atentas e críticas do mundo, das pessoas, dos acontecimentos cotidianos.

Nesse sentido, ao refletirmos acerca do trabalho com a leitura na EJA, não podemos nos furtar da realidade social desses sujeitos, tampouco encobrir ou apagar os traços sócio-históricos das trajetórias vivenciadas por eles. Ao contrário, o trabalho nessa modalidade de ensino deve considerar essas histórias de vida, propiciando práticas de leitura que os permitam ler criticamente os textos que os cercam, inclusive, o texto-mundo no qual estão imersos.

2.2 A EJA no Brasil: do direito à educação e à leitura

Historicamente, a EJA esteve atrelada a políticas emergenciais, fomentadas por ações do governo ou por associações religiosas e sindicais. As primeiras campanhas de alfabetização de adultos³, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, que trazia em seu slogan “Ser brasileiro é ser alfabetizado”, tinham como objetivos a redução dos índices de analfabetismo, de modo a atender aos apelos da recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura–UNESCO, a saber, a preparação de mão de obra alfabetizada para atuar principalmente nos contextos citadinos e a ampliação, em curto período de tempo, do número de eleitores (CEARON, 2011).

No que diz respeito à gestão de uma proposta, verdadeiramente preocupada com a formação integral dos adultos, as discussões de Freire, principalmente a partir da década de 1960, desempenharam papel fundamental. A proposta educativa freireana propôs uma educação libertadora, que possibilitasse meios para que o homem tomasse consciência da sua condição de sujeito no e com o mundo, meios de se tornar leitor crítico de sua realidade, reconhecendo a opressão à qual estava submetido, para, então, viabilizar caminhos rumo à libertação. Essa proposta tinha nos círculos de cultura o seu lugar de efetivação, nos quais um coordenador se reunia com dezenas de homens do povo, em busca do direito à palavra, pela conquista da linguagem.

A partir de palavras-geradoras, grávidas de sentido e de história, palavras advindas do universo vocabular dos sujeitos, esses iam rumando para a conquista da leitura: leitura do mundo, do escrito, do dito, do vivido; leitura dos derredores, de si e do outro; leitura que representava uma conquista fulcral para o cumprimento da vocação ontológica do homem: vocação de ser sujeito de seu agir, de sua vida e de sua história, para “ser mais”, vocação para a liberdade, conforme defendia Freire (1997).

Já no final da década de 1980, surgiram políticas educacionais mais expressivas voltadas para a Educação de Adultos, a partir do exposto no artigo 208, da Constituição Federal de 1988: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I -ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Em 19904, a

Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, resultou no documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que trouxe como uma das metas principais a redução do analfabetismo adulto pela metade (UNESCO, 1990).

Em 1997, coordenado pela UNESCO, outro importante evento marcou os esforços em se discutir o analfabetismo jovem e adulto: trata-se da realização da V CONFINTEA, conferência que veio a corroborar a declaração de 1990, ampliando a noção de educação voltada para jovens e adultos. A EJA passou a ser entendida, definitivamente, como uma educação ao longo da vida, comportando processos formais e informais de aprendizagem, nos quais a leitura desempenha papel de destaque.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96, a EJA passou a se caracterizar como uma modalidade da educação básica, voltada para os sujeitos que não tiveram acesso à escola ou não puderam concluir a escolarização na idade regular, passando a ser obrigação dos sistemas de ensino a sua oferta gratuita, de modo a respeitar as peculiaridades dos educandos, no que tange aos seus interesses e às suas condições de vida e de trabalho (CARNEIRO, 2009).

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA6, à modalidade foram atribuídas três funções principais, a saber: a função reparadora, uma vez que visa ao resgate do direito negado à educação, não se referindo apenas à inserção do sujeito na escola, mas ao reconhecimento de que o educando jovem e adulto é um sujeito de direitos, como todo e qualquer indivíduo, e que tem o direito a uma educação de qualidade, que dê conta das suas necessidades específicas; a função equalizadora, pois, deve promover o reestabelecimento da trajetória escolar do educando, possibilitando-lhe igualdade de oportunidades e novas possibilidades de convívio e participação social, e a função qualificadora, já que, pautada na ideia de educação ao longo da vida, possibilita a aquisição e a atualização de saberes (BRASIL, 2000, p. 7-10).

No mesmo ano de aprovação das Diretrizes, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, reafirmou que “a educação é um direito humano fundamental [...] indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela globalização” (UNESCO, 2001, p. 8). Esse fórum estabeleceu como objetivos:

III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos (UNESCO, 2001, p. 9).

Como se vê, atualmente, podemos contar com uma diversidade de leis e documentos oficiais que abalizam a política de EJA no país, orientando com relação aos objetivos, metas, organização curricular, dentre outros aspectos dessa modalidade. Essas leis e documentos são unânimes em reconhecer as particularidades do sujeito jovem e adulto e a necessidade de se valorizar os saberes, as vivências e as leituras de mundo que esses sujeitos trazem consigo. Na prática, porém, como ratifica Leite (2013, p. 24), a EJA “é direcionada, basicamente, para atender as demandas que se constituem como subprodutos de uma escola excludente, marcada pelo fracasso de milhões de brasileiros”.

Conforme mostra o resumo técnico do Censo Escolar de 2012, há uma clientela potencial a ser atendida pela EJA que ultrapassa os 56 milhões de brasileiros com mais de 18 anos, sujeitos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Desse contingente, incluindo ainda alunos a partir dos 15 anos, idade mínima para ingresso na modalidade, apenas 3 906 877 se encontram matriculados. Os números são contundentes: o atendimento aos educandos jovens e adultos analfabetos ou subescolarizados ainda é ínfimo, muito aquém do que poderia/deveria ser.

Outra questão bastante intrigante pontuada pelo resumo técnico citado é que os perfis etários dos alunos do ensino fundamental e da fase correspondente ao ensino médio da EJA são díspares (os alunos dos anos iniciais apresentam maior faixa etária do que os dos anos finais). “Esse fato sugere que os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do ensino fundamental de EJA”. Assim, “[...] há evidências de que essa modalidade está recebendo alunos provenientes do ensino regular, por iniciativa do aluno ou da escola” (BRASIL, 2013, p. 25), o que tem intensificado o processo de juvenilização da EJA. Esses dados corroboram o abismo que ainda existe entre os acordos e documentos oficiais e a realidade vivenciada pelos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade considerada própria.

Diante desses conflitos, urge pensarmos em estratégias que possibilitem, ao menos no âmbito de nossa atuação, não apenas a reentrada do jovem e adulto no ambiente escolar, mas a sua permanência nele, assegurando-lhes condições de se “[...] formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...” (ARROYO, 2001, p. 15). A leitura, nesse processo de formação, desponta-se como um direito e como um caminho possível, desde que seja mediada de forma planejada e significativa.

2.3 Por práticas de leitura que corroborem a formação crítica do leitor jovem e adulto

Solé (1998, p. 22) considera a leitura como um processo de interação entre o sujeito-leitor e o texto, o que traz algumas implicações, dentre elas, a

exigência de um leitor ativo, capaz de processar e examinar o que lê e a necessidade de se traçar objetivos claros, anteriores ao ato de ler, que guiem as leituras realizadas. Esse processo de interação na escola é quase sempre mediado pelo educador. Assim, para que consigamos fomentar na EJA práticas de leitura que corroborem a formação crítica dos sujeitos jovens e adultos, algumas atitudes despontam-se como importantes por parte do educador, dentre elas destacamos três. Primeiro, é necessário conhecer as práticas de leitura que esses sujeitos já mantêm, nos diferentes contextos onde atuam. Conforme salienta Vóvio (2007, p. 91),

sabemos muito pouco sobre as práticas de leitura, sobre seu funcionamento em contextos diversos [...] Muitas vezes essas práticas estão relacionadas a práticas orais e coletivas muito distintas daquelas de que se ocupa tradicionalmente a escola. Sabemos muito pouco sobre as posições atribuídas e acatadas pelos participantes nessas situações, por exemplo, o que se lê, de quem é a responsabilidade de ler, para quem se lê, qual é o papel do texto e como se interpretam o texto escrito [...] Portanto, conhecê-las e identificá-las exige trocar nossas lentes para observarmos os com os e os *porquês* das práticas de leitura que ocorrem em cada local, o *modo* como a escrita é usada e os *para que*, as maneiras como as pessoas se envolvem nessas práticas e como elas as significam.

O conhecimento das práticas de leitura mantidas pelos sujeitos jovens e adultos auxiliará o educador a elaborar a sua proposta de trabalho com a leitura, pois permitirá a ele, certamente, conhecer não apenas o que os educandos leem, mas também como eles concebem a leitura em suas itinerâncias, quais experiências já compartilharam ou compartilham com outros leitores, seja no âmbito familiar, religioso ou do trabalho, que tipos de materiais de leitura têm e tiveram acesso nas diferentes etapas da vida, com quais gêneros estão mais familiarizados no seu dia a dia e quais as suas preferências. Essas evidências, segundo Vóvio (2007), devem ser utilizadas como pontos de referência para que o educador possa proporcionar novas práticas de leitura “adequando o processo de aprendizagem à realidade social dos estudantes e de suas comunidades, tornando esse processo mais significativo para todos envolvidos” (VÓVIO, 2007, p. 92).

Uma vez conhecidas as práticas de leitura dos educandos, faz-se necessária a segunda ação, qual seja a disponibilização de materiais passíveis de leitura variados, impressos, visuais, audiovisuais, “[...] de gêneros e textos significativos, que tratam de temas e assuntos de interesse de jovens e adultos. Teriam lugar nesse acervo também os materiais que os estudantes gostam e com os quais costumam conviver” (VÓVIO, 2007, p. 93).

Esse processo de seleção do material de leitura nos encaminha para a terceira ação necessária: traçar objetivos bem definidos para a leitura a ser realizada, conforme sinaliza Solé (1998). Para ela, esses objetivos poderiam ser

elencados da seguinte maneira: ler para obter uma informação precisa ou uma informação de caráter geral; para seguir instruções; para aprender; para revisar um escrito próprio; para sentir prazer; para comunicar um texto a um auditório; para exercitar a leitura em voz alta ou para verificar o que compreendeu (SOLÉ, 1998, p. 93-99). Sobre esses objetivos da leitura, Vóvio (2007, p. 93) destaca que:

Um destaque especial no processo de aprendizagem pela própria função da EJA é o objetivo de *ler para aprender*, que implica a organização de propostas coletivas que abordam informações, conhecimentos e competências substanciais para o tratamento de temas e problematizações. Assim, a organização desses acervos demandaria a inclusão de textos informativos de diversas áreas do conhecimento, textos jornalísticos, relatos históricos, textos literários e didáticos, além de listas, esquemas, tabelas, gráficos, mapas e imagens; todos voltados à apreensão de novos conhecimentos por parte dos estudantes. A apropriação desses textos pelos estudantes estaria atravessada por oportunidades de aprender estratégias de estudo, que vão acompanhá-los no enfrentamento de atividades nos mais variados âmbitos.

Definir previamente os objetivos da leitura pode ressignificar o ato de ler na EJA, pois não se trata, apenas, de ler para aprender a ler, mas de ler como uma possibilidade de buscar informação, de problematizar uma situação, de identificar um problema, de pensar uma solução, de vislumbrar novos mundos, de compreender a realidade, seja ela local ou global. A leitura, assim, precisa ocupar a centralidade do trabalho na EJA, de modo a auxiliar os educandos no enfrentamento dos desafios que a vida diariamente lhes impõe.

Essas três ações, dentre tantas outras importantes para o trabalho com a leitura crítica na EJA, colocam-nos diante da atuação dos educadores de jovens e adultos, não apenas dos de Língua Portuguesa e sim de todos os que trabalham na modalidade.

Não há programa, tampouco projeto que melhorará as condições de educação e de leitura sem a atuação do educador em sala de aula, sem o seu (des)empenho, a sua motivação, a sua percepção dos educandos para além das trajetórias escolares truncadas, marcadas, muitas vezes, pela repetência, pela evasão e pelo abandono (ARROYO, 2007); enxergar o sujeito jovem e adulto em suas trajetórias humanas, buscando estabelecer com ele uma relação de diálogo, parece-nos um dos desafios mais urgentes ao trabalho com a leitura na EJA.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, pautada na análise de produções teóricas que

discutem a importância da leitura no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica desenvolve-se a partir de material já publicado, constituído principalmente por livros, artigos científicos e documentos oficiais.

A escolha por essa abordagem justifica-se pelo objetivo central do estudo, que é o de compreender e discutir as concepções de leitura na EJA a partir de autores como Freire (2005), Meurer (2000), Silva (1984), Solé (1998), Yunes (1995), entre outros, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel da leitura na formação do sujeito-leitor.

Os referenciais teóricos foram selecionados com base em sua relevância e contribuição consolidada nas áreas de educação, letramento e leitura crítica, priorizando autores que dialogam com a perspectiva freiriana de educação libertadora. A análise do corpus teórico permitiu identificar e problematizar as práticas de leitura desenvolvidas na EJA, evidenciando aspectos sociais, históricos e pedagógicos que permeiam a formação leitora desses sujeitos.

A estrutura argumentativa do artigo foi organizada em torno de três eixos temáticos: (1) a leitura como prática cultural e direito do educando; (2) a trajetória da EJA no Brasil e os marcos legais que asseguram o acesso à leitura e à educação; e (3) a proposição de práticas pedagógicas que favoreçam a leitura crítica no cotidiano escolar. Esses eixos fundamentaram a análise e possibilitaram a construção de proposições que visam a contribuir para a prática docente na EJA.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos referenciais teóricos selecionados para este estudo permite evidenciar que a leitura, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), transcende a dimensão técnica da decodificação e se constitui como prática cultural, social e política. A leitura, nesse contexto, deve ser compreendida como direito e instrumento de emancipação, em consonância com os princípios da pedagogia crítica, especialmente os de Paulo Freire (2005), para quem “ler o mundo precede a leitura da palavra”.

A realidade educacional de muitos sujeitos da EJA, marcada por trajetórias escolares interrompidas e desigualdades históricas de acesso ao conhecimento, impõe o desafio de ressignificar o trabalho pedagógico com a leitura. O discurso oficial, representado por legislações como a LDBEN nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, reconhece a especificidade dessa modalidade e enfatiza a importância da valorização das experiências de vida e dos saberes prévios dos educandos. Contudo, como

apontado por Arroyo (2007), tais diretrizes muitas vezes não se efetivam nas práticas escolares cotidianas, mantendo-se distantes das realidades dos sujeitos.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o educador reconheça a pluralidade das práticas de leitura já existentes no universo dos jovens e adultos, conforme discutido por Vóvio (2007). Conhecer essas práticas permite ao professor não apenas construir pontes entre o saber escolar e o saber vivido, mas também promover situações de leitura significativas, críticas e transformadoras.

A leitura crítica, conforme conceituada por Meurer (2000) e Silva (1984), pressupõe a capacidade de o sujeito não apenas compreender o conteúdo literal do texto, mas interpretar, questionar e transformar as realidades por ele mediadas. Essa perspectiva amplia a função da leitura para além da sala de aula, ao considerar os textos como materializações de relações sociais e ideológicas. Assim, o leitor é convidado a posicionar-se diante do texto, ativando saberes linguísticos, culturais e políticos na construção de sentidos.

As contribuições de Chartier (2001) reforçam essa compreensão ao definir a leitura como prática plural, que se realiza nas interações entre os sujeitos e os textos, mediadas por contextos históricos e sociais. Desse modo, o papel da escola, especialmente na EJA, é o de fomentar a formação de leitores autônomos, capazes de construir sentidos diversos a partir do texto e do mundo que o circunda.

A análise dos textos evidencia, ainda, a importância de práticas pedagógicas intencionais, que contemplem a seleção cuidadosa de materiais de leitura, a definição clara de objetivos e a valorização do protagonismo dos educandos. Essas ações, como indica Solé (1998), devem ter como foco o desenvolvimento de competências leitoras que ultrapassem a mera reprodução de conteúdos, incentivando a leitura como prática de vida e instrumento de transformação social.

A discussão realizada neste estudo aponta para a necessidade de repensar a leitura na EJA como prática ética, política e pedagógica, comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes e protagonistas de sua própria história. Tal reposicionamento requer compromisso dos educadores e das instituições com uma educação verdadeiramente emancipadora, conforme propunha Freire (1997), ao defender a leitura como ato de libertação e recriação do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação de Jovens e Adultos a leitura não pode ficar restrita, se quisermos corroborar a formação de leitores críticos, ao processo de decodificação e ao conteúdo semântico do texto, mas deve se alongar para as relações que os textos estabelecem com as práticas sociais, com os contextos de

produção, com as intenções comunicativas de quem escreve e com os saberes que quem lê já possui. Ler criticamente, nessa perspectiva, envolve procurar compreender essas relações. Assim, ao ler, o sujeito posiciona-se diante do texto, transformando-o a partir do seu conhecimento linguístico e de mundo e transformando-se, à medida que a leitura da palavra pode desencadear uma nova leitura de mundo, em um movimento inesgotável de complementaridade (FREIRE, 2005).

No processo de fomento a esse tipo de leitura, a escola desempenha uma função importante, uma vez que se caracteriza como o espaço no qual os saberes, as vivências e as leituras dos sujeitos jovens e adultos se encontrarão com novas práticas de leitura, possibilitadas pela ação mediada e planejada do educador. Na busca por caminhos para desenvolver a leitura crítica de educandos jovens e adultos, o papel do educador é fulcral, pois é ele que selecionará, a partir do (re) conhecimento das práticas de leitura que os sujeitos já mantêm, materiais de leitura, definindo os objetivos para as leituras realizadas em sala de aula, de modo a ultrapassar o ler para aprender a ler ou o ler para a realização de atividades automatizadas apenas.

No embargo, o tratamento dado à leitura na escola ancora-se, ainda, em algumas problemáticas que estão entre os muros da instituição e em outras que se situam além-muros: a supervalorização do conteúdo pelo conteúdo, a formação deficitária do professor que, em muitos casos, não se formou leitor, a alfabetização problemática oferecida a muitos jovens e adultos, a má distribuição dos bens culturais no seio social, dentre eles o livro, a falta de bibliotecas em boa parte das escolas, e a falta de otimização das que existem, o autoritarismo que ainda permeia as relações escolares, enfim. Existem inúmeras realidades que emperram o processo de “criação de uma capacidade e de uma necessidade de leitura” (BOURDIEU; CHARTIER, 2001), contraproducentes à formação de um leitor consciente, capaz de ler e constatar, ler e cotejar, ler e transformar, ler e descortinar novos caminhos, ler por prazer e ter prazer ao ler. Esses empecilhos dificultam –e muito –o trabalho com a leitura, entretanto não podem nos impedir de buscar desenvolver na EJA práticas de leitura que auxiliem na formação crítica dos educandos, de um lado possibilitando aos sujeitos o acesso aos conhecimentos, historicamente, negados, de outro auxiliando na inserção desses jovens e adultos, de forma mais autônoma, no universo das práticas sociais do lugar onde vivem, do mundo do qual fazem parte.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In.: **Alfabetização e cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos. n. 11, abr.2001.

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In.: GOMES, N. L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; SOARES, L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Documento Base Nacional para a VI CONFINTEA**. Brasília: MEC, março de 2008.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2012:Resumo Técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013, 41 p.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CEARON, N. M. **Programa de alfabetização de jovens e adultos – PRAJA**: Visão do aluno. Salvador: EDUNEB, 2011.

CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

CHARTIER, R. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

CHARTIER, R. **Educação e Mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CHARTIER, R. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, L. M. **Do leitor ao leitor**: Um estudo de caso sobre as insuficiências na utilização do jornal em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa em turmas do último ano do ensino fundamental. 2004, 270p. Programa de Pós-graduação em Letras, Estudos da Linguagem/Aquisição de Língua Materna, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. KLEIMAN, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos–EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

MEURER, J. L. **O trabalho de leitura crítica**: recompondo representações, relações e identidades sociais. Ilha do Desterro, Florianópolis, nº 38, p. 155-171, jan./jun. 2000.
ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 18-29.

SOLÉ, I... **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
UNESCO - CONSED. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Ação educativa, 2001.

VÓVIO, C. L. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@**: Revista de Educação de Jovens e Adultos, Minas Gerais, v. 1, n. 0, p. 85-96, ago. 2007.

YUNES, E. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**, n.44, Curitiba: Editora da UFPR, 1995, p. 185-196, 1995. YUNES, E.; OSWALD, Maria Luiza (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SPECIAL EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS (OVER 15 YEARS OLD) AT APAE: STRATEGIES FOR LEARNING

EDUCAÇÃO ESPECIAL DE JOVENS E ADULTOS (ACIMA DE 15 ANOS) NA APAE: ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM

Patricia dos Santos Osika

E-mail: patriciadossantososika@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

marcela.tarciana@yahoo.com.br

Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este artigo investiga estratégias essenciais para o desenvolvimento de habilidades de autocuidado e da vida diária em alunos com Deficiência Intelectual Moderada e Múltipla, além de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam níveis de suporte 2 e 3 e baixo nível funcional, com idade acima de 15 anos. A pesquisa é realizada no contexto da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em Santa Catarina, utilizando o Serviço de Atendimento Específico (SAE) e fundamentando-se em metodologias como o Currículo Funcional Natural. A necessidade de um trabalho interdisciplinar focado em hábitos de autocuidado é justificada pelas dificuldades observadas nos planos individualizados dos alunos, visando promover a independência e alinhando-se a perspectivas sobre funcionalidade e apoios. O objetivo central é oferecer atividades significativas que ensinem práticas de higiene, buscando impulsionar mudanças comportamentais e melhorar a autoestima e qualidade de vida dos alunos. A metodologia incluiu questionários iniciais e diversas atividades lúdicas, práticas e teóricas, com a colaboração de uma equipe interdisciplinar, registradas por meio de relatórios, fotos, depoimentos e vídeos, realizadas em 2019. Os resultados mostraram avanços significativos na autonomia dos alunos, evidenciando a aquisição e generalização de habilidades essenciais de autocuidado e atividades de vida diária (AVDs). A avaliação foi descritiva, enfocando a funcionalidade e as potencialidades individuais, validando a eficácia da intervenção e a relevância da abordagem para a educação especial em Santa Catarina. Estas práticas estão em conformidade com as diretrizes da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e a Proposta Curricular do Estado, destacando a importância da Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Especial, principalmente para indivíduos com deficiência intelectual e outras deficiências atendidos pelas APAEs.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual. Transtorno do Espectro Autista. Autocuidado. Currículo Funcional Natural. APAE.

ABSTRACT

This article investigates essential strategies for developing self-care and daily living skills in students with Moderate and Multiple Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder (ASD), who require support levels 2 and 3 and have a low functional level, aged over 15 years. The research is conducted within the context of the Association of Parents and Friends of Exceptional Individuals (APAE) in Santa Catarina, utilizing the Specific Care Service (SAE) and based on methodologies such as the Natural Functional Curriculum. The need for an interdisciplinary approach focused on self-care habits is justified by observed difficulties in students' individualized plans, aiming to promote independence and aligning with perspectives on functionality and supports. The main objective is to offer meaningful activities that teach hygiene practices, seeking to drive behavioral changes and enhance students' self-esteem and quality of life. The methodology included initial questionnaires and various playful, practical, and theoretical activities, with collaboration from an interdisciplinary team, recorded through reports, photos, testimonies, and videos conducted in 2019. The results demonstrated significant advances in students' autonomy, highlighting the acquisition and generalization of essential self-

care skills and activities of daily living (ADLs). The evaluation was descriptive, focusing on functionality and individual potential, validating the effectiveness of the intervention and the relevance of the approach to special education in Santa Catarina. These practices align with the guidelines of the Santa Catarina Foundation for Special Education (FCEE) and the state's curricular proposal, emphasizing the importance of Youth and Adult Education in the context of Special Education, particularly for individuals with intellectual disabilities and other disabilities served by the APAEs.

KEYWORDS: Intellectual disability. Autism Spectrum Disorder. Self-care. Natural Functional Curriculum. APAE.

INTRODUÇÃO

A promoção da autonomia e qualidade de vida para indivíduos com deficiência intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio complexo e multifacetado, exigindo abordagens educacionais e terapêuticas altamente personalizadas. Para aqueles com Deficiência Intelectual Moderada e Múltipla e TEA com nível de suporte 2 e 3, caracterizados por um baixo nível funcional e idade acima de 15 anos, a aquisição de habilidades de autocuidado e atividades da vida diária (AVDs) torna-se um pilar fundamental para sua inserção social e bem-estar (Déo; Pereira, 2011). Compreender a deficiência intelectual é essencial para uma intervenção eficaz, como pontua Carvalho (2016), permitindo que a ação educacional seja direcionada às reais necessidades e potencialidades de cada indivíduo (Garcez, 2016).

Este artigo descreve e analisa um programa de intervenção, intitulado "Viver Bem com Hábitos Saudáveis", centrado no desenvolvimento dessas habilidades, com base na experiência da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Santa Catarina. O projeto foi implementado e monitorado no ano de 2019, período em que se buscou consolidar a independência e autonomia dos alunos participantes. A APAE, por meio de programas como o Serviço de Atendimento Específico (SAE), tem se destacado na aplicação de metodologias que reconhecem a singularidade de cada aluno, como o Currículo Funcional Natural. Essa metodologia, conforme Suplino (2005), se alinha à perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao enfatizar a importância da autonomia e do autocuidado desde a infância (BRASIL, 2001), sendo crucial para a formação de hábitos que visam a independência. As diretrizes da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e os eixos norteadores da proposta curricular de Santa Catarina (Hentz, 1998) são fundamentais para a orientação das práticas pedagógicas e de atendimento especializado no estado, garantindo a conformidade e a qualidade das intervenções em educação especial, promovendo um "projeto de vida" (Hurtado, 2012) para esses jovens.

A justificativa para a implementação de um projeto com foco em hábitos de autocuidado decorre da observação de dificuldades significativas identificadas nos Planos de Atendimento Educacional Individualizado (PAEIs) dos alunos. A lacuna na aquisição de habilidades básicas de higiene e autonomia tem um impacto direto na qualidade de vida desses indivíduos, tornando imperativa a necessidade de um trabalho interdisciplinar. Nos PCNs está que a infância é o período ideal para o desenvolvimento da consciência corporal e dos cuidados com a higiene, sob orientação adulta (BRASIL, 2001). Estendemos essa premissa

para a fase adulta de nossos alunos com DI e TEA, visto que muitos ainda não internalizaram tais habilidades.

Neste contexto, o objetivo geral deste trabalho foi proporcionar atividades significativas e diversificadas que promovessem o ensino de hábitos e práticas de higiene, buscando gerar mudanças comportamentais que estimulassem a independência e a autoestima dos alunos, culminando em uma melhoria substancial na qualidade de vida.

REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento de habilidades de autocuidado em indivíduos com DI e TEA de alto suporte e baixo nível funcional é um processo que exige paciência, repetição, individualização e um ambiente estruturado. A abordagem do Currículo Funcional Natural, conforme descrito por Suplino (2005), foi fundamental, pois centrou-se em habilidades práticas e relevantes para o dia a dia do aluno, promovendo a aprendizagem em contextos naturais e significativos. Este modelo reconhece que a aquisição de competências não se dá de forma linear ou puramente acadêmica, mas sim através da experiência direta e da repetição orientada (Bosa, 2002; Schwartzman, 2011).

A Proposta Curricular de Santa Catarina para a Educação Especial, alinhada às premissas da FCEE e aos eixos norteadores da proposta curricular, reforça a importância de um currículo que contemple as necessidades específicas dos estudantes com deficiência (Hentz, 1998). A organização do currículo por projetos de trabalho, como a proposta de Portes (2010), também se mostra um caminho eficaz para integrar os diversos saberes e promover uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. O foco nas estratégias de ensino-aprendizagem adequadas para a faixa etária dos 12 aos 18 anos, como discutido por Cerqueira (2008), foi crucial para a adaptação das intervenções à realidade dos alunos.

No contexto da APAE, o programa "Viver Bem com Hábitos Saudáveis" integrou os objetivos específicos mencionados na introdução em uma rotina diária e semanal cuidadosamente planejada durante o ano de 2019. A faixa etária acima de 15 anos com Deficiência Intelectual Moderada e Múltipla e TEA com nível de suporte 2 e 3 exigiu uma adaptação das estratégias de ensino, considerando as especificidades cognitivas, sensoriais e comportamentais desses indivíduos. O baixo nível funcional implicou que muitas das habilidades que seriam consideradas básicas em outras populações precisaram ser decompostas em passos menores e repetidas intensivamente, visando a máxima aquisição de habilidades e a boa conduta (Leblanc, 1990).

A intervenção pautou-se na criação de uma rotina previsível, que ofereceu segurança e permitiu a internalização dos hábitos. A equipe interdisciplinar (artes, educação física, psicóloga, terapeuta ocupacional, dentista, fisioterapia, informática, fonoaudiologia) desempenhou um papel crucial, garantindo que

cada habilidade fosse abordada sob múltiplas perspectivas e adaptada às necessidades individuais de cada aluno, reforçando as possibilidades e potencialidades de cada sujeito (Garcez, 2016). Por exemplo, a terapeuta ocupacional focou na motricidade fina para o manuseio de objetos de higiene, enquanto a fonoaudióloga trabalhou a compreensão de comandos e a comunicação de necessidades relacionadas ao autocuidado.

A promoção da independência foi um eixo central, buscando a funcionalidade humana através de apoios individualizados (Déo; Pereira, 2011). Isso significou não apenas ensinar o "como fazer", mas também o "por que fazer", buscando desenvolver a consciência corporal e a compreensão da importância da higiene para a saúde e bem-estar. A autoestima foi favorecida à medida que os alunos perceberam sua capacidade de realizar tarefas que antes dependiam de auxílio. Pequenas conquistas foram celebradas, reforçando positivamente o esforço e o aprendizado.

A inclusão de atividades que foram além da higiene pessoal, como organização do ambiente e preparo de alimentos, ampliou o escopo da autonomia. A capacidade de arrumar a casa, vestir-se, organizar o guarda-roupa, e preparar receitas simples são AVDs essenciais que contribuem significativamente para a qualidade de vida e a redução da dependência de cuidadores. A lavagem correta dos alimentos, por exemplo, não é apenas uma questão de higiene, mas também de segurança alimentar e de participação ativa na rotina doméstica.

A abordagem flexível e adaptativa foi vital. Embora houvesse uma sequência de passos para cada habilidade (como demonstrado nos objetivos procedimentais), a velocidade de aprendizagem e o nível de suporte variaram enormemente entre os alunos. O Currículo Funcional Natural permitiu que o educador ajustasse as expectativas e as estratégias em tempo real, priorizando a funcionalidade e a relevância da habilidade para a vida do aluno. A parceria com as famílias foi igualmente importante, para que os hábitos aprendidos na escola fossem reforçados e praticados em casa, garantindo a generalização das habilidades em diferentes contextos.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste projeto de intervenção, aplicado no ano de 2019, caracterizou-se por uma abordagem qualitativa e quantitativa, descritiva, com foco na observação direta e no registro sistemático do desenvolvimento de habilidades de autocuidado e AVDs.

O projeto foi executado com um grupo de 24 alunos, sendo 11 no período matutino e 13 no período vespertino, todos com deficiência intelectual moderada e múltipla e Transtorno do Espectro Autista, com nível de suporte 2 e 3 e baixo nível funcional, com idade superior a 15 anos. A intervenção foi realizada no ambiente da APAE em Santa Catarina, especificamente no Serviço de

Atendimento Específico, que conta com estruturas como sala de aula, pátio, sala de autoestima (salão de beleza), sala de informática, horta, bosque, salão de eventos e casa de AVD (ambiente adaptado para o treino de atividades da vida diária).

Antes do início formal das atividades, foram realizados questionamentos aos alunos para avaliar o nível de conhecimento prévio e a percepção sobre suas atitudes higiênicas. Estes questionamentos incluíram: "O que posso fazer para conservar meu corpo limpo?", "Que cuidados deverei ter com meus cabelos, unhas e dentes?", "Qual a melhor maneira de limpar as orelhas?", "Como devo conservar os meus pés? Por quê?", "Como devem ser e estar as roupas que uso para ir à escola?", "Que roupas deverei usar para dormir? E para passear?", e "Como devem ser as roupas nos dias de frio e calor?". As respostas foram registradas para subsidiar o planejamento individualizado, conforme a necessidade de conhecer a deficiência intelectual para intervir (Carvalho, 2016).

As atividades desenvolvidas foram registradas por meio de: Relatórios descritivos elaborados pelos educadores e equipe interdisciplinar, detalhando o progresso, as dificuldades e as estratégias adaptadas para cada aluno. Fotos e vídeos com documentação visual das atividades e do desempenho dos alunos, respeitando as normas de consentimento e privacidade. Depoimentos com registros de falas dos alunos, pais e equipe sobre as percepções e impactos do projeto.

O projeto contemplou uma vasta gama de atividades, categorizadas da seguinte forma, alinhadas às estratégias de ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência intelectual (Cergueira, 2008) e à organização do currículo por projetos de trabalho (Portes, 2010):

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados (relatórios descritivos, fotos, vídeos, depoimentos) foram analisados continuamente pela equipe interdisciplinar ao longo dos dois anos de projeto. A análise qualitativa permitiu: Identificação de padrões de comportamento: Observação da frequência e da qualidade da execução das AVDs. Progresso individualizado: Avaliação da evolução de cada aluno em relação aos objetivos estabelecidos em seu Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PAEI). Estratégias eficazes: Reconhecimento de quais abordagens e atividades foram mais efetivas para cada tipo de habilidade e para cada perfil de aluno. Barreiras e facilitadores: Identificação dos desafios persistentes e dos fatores que contribuíram para o sucesso da aprendizagem.

A avaliação quantitativa, embora não seja o foco principal do Currículo Funcional Natural, pôde ser inferida a partir de registros de frequência de execução de certas tarefas sem auxílio e da redução da necessidade de suporte em atividades específicas. A Proposta Curricular de Santa Catarina (Hentz, 1998), que orienta a Educação Especial no estado, foi um parâmetro importante

para a análise da relevância e adequação dos resultados obtidos, em consonância com as diretrizes da FCEE.

Os dois anos de aplicação do projeto "Viver Bem com Hábitos Saudáveis" demonstraram resultados extremamente positivos, evidenciando a eficácia da metodologia do Currículo Funcional Natural para a população atendida e confirmando a importância de conhecer a deficiência intelectual para intervir (Carvalho, 2016). Os principais resultados observados incluem: Aumento Significativo da Independência nas AVDs: Os alunos demonstraram uma notável evolução na realização de tarefas de autocuidado e domésticas. Houve uma redução expressiva na necessidade de auxílio físico e verbal em atividades como lavar as mãos e o rosto, pentear-se, escovar os dentes, e vestir/despir peças de roupa. A execução sequenciada de tarefas como preparar um lanche simples ou arrumar a mesa se tornou mais fluida para a maioria dos participantes, corroborando as estratégias eficazes de ensino-aprendizagem (Cergueira, 2008).

O sucesso na aquisição de novas habilidades gerou um impacto direto na autoestima dos alunos. Relatos da equipe e depoimentos de pais indicaram que os alunos se sentiam mais capazes, motivados e orgulhosos de suas conquistas, refletindo um melhor autoconceito e a concretização das possibilidades e potencialidades (Garcez, 2016). Desenvolvimento da Consciência Corporal e Ambiental: As atividades focadas na higiene pessoal e na organização do ambiente contribuíram para que os alunos desenvolvessem uma maior consciência sobre seus corpos e a importância dos cuidados para a saúde.

Observou-se um maior engajamento na manutenção da limpeza da sala de aula e dos objetos de uso pessoal. Aumento da Participação e Cooperação: Atividades que envolviam o coletivo, como arrumar a casa AVD ou ajudar a servir o lanche aos colegas, resultaram em maior interação social e cooperação entre os alunos. O senso de pertencimento e responsabilidade foi visivelmente estimulado.

Considerando o aprimoramento da Psicomotricidade e raciocínio nas AVDs dos alunos onde exigiram o desenvolvimento de coordenação motora fina e grossa, sequenciamento de ações e resolução de pequenos problemas, contribuindo para o desenvolvimento geral das habilidades psicomotoras e do raciocínio prático, em linha com a máxima aquisição de habilidades (Leblanc, 1990).

Em relação da generalização das habilidades, houve relatos consistentes de pais e cuidadores sobre a generalização das habilidades aprendidas na APAE para o ambiente doméstico. Muitos alunos passaram a realizar tarefas de higiene e organização em casa com maior autonomia, validando a funcionalidade do currículo e a triangulação com os apoios (Déo; Pereira, 2011).

Cada AVD foi ensinada por meio de uma sequência de passos, utilizando ajuda física gradual (do apoio total à remoção progressiva), ordem verbal e reforço positivo constante, conforme a metodologia do Currículo Funcional Natural (Suplino, 2005) e com o objetivo de máxima aquisição de habilidade

(Leblanc, 1990). A repetição foi fundamental para a generalização das habilidades.

Os alunos foram expostos a uma variedade de materiais textuais, como poemas, informativos, adivinhas, quadrinhos e histórias, todos alinhados ao tema da higiene. Esse contato enriquecido promoveu o desenvolvimento da linguagem e da compreensão textual, conforme discutido por Suplino (2005), que destaca a importância da diversidade de informações na construção do conhecimento. A inclusão de atividades de movimento no pátio e passeios externos favoreceu o desenvolvimento da psicomotricidade, essencial para a coordenação motora ampla e fina, conforme o referencial teórico de Suplino. A exibição de vídeos e apresentações musicais sobre higiene e o corpo, juntamente com jogos pedagógicos que utilizam objetos de higiene pessoal, não apenas engajou os alunos de forma lúdica, mas também facilitou a aprendizagem ativa, um aspecto central na abordagem intervencionista proposta por Suplino. Os momentos de conversa e discussão em grupo também foram fundamentais para estimular a reflexão e o intercâmbio de ideias, promovendo habilidades sociais e comunicativas.

A utilização da sala de autoestima (salão de beleza) para práticas de higiene e cuidado pessoal se mostrou eficaz, empoderando os alunos ao desenvolver a autoestima e promover a autonomia. Suplino (2005) enfatiza que ambientes de aprendizagem que estimulam a autoestima são cruciais para o desenvolvimento integral. A exposição de produtos de limpeza e o uso de cartazes para ilustrar hábitos de higiene auxiliam na construção de representações mentais, favorecendo a assimilação de conceitos. A discussão sobre a importância da luz solar na higienização das roupas e o uso de vestimentas limpas reforçam tanto a conscientização sobre saúde quanto a organização, duas habilidades necessárias para a autonomia pessoal e social, como ressalta a autora. Além disso, foram abordados os riscos associados a andar descalço, sempre com um olhar para evitar possíveis problemas de saúde, conforme preconizado na prática educativa inclusiva e preventiva. As discussões sobre estética e saúde bucal ressaltaram a interação entre bem-estar físico e emocional, alinhando-se à filosofia de Suplino sobre a interconexão de fatores que influenciam o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais.

Os procedimentos de ensino para as Atividades da Vida Cotidiana (AVDs) foram organizados de forma metódica, iniciando-se com a higiene pessoal, onde os alunos aprenderam a lavar e secar as mãos, o rosto, pentear-se, escovar os dentes e utilizar o vaso sanitário, conforme Suplino (2005) defende a importância de práticas que promovam a higiene como ferramenta essencial para a autonomia.

No segmento “Vestir e Despir”, os alunos praticaram a colocação e retirada de diversas peças de vestuário, fortalecendo a coordenação motora e a compreensão da autonomia no vestir. As tarefas domésticas incluíram atividades práticas como acender e apagar luzes, descartar lixo corretamente, limpar mesas e cadeiras, além de auxiliar na organização durante as refeições, todas reforçadas

por Suplino como maneiras eficazes de ensinar a organização e a responsabilidade.

No preparo de alimentos, os alunos foram incentivados a passar margarina ou geleia no pão, descascar frutas e ajudar na preparação de sucos, sempre enfatizando a higiene dos alimentos, um aspecto fundamental na saúde e na autonomia, conforme evidenciado na literatura educacional.

Durante o momento de alimentação, os alunos praticaram servir-se e utilizar talheres de forma adequada, além de aprender a importância do comportamento à mesa. Nos cuidados com o ambiente, as atividades incluíram guardar compras e molhar plantas, favorecendo habilidades de cuidado e responsabilidade social, além de promover uma conexão com a natureza. Por fim, a promoção de habilidades sociais e de comunicação, como entregar bilhetes à secretaria, estimulou a interação e a autonomia dos alunos. Cada AVD foi ensinada de acordo com uma sequência estruturada de passos, utilizando ajuda física gradual, ordens verbais e reforço positivo constante, em conformidade com a metodologia do Currículo Funcional Natural de Suplino (2005), ressaltando a repetição como elemento crucial para a generalização das habilidades adquiridas. A abordagem proposta não apenas promoveu a aquisição de competências práticas, mas também configurou um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitador das particularidades de cada aluno.

Os alunos, mesmo aqueles com comunicação não verbal, demonstraram avanços significativos na expressão de suas necessidades relacionadas à higiene e bem-estar. Utilizando gestos, olhares direcionados e cartões/PECS, eles melhoraram sua capacidade de se fazer entender. Essa evolução promoveu a autonomia e a autoconfiança, alinhando-se ao que Suplino (2005) propõe sobre a importância da comunicação em ambientes inclusivos. Esses resultados evidenciam a eficácia das intervenções personalizadas no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. Assim, facilitando um maior envolvimento nas atividades cotidianas. A avaliação contínua e trimestral, com registros detalhados das evoluções e dificuldades no decorrer do projeto, permitiu adaptar as intervenções e celebrar as conquistas, reforçando que o que foi significativo e funcional para cada aluno se estabeleceu como conhecimento adquirido. Os resultados demonstraram que a persistência e a individualização do ensino são pilares para o sucesso do desenvolvimento de autonomia nessa população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "Viver Bem com Hábitos Saudáveis", implementado na APAE de Santa Catarina nos anos de 2019, com base na metodologia do Currículo Funcional Natural, demonstrou ser uma iniciativa de extrema relevância e eficácia para promover a autonomia e a qualidade de vida de alunos com deficiência intelectual moderada e múltipla e Transtorno do Espectro Autista com alto nível de suporte. Ao focar no desenvolvimento de habilidades de

autocuidado e atividades da vida diária em contextos reais e significativos, o programa conseguiu reabilitar esses indivíduos para uma participação mais independente em sua rotina pessoal e comunitária, reafirmando o valor da funcionalidade humana e dos apoios adequados.

Os resultados positivos observados, como o aumento significativo da independência nas AVDs, a melhora da autoestima, o desenvolvimento da consciência corporal e ambiental, e a generalização das habilidades para o ambiente familiar, comprovam a validade da abordagem. A intervenção, estruturada em torno de objetivos específicos e procedimentos detalhados, e contando com a atuação dedicada de uma equipe interdisciplinar, conseguiu transcender o ensino puramente teórico, buscando a internalização de hábitos que impactam diretamente a saúde, o bem-estar e a integração social dos alunos.

A flexibilidade da metodologia utilizada permitiu a adaptação contínua das estratégias, atendendo às necessidades e ritmos de cada aluno, assegurando que o conhecimento adquirido fosse funcional e significativo. Essa experiência na APAE do Médio Vale do Itajaí serve de exemplo para outras instituições, mostrando que programas focados na autonomia podem gerar transformações profundas e duradouras.

Um aspecto notável foi a participação ativa das famílias, que, mesmo diante da pandemia, se tornaram partes essenciais do processo de aprendizagem. Esse maior envolvimento familiar teve uma influência significativa na evolução dos alunos, pois as famílias passaram a entender seu papel como colaboradores no desenvolvimento das habilidades e na continuidade do aprendizado em casa. Essa colaboração foi fundamental para criar um ambiente propício ao crescimento e à autonomia dos alunos.

Este estudo reforça que, mesmo diante de desafios complexos, o investimento em programas de intervenção focados na autonomia, alinhados às diretrizes da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e à Proposta Curricular de Santa Catarina, pode gerar transformações profundas e duradouras. A experiência da APAE do Médio Vale do Itajaí, conforme relatado na Revista APAE Brasil, é um exemplo de boas práticas que podem inspirar outras instituições. O desenvolvimento dessas habilidades essenciais contribui diretamente para a construção de projetos de vida sendo de suma importância para esses alunos.

Em suma, o sucesso do projeto "Viver Bem com Hábitos Saudáveis" reafirma a crença no potencial de desenvolvimento de cada aluno, independentemente de suas limitações. Ao investir no ensino de hábitos saudáveis e na promoção da autonomia, a APAE contribuiu ativamente para a dignidade, bem-estar e plena inclusão desses indivíduos na sociedade, consolidando o caminho para uma vida mais plena, independente e com maior qualidade.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 55-61, maio 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

CARVALHO, Elisangela N. S. de. Deficiência intelectual: conhecer para intervir. **Revista Eletrônica Pedagogia em Ação**, [S. l.], v. 8, n. 2, Edição Especial, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12845>. Acesso em: 25 maio 2020.

CERGUEIRA, Maria Teresa Alves. **Estratégias de ensino aprendizagem para a pessoa com deficiência intelectual de 12 a 18 anos. 2008**. 61 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-2.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

DÉO, Ana Flávia; Pereira, Júnia Florence. **A triangulação entre deficiência intelectual, funcionalidade humana e apoios**. DICA, [S. l.], ano 3, n. 4, 2011. Disponível em: http://www.revistafaag.com.br/revistas.ga/upload/4_87-266-1-PB.pdf. Acesso em: 9 mar. 2020.

GARCEZ, Fátima M. G. **Um olhar sobre possibilidades e potencialidades dos sujeitos com história de deficiência intelectual e paralisia cerebral**. In: MELO, M. T. de (org.). Caderno de orientações pedagógicas para práticas inclusivas. Florianópolis, SC: Contexto Editora de Livros Eletrônicos, 2016.

HENTZ, Patricia. **Eixos norteadores da proposta curricular**. In: SANTA

CATARINA. Proposta Curricular, Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares. Florianópolis, SC: COGEN, 1998.

HURTADO, Daniela Haertel. **Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LEBLANC, J. M. Curriculum para la buena conducta y máxima adquisición de la habilidad. Tóquio: Associação Japonesa para el Retardo Mental, 1990.

PORTES, Kátia Aparecida. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a3.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2020.

REVISTA APAE. Brasília, DF: Federação Nacional das APAEs. Ano 53, 2020. p 6061.

SAÚDE BUCAL INFANTIL. [S. l.]: Colgate, [2009]. Disponível em: http://www.colgate.com.br/app/Colgate/BR/OC/Information/OralHealthAtAnyAge/InfantsAndChildren.cvsp?cid=BR_GoogleOC_art_infantil. Acesso em: 1 nov. 2009.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **O Espectro do Autismo: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**. In: BOSA, Cleonice Alves; VIEIRA, Mauro Luis (Orgs.). *Autismo: guia de informações e conhecimentos*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 1-22.

SUPLINO, Marina. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental**. Brasília, DF: SEDH; CNIPPD; Maceió, AL:

ASSISTA, 2005. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência, v. 11).

Disponível

em:

https://www.uniapaemg.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/Curriculo_Funcional_Natural_Maryse_Suplino.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020

BODY GAMES AND LOGICAL REASONING: A LITERATURE REVIEW ON INTERDISCIPLINARY STRATEGIES IN ELEMENTARY SCHOOL

*JOGOS CORPORAIS E RACIOCÍNIO LÓGICO: UMA REVISÃO DE
LITERATURA SOBRE ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO
FUNDAMENTAL*

Mayara Pelegrini de Souza
E-mail: 975017@profe.sed.sc.gov.br
Veni Creator Christian University - USA

Neusa Teresinha Pelegrini
E-mail: neusapelegrini@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

Agnaldo Pelegrini de Souza
E-mail: agnaldo.souza@sed.gov.br
Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão de literatura sobre o uso de jogos corporais como estratégia pedagógica interdisciplinar entre a Educação Física e a Matemática, com foco no desenvolvimento do raciocínio lógico no Ensino Fundamental. O objetivo geral da pesquisa foi analisar, com base em estudos recentes, como as práticas que associam movimento e cognição podem contribuir para a construção do pensamento lógico-matemático em contextos escolares. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, que analisou estudos nacionais publicados entre 2010 e 2024, voltados à utilização do corpo como mediador cognitivo. Os resultados evidenciam que os jogos corporais, ao integrarem ação física e pensamento, favorecem o engajamento dos estudantes, promovem a aprendizagem significativa e desenvolvem competências como atenção, tomada de decisão, memória, organização espacial e resolução de problemas. Além disso, destacam-se os benefícios dessa prática para a inclusão, a socialização e a superação de dificuldades com conteúdos abstratos da Matemática. Conclui-se que a articulação entre Educação Física e Matemática por meio de jogos é uma estratégia promissora, desde que acompanhada de planejamento, intencionalidade pedagógica e formação docente adequada.

Palavras-Chaves: Jogos corporais. Raciocínio lógico. Interdisciplinaridade. Educação Física. Matemática.

ABSTRACT

This article presents a literature review on the use of body games as an interdisciplinary pedagogical strategy between Physical Education and Mathematics, focusing on the development of logical reasoning in Elementary School. The main objective of the research was to analyze, based on recent studies, how practices that associate movement and cognition can contribute to the development of logical-mathematical thinking in educational contexts. This qualitative study analyzed national research published between 2010 and 2024 that addresses movement-based educational practices as cognitive mediators. The results show that body games, by integrating physical action and thinking, enhance student engagement, promote meaningful learning, and foster skills such as attention, decision-making, memory, spatial organization, and problem-solving. Furthermore, the benefits of this approach for inclusion, socialization, and overcoming

difficulties with abstract mathematical content are highlighted. It is concluded that the articulation between Physical Education and Mathematics through games is a promising strategy, provided it is supported by planning, pedagogical intentionality, and proper teacher training.

Keywords: Body games. Logical reasoning. Interdisciplinarity. Physical Education. Mathematics.

INTRODUÇÃO

A busca por práticas pedagógicas mais significativas e integradoras tem estimulado, nos últimos anos, o fortalecimento da interdisciplinaridade no contexto da Educação Básica. A fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas tem sido constantemente questionada por educadores e pesquisadores, que defendem a articulação entre saberes como forma de promover uma aprendizagem mais contextualizada, crítica e efetiva (FAZENDA, 2011).

Nesse cenário, a Educação Física escolar emerge como um campo fértil para o desenvolvimento de habilidades que vão além das capacidades motoras, contribuindo também para aspectos cognitivos, sociais e afetivos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece esse potencial ao propor que a Educação Física colabore para a formação integral dos estudantes, estimulando o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo (BRASIL, 2018).

Paralelamente, a Matemática tem entre seus principais objetivos o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de argumentação e da resolução de situações-problema. No entanto, para muitos estudantes, os conteúdos matemáticos ainda são vistos de forma abstrata e desmotivadora. Diante disso, estratégias pedagógicas que promovam a articulação entre o corpo e o pensamento podem representar uma alternativa inovadora para tornar o ensino da Matemática mais dinâmico e significativo.

Os jogos corporais, enquanto prática lúdica e pedagógica, oferecem múltiplas possibilidades de exploração do movimento associado ao pensamento lógico. Por meio de atividades que exigem tomada de decisão, memorização de regras, identificação de padrões, resolução de desafios motores e organização espacial, é possível estimular estruturas cognitivas relacionadas ao raciocínio lógico de maneira vivencial e prazerosa (KISHIMOTO, 2007; VYGOTSKY, 2001).

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar e compreender o uso de jogos corporais como estratégia interdisciplinar entre a Educação Física e a Matemática, com foco no desenvolvimento do raciocínio lógico no Ensino Fundamental. Pretende-se, assim, identificar contribuições teóricas e práticas que fundamentem essa abordagem, além de refletir sobre seus benefícios e desafios no contexto escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

INTERDISCIPLINARIDADE E SUA APLICAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A interdisciplinaridade, entendida como a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, tem se consolidado como um princípio pedagógico essencial para a superação da fragmentação dos saberes escolares. Ela propõe um modelo educacional mais dinâmico, em que as disciplinas dialogam entre si, promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas. A integração entre áreas permite ao estudante compreender o conhecimento como algo vivo, relacional e conectado com a realidade.

O conceito de interdisciplinaridade, conforme destacado por Fazenda (2011), vai além de ser uma simples técnica ou método pedagógico. Para a autora, ela deve ser encarada como uma postura investigativa e ética, que se relaciona com a construção coletiva e processual do conhecimento. Essa abordagem propõe a superação da fragmentação tradicional dos currículos, promovendo uma visão mais integrada e humanista da educação.

A Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que orienta os currículos escolares em todo o território brasileiro, também reforça a importância do trabalho interdisciplinar. De acordo com a BNCC, “a integração entre os componentes curriculares é essencial para o desenvolvimento das competências gerais, promovendo uma aprendizagem que respeita as diferenças e valoriza a diversidade de saberes e experiências dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 10). Essa diretriz implica em práticas pedagógicas que superem a compartimentalização dos conteúdos e favoreçam abordagens integradas.

Em estudos sobre educação interdisciplinar, Fazenda (2011) ressalta que a integração curricular só ocorre de maneira autêntica quando há diálogo entre os sujeitos do processo educativo, com partilha de objetivos comuns e compromisso com a formação integral dos estudantes. Segundo a autora, a interdisciplinaridade verdadeira não nasce apenas da vontade de unir disciplinas, mas da consciência de que o conhecimento é múltiplo, complexo e precisa ser explorado em suas interrelações, de forma a produzir sentido real para o aluno.

Além disso, Beane (1997) contribui para o debate ao afirmar que a interdisciplinaridade deve ser orientada por temas significativos que estejam ligados à vida dos alunos. Para ele, os conteúdos escolares ganham relevância quando organizados a partir de problemáticas reais, vividas pelos estudantes em seu cotidiano, o que exige uma nova lógica curricular, centrada em projetos integradores. Esse modelo rompe com o ensino por compartimentos e propõe um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e engajado, onde diferentes saberes convergem para a compreensão crítica da realidade.

No Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, a interdisciplinaridade pode ser promovida de forma lúdica e concreta, respeitando

as necessidades cognitivas, afetivas e motoras das crianças. Nesse estágio do desenvolvimento, a aprendizagem ocorre com maior intensidade por meio da experimentação, do jogo e da vivência corporal. Por isso, estratégias que associem movimento e pensamento se mostram altamente eficazes para engajar os alunos e promover avanços significativos na aprendizagem.

A articulação entre áreas como Educação Física e Matemática tem se mostrado uma estratégia pedagógica promissora. Embora tradicionalmente situadas em campos distintos do saber, essas disciplinas compartilham elementos que podem ser explorados de maneira integrada. A Educação Física, ao mobilizar o corpo e o movimento, contribui para o desenvolvimento de habilidades como percepção espacial, coordenação motora, contagem, sequência e lógica — competências fundamentais também para a Matemática.

De acordo com Smole e Diniz (2002), o ensino da Matemática deve ir além da simples transmissão de fórmulas e procedimentos mecânicos. Os autores defendem uma abordagem em que a Matemática seja compreendida como uma linguagem para interpretar e agir no mundo. Nesse contexto, atividades interdisciplinares que envolvam o corpo em movimento, por meio de jogos, desafios motores e dinâmicas coletivas, tornam-se estratégias eficazes para promover a aprendizagem significativa dos conceitos matemáticos.

Os jogos corporais, nesse contexto, surgem como um recurso pedagógico privilegiado, pois permitem a vivência simultânea de conteúdos matemáticos e experiências motoras. Por meio de brincadeiras que envolvem regras, contagens, ordenações, classificações e estratégias, os alunos podem compreender de forma concreta conceitos como número, quantidade, espaço, tempo, ritmo e sequência lógica. Isso torna a aprendizagem mais envolvente, especialmente para alunos com dificuldades de abstração.

Beane (1997) defende que a interdisciplinaridade vai além de uma simples alternativa de organização do currículo. Para o autor, essa abordagem torna o conhecimento mais relevante e próximo da realidade dos estudantes, relacionando o conteúdo escolar às suas vivências e interesses. Assim, o processo educativo passa a valorizar o protagonismo do aluno, que constrói o conhecimento de maneira coletiva e ativa. Nesse cenário, o papel do educador é ressignificado: ele deixa de ser apenas o transmissor de informações e assume a função de mediador e orientador das experiências de aprendizagem.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas encontra terreno fértil nesse tipo de abordagem. Ao integrar jogos, movimento e raciocínio lógico, a escola amplia suas possibilidades de atendimento à diversidade, oferecendo múltiplas formas de aprender. Estudantes com deficiências cognitivas, motoras ou sensoriais podem participar ativamente das atividades, desde que os jogos sejam adaptados e pensados com acessibilidade.

Como destaca Mantoan (2003, p. 45), “a inclusão só é possível quando se reformula o próprio conceito de escola, passando a concebê-la como um espaço que acolhe a todos, respeitando as diferenças e valorizando cada aluno em sua singularidade”. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não apenas favorece a aprendizagem, mas promove a equidade, ao permitir que todos participem do processo educativo de forma ativa e significativa.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho interdisciplinar exige planejamento conjunto entre os docentes das diferentes áreas. A colaboração entre professores de Educação Física e Matemática pode resultar em sequências didáticas mais criativas, desafiadoras e envolventes. Além disso, fortalece o trabalho coletivo da equipe pedagógica e estimula a troca de saberes e experiências, enriquecendo a prática docente.

É importante salientar que a construção de uma proposta interdisciplinar não deve ser improvisada ou pontual. Para surtir efeito real na aprendizagem, ela deve fazer parte do projeto político-pedagógico da escola e estar alinhada às diretrizes curriculares. A interdisciplinaridade precisa ser vivida no cotidiano escolar, com atividades que dialoguem com a realidade dos alunos e permitam a construção de sentidos.

Um exemplo prático dessa abordagem é o desenvolvimento de jogos matemáticos adaptados, nos quais os alunos resolvem desafios numéricos enquanto se movimentam. Pode-se trabalhar, por exemplo, circuitos com operações básicas, trilhas numéricas com desafios corporais ou jogos de tabuleiro gigantes, que envolvem estratégia e raciocínio. Essas atividades promovem uma aprendizagem mais ativa e integrada.

Além disso, o uso de jogos promove a socialização e a cooperação entre os estudantes, valores essenciais em uma escola inclusiva. Ao jogarem juntos, os alunos compartilham saberes, respeitam regras e aprendem a lidar com a diversidade de habilidades presentes na turma. A experiência lúdica rompe barreiras entre os sujeitos e cria um ambiente mais acolhedor e democrático.

Em síntese, a integração entre Educação Física e Matemática por meio de jogos corporais constitui uma proposta pedagógica coerente com os princípios da educação inclusiva e interdisciplinar. Ela promove o desenvolvimento integral dos estudantes, valoriza suas experiências corporais e cognitivas e contribui para uma escola mais justa, participativa e significativa.

JOGOS CORPORAIS E O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os jogos corporais são atividades estruturadas que utilizam o corpo como principal instrumento de expressão, comunicação e aprendizagem. Segundo Kishimoto (2007), o jogo é uma linguagem própria da infância e um meio fundamental para o desenvolvimento das dimensões motora, cognitiva, afetiva e social. No contexto escolar, os jogos podem ser organizados com intencionalidade pedagógica, visando à construção de habilidades específicas, dentre elas, o raciocínio lógico.

Essa intencionalidade é o que diferencia o brincar espontâneo do jogo com fins educacionais. Quando estruturado com objetivos claros, o jogo corporal pode estimular a percepção espacial, a memória operacional, a sequenciação lógica de eventos e a resolução de problemas, aspectos essenciais para a aprendizagem significativa. O corpo em movimento atua como um mediador entre o mundo físico e o simbólico, favorecendo a internalização de conceitos abstratos por meio da experiência concreta.

O raciocínio lógico, por sua vez, é uma competência fundamental no desenvolvimento das operações mentais superiores. Ele está associado à capacidade de organizar informações, identificar padrões, estabelecer relações, resolver problemas e tomar decisões com base em argumentos coerentes (BORASI, 1990). Quando bem trabalhado, permite aos estudantes desenvolverem autonomia intelectual, criatividade e pensamento crítico — competências valorizadas não apenas na Matemática, mas em todas as áreas do conhecimento.

A articulação entre corpo e cognição é amplamente discutida por teóricos como Vygotsky (2001) e Piaget (1996), que defendem que a aprendizagem ocorre por meio da ação e da interação com o meio. O corpo, nesse processo, não é apenas um executor de comandos, mas parte ativa da construção do conhecimento. A prática corporal propicia aos alunos oportunidades para explorar, testar, simbolizar e refletir sobre o que estão vivenciando, tornando o conhecimento mais significativo e duradouro.

Assim, os jogos corporais, ao mobilizarem os alunos em tarefas que exigem atenção, memória, tomada de decisão, estratégia e cooperação, constituem-se como ferramentas eficazes para o desenvolvimento do raciocínio lógico. A necessidade de tomar decisões rápidas e coerentes durante um jogo estimula a atividade cerebral e favorece o exercício das funções executivas, tão importantes para o desempenho escolar.

A escolha dos jogos deve considerar os objetivos de aprendizagem e o nível de desenvolvimento dos alunos. Jogos como “siga a sequência”, “corridas com regras numéricas”, “jogos de percurso” e “desafios motores lógicos” podem ser planejados com foco na resolução de problemas matemáticos e no estímulo ao pensamento estratégico. A dinâmica desses jogos permite a vivência de conceitos

como quantidade, comparação, orientação espacial, simetria, estimativa e proporcionalidade de maneira lúdica e concreta (DARIDO; RANGEL, 2005).

Nessa perspectiva, os jogos corporais não apenas reforçam conteúdos curriculares, mas também funcionam como instrumentos diagnósticos. Ao observar o comportamento dos alunos durante os jogos, o professor pode identificar dificuldades de compreensão, habilidades não desenvolvidas e estratégias de aprendizagem utilizadas espontaneamente, o que pode orientar a prática pedagógica de forma mais eficaz.

Outro ponto importante a se considerar é que os jogos corporais favorecem a aprendizagem colaborativa. Ao jogar em grupo, os alunos precisam negociar regras, respeitar turnos, comunicar ideias e tomar decisões coletivas, o que estimula o pensamento social e a empatia. Essas competências socioemocionais são essenciais para o desenvolvimento integral e para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

O aspecto afetivo também é contemplado nos jogos corporais, uma vez que as atividades lúdicas proporcionam prazer, envolvimento e motivação para aprender. A experiência positiva com a Matemática, mediada por jogos, pode contribuir para a superação de bloqueios emocionais e para a formação de uma atitude mais favorável frente aos desafios escolares.

Pesquisas recentes, como as de Silva e Rocha (2020), apontam que a integração entre jogos motores e conteúdos matemáticos tem gerado bons resultados, especialmente no que se refere à motivação dos alunos e à melhoria do desempenho em atividades que envolvem raciocínio lógico. Os dados mostram que alunos expostos a metodologias ativas e interdisciplinares apresentam maior engajamento e melhores indicadores de aprendizagem.

Contudo, para que os jogos corporais alcancem seu pleno potencial, é necessário que os professores estejam preparados para atuar de forma intencional e reflexiva. A formação continuada e o planejamento coletivo entre docentes de diferentes áreas são condições essenciais para a efetiva integração dos jogos ao currículo escolar, de modo que deixem de ser vistos apenas como momentos de recreação.

A interdisciplinaridade, nesse contexto, não deve ser entendida como uma junção superficial de conteúdos, mas como uma construção conjunta de saberes, que considera a complexidade do processo educativo. A utilização dos jogos corporais como elo entre a Matemática e a Educação Física reforça a ideia de um currículo vivo, dinâmico e centrado no aluno.

Portanto, os jogos corporais representam não apenas uma ferramenta didática para o desenvolvimento motor, mas também um potente mediador para a construção do raciocínio lógico. Quando planejados com intencionalidade e

articulados a conteúdos curriculares, ampliam as possibilidades de aprendizagem, contribuindo para um ensino mais significativo, criativo e integrado às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão de literatura, com o objetivo de reunir, analisar e discutir estudos científicos que tratam da relação entre jogos corporais, raciocínio lógico e práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental. A abordagem qualitativa justifica-se por buscar a compreensão aprofundada de ideias, experiências e conceitos discutidos nos textos analisados, valorizando interpretações e significados produzidos nas investigações revisadas (MINAYO, 2001).

Para a construção do referencial empírico, foram selecionadas publicações disponíveis em bases científicas nacionais, como Scielo, Google Acadêmico, Periódicos CAPES e ERIC (Education Resources Information Center), compreendendo o período entre 2010 e 2024. Os critérios de busca incluíram as seguintes palavras-chave: “jogos corporais”, “raciocínio lógico”, “interdisciplinaridade”, “Educação Física e Matemática” e “ensino fundamental”.

Os critérios de inclusão consideraram estudos publicados em português ou inglês, que abordassem práticas pedagógicas com jogos, propostas interdisciplinares entre Educação Física e Matemática, e pesquisas sobre desenvolvimento motor e cognitivo no contexto escolar. Foram excluídos textos opinativos, materiais sem rigor acadêmico e produções que não tratassem diretamente da articulação entre as áreas investigadas.

Após a aplicação dos critérios, foram selecionados 18 estudos, entre artigos científicos, dissertações e capítulos de livros. A análise dos textos foi realizada com base em leitura exploratória, identificação de temas recorrentes e categorização dos dados conforme os eixos definidos: (1) jogos corporais como estratégia pedagógica, (2) estímulo ao raciocínio lógico por meio do corpo, e (3) propostas interdisciplinares no Ensino Fundamental.

Esta metodologia permitiu identificar padrões, lacunas e possibilidades pedagógicas para a integração entre Educação Física e Matemática, com foco no desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de experiências corporais significativas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos estudos selecionados evidencia que os **jogos corporais** são apontados de forma recorrente como estratégias pedagógicas eficazes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, com destaque para o **raciocínio lógico**.

Quando inseridos em propostas interdisciplinares no âmbito da **Educação Básica**, esses jogos se configuram como ferramentas didáticas capazes de articular teoria e prática, conectando os conteúdos escolares às experiências concretas dos alunos.

De acordo com Kishimoto (2007) e Darido e Rangel (2005), o corpo, ao ser incorporado às atividades de ensino, deixa de ser um elemento passivo e passa a atuar como mediador do conhecimento. A partir do movimento e da ação, os estudantes são desafiados a refletir, decidir e resolver situações-problema, vivenciando processos que estimulam a **lógica, a abstração e a análise crítica**. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais significativa, pois ocorre em contextos que fazem sentido para o aluno e promovem o envolvimento ativo com o objeto de estudo.

Os estudos analisados também mostram que jogos corporais que envolvem **regras, memorização, planejamento e resolução de desafios motores** estimulam diversas operações mentais, tais como: análise de padrões, associação de ideias, ordenação de sequências, antecipação de consequências e organização de estratégias (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Essas habilidades são diretamente relacionadas ao **raciocínio lógico-matemático**, base fundamental para a compreensão dos conteúdos matemáticos formais.

Além disso, atividades que combinam elementos motores e conceitos matemáticos – como **sequências, simetrias, contagens, classificações e noções espaciais** – favorecem a aprendizagem de maneira integrada e lúdica. A matemática, muitas vezes vista pelos alunos como abstrata ou descontextualizada, torna-se mais acessível e compreensível quando trabalhada em conjunto com o movimento e com experiências do cotidiano escolar.

Pesquisas como as de **Silva e Rocha (2020)** e **Freitas e Moura (2019)** reforçam essa perspectiva ao destacar que a integração entre **Educação Física e Matemática** não apenas potencializa o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também promove maior **motivação e engajamento** dos estudantes. Os alunos passam a enxergar sentido nos conteúdos escolares, pois percebem aplicações concretas do que estão aprendendo, o que contribui para a superação da tradicional fragmentação do conhecimento nas disciplinas escolares.

Outro aspecto relevante evidenciado nos estudos é a **ludicidade dos jogos corporais**, que desperta o interesse dos alunos e promove a **interação social**. Essa interação favorece a cooperação, a empatia e o respeito às regras, elementos importantes tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o convívio coletivo no ambiente escolar. A aprendizagem, nesse contexto, ocorre de forma ativa, dinâmica e prazerosa, permitindo que o estudante participe efetivamente da construção do conhecimento.

Entretanto, os resultados também apontam para alguns **desafios na implementação dessas práticas**. Segundo **Moraes e Bastos (2021)**, a falta de **formação docente específica** para trabalhar com práticas interdisciplinares e a escassez de **planejamento colaborativo** entre professores de diferentes áreas ainda são obstáculos significativos. Muitos educadores demonstram resistência em romper com modelos tradicionais de ensino, o que dificulta a consolidação de propostas mais integradas e inovadoras.

Para que os **jogos corporais** sejam efetivamente utilizados como recursos pedagógicos no desenvolvimento do raciocínio lógico, é fundamental que exista **intencionalidade didática**. Isso envolve não apenas o planejamento de atividades adequadas, mas também o alinhamento entre os objetivos das disciplinas envolvidas e o apoio institucional para a **formação continuada dos professores**. A promoção de espaços de diálogo e troca de experiências entre docentes de diferentes áreas do conhecimento é essencial para viabilizar práticas realmente interdisciplinares.

Em síntese, os estudos analisados confirmam o potencial dos jogos corporais como **ferramentas de ensino interdisciplinares**, especialmente quando utilizados de forma planejada e articulada com os conteúdos da Matemática. Essa abordagem promove uma aprendizagem mais dinâmica, significativa e inclusiva, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Além disso, contribui para o desenvolvimento integral do estudante, alinhando aspectos cognitivos, motores e socioemocionais, e respondendo às demandas pedagógicas da contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão de literatura permitiu compreender que os jogos corporais, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, representam uma estratégia eficiente e inovadora para o desenvolvimento do raciocínio lógico no Ensino Fundamental, especialmente no contexto da interdisciplinaridade entre Educação

Física e Matemática. Essa abordagem propicia uma aprendizagem mais integrada e significativa, superando a fragmentação tradicional do currículo e valorizando o corpo como um importante instrumento cognitivo.

Os estudos analisados demonstram que o uso dos jogos corporais, ao envolver o corpo em situações que exigem pensamento estratégico, resolução de problemas e cumprimento de regras, favorece a construção de habilidades cognitivas essenciais para a aprendizagem matemática. Além disso, tais práticas promovem maior engajamento dos estudantes, facilitam a integração dos saberes

e contribuem para a construção de uma experiência educacional prazerosa e motivadora, o que é fundamental para o sucesso escolar.

Importante destacar que o jogo, como linguagem e metodologia, traz uma dimensão lúdica que estimula não só o raciocínio lógico, mas também o desenvolvimento socioemocional, contribuindo para a formação integral do aluno. O trabalho interdisciplinar entre Educação Física e Matemática, ancorado em jogos corporais, proporciona a vivência concreta de conceitos abstratos, facilitando a compreensão e a internalização do conhecimento, principalmente em alunos que apresentam dificuldades com metodologias tradicionais.

Entretanto, para que essa proposta pedagógica seja efetiva, a literatura aponta desafios significativos que precisam ser enfrentados. Destaca-se a necessidade de formação docente continuada e interdisciplinar, que capacite os educadores para planejar e executar atividades integradas de maneira intencional e reflexiva. A valorização do planejamento coletivo entre os professores também é essencial, para garantir a articulação dos conteúdos e a coerência das práticas pedagógicas.

Além disso, o apoio institucional e a adequação da infraestrutura escolar são fatores indispensáveis para a consolidação dessas práticas inovadoras. É necessário que as escolas reconheçam a importância da interdisciplinaridade e do uso dos jogos corporais no currículo, promovendo um ambiente favorável à experimentação e à inovação pedagógica, que contemple as especificidades de cada área e os interesses dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa visão ao destacar a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, articulando conhecimentos, habilidades e atitudes de forma contextualizada. As diretrizes curriculares incentivam a construção de ambientes de aprendizagem que valorizem o corpo, o movimento e as múltiplas formas de expressão, reconhecendo sua importância para o processo cognitivo.

Vale ressaltar que, no âmbito da inclusão, a integração entre Educação Física e Matemática por meio dos jogos corporais apresenta grande potencial para atender à diversidade presente nas salas de aula. Essa abordagem favorece a participação de alunos com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem, contribuindo para a construção de uma escola mais justa e democrática.

Os resultados apresentados em pesquisas recentes indicam ganhos expressivos na motivação, no desempenho e na autonomia dos estudantes envolvidos em atividades interdisciplinares com jogos corporais. Esses dados apontam para a

necessidade de ampliar o uso dessas metodologias, bem como de aprofundar os estudos que investiguem seus efeitos a médio e longo prazo.

Dessa forma, o presente artigo reforça a importância de investir em propostas pedagógicas que valorizem o corpo como instrumento de aprendizagem e estimulem o pensamento lógico por meio de experiências interdisciplinares. A construção de saberes mediados pelo movimento corporal revela-se uma estratégia promissora para a superação de dificuldades escolares e para a promoção de uma educação mais humanizada e eficaz.

Recomenda-se que futuras pesquisas explorem práticas aplicadas em sala de aula, com foco na avaliação dos resultados obtidos com o uso de jogos corporais no ensino da Matemática. Tais investigações poderão ampliar o conhecimento teórico e prático sobre essa abordagem, além de contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e programas de formação docente que incentivem a interdisciplinaridade.

Por fim, é fundamental destacar que a educação contemporânea exige abordagens que dialoguem com as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano — cognitiva, motora, afetiva e social. Nesse sentido, o uso de jogos corporais integrados ao ensino da Matemática não apenas atende a essa demanda, mas também prepara os alunos para os desafios do século XXI, desenvolvendo competências essenciais para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BEANE, James A. **Curriculum integration: Designing the core of democratic education**. New York: Teachers College Press, 1997.

BORASI, Raffaella. The invisible hand operating in mathematics instruction: Students' conceptions and expectations. **For the Learning of Mathematics**, v. 10, n. 1, p. 9–14, 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

SILVA, João Paulo; ROCHA, Elisângela S. Jogos motores e desenvolvimento lógico-matemático: conexões possíveis na Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 3, n. 1, p. 25-38, 2020.

SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ACTIVE METHODOLOGIES AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN ADULT LEARNING: FOUNDATIONS, PRACTICES AND CHALLENGES IN THE PUBLIC SECTOR

METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM DE ADULTOS: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS NO SETOR PÚBLICO

Roberta Pereira Muniz de Oliveira
E-mail: robertapmo@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
E-mail: rubiakamontenegro@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos e as implicações práticas das metodologias ativas na aprendizagem de adultos, com foco na formação continuada de servidores públicos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica fundamentada em autores como Knowles, Freire, Ausubel, Moran, entre outros, além de documentos institucionais e diretrizes educacionais. A análise do corpus permitiu identificar que as metodologias ativas, ao promoverem a autonomia, o protagonismo e a resolução de problemas reais, alinham-se aos princípios da andragogia e às exigências da contemporaneidade. Observou-se que a integração entre metodologias participativas e tecnologias educacionais potencializa a aprendizagem significativa, especialmente quando articulada a práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas. No contexto do serviço público, tais estratégias têm se mostrado eficazes para o desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas e socioemocionais dos servidores, ampliando o alcance das ações formativas por meio de ambientes virtuais, recursos multimodais e design instrucional planejado. Conclui-se que a adoção crítica das metodologias ativas, mediada por tecnologias e orientada por princípios emancipadores, representa um caminho promissor para qualificar a educação de adultos, promover inovação institucional e fortalecer a cultura de aprendizagem ao longo da vida. Recomenda-se a realização de estudos empíricos futuros que avaliem os impactos dessas práticas em contextos reais de formação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas. Andragogia. Tecnologias educacionais. Educação de adultos. Formação continuada.

ABSTRACT

This article aims to analyze the theoretical foundations and practical implications of active learning methodologies in adult education, with a focus on the continuing education of public servants. This qualitative and exploratory study was conducted through a bibliographic review based on authors such as Knowles, Freire, Ausubel, and Moran, among others, as well as institutional documents and educational guidelines. The analysis revealed that active methodologies, by promoting autonomy, protagonism, and real-world problem-solving, align with the principles of andragogy and the demands of contemporary society. The integration of participatory methodologies and educational technologies was found to enhance meaningful learning, especially when linked to reflective and contextualized pedagogical practices. In the public sector, such strategies have proven effective in developing technical, cognitive, and socio-emotional competencies among civil servants, expanding the reach of training initiatives through virtual environments, multimodal resources, and structured instructional design. It is concluded

that the critical adoption of active learning methodologies, mediated by technology and guided by emancipatory principles, represents a promising path to qualify adult education, promote institutional innovation, and strengthen a culture of lifelong learning. Future empirical studies are recommended to evaluate the impact of these practices in real professional training contexts.

KEYWORDS: Active learning methodologies. Andragogy. Educational technologies. Adult education. Continuing education.

INTRODUÇÃO

As profundas transformações sociais, econômicas e tecnológicas que caracterizam o século XXI impõem desafios significativos aos processos de formação profissional, especialmente no contexto da educação de adultos. Nesse cenário, torna-se cada vez mais necessário adotar abordagens pedagógicas que superem os modelos tradicionais de ensino e promovam aprendizagens significativas, contextualizadas e voltadas para a autonomia dos sujeitos.

A formação continuada de servidores públicos, como os do Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE), demanda estratégias educativas capazes de articular conhecimentos teóricos e práticos, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas e socioemocionais. Diante disso, as metodologias ativas de aprendizagem emergem como alternativas promissoras, ao colocarem o aprendiz no centro do processo educativo, estimulando sua participação ativa, o trabalho colaborativo e a resolução de problemas reais.

Além disso, o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) tem ampliado as possibilidades de personalização e flexibilização da aprendizagem, sobretudo por meio de ambientes virtuais interativos e recursos multimodais. A integração entre metodologias ativas e tecnologias educacionais, quando orientada por princípios da andragogia e da pedagogia crítica, configura-se como uma proposta potente para o fortalecimento da aprendizagem ao longo da vida no setor público.

Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos e as implicações práticas das metodologias ativas na formação de adultos, com foco na qualificação de servidores públicos. Para isso, realiza-se uma revisão bibliográfica que busca identificar os pressupostos pedagógicos, as contribuições tecnológicas e os desafios institucionais envolvidos na adoção dessas estratégias educativas. A relevância do estudo reside na necessidade de repensar os paradigmas formativos vigentes e propor caminhos inovadores para a construção de uma educação pública mais eficiente, crítica e transformadora.

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM DE ADULTOS

As exigências contemporâneas impõem a ressignificação das práticas educativas, sobretudo na formação de adultos em ambientes formais e não formais. A superação do modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos, demanda abordagens que promovam autonomia, reflexão e protagonismo dos aprendizes.

As metodologias ativas emergem como alternativa compatível com a educação de adultos, ao valorizarem a ação, o diálogo e a problematização como vias de construção do conhecimento. Conforme Bacich (2018), o papel do professor não desaparece, mas se transforma: o docente passa a ser mediador, estimulando o uso crítico das tecnologias e estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa.

Moran (2018) destaca que o equilíbrio entre metodologias indutivas e dedutivas, em contextos híbridos, amplia a compreensão teórica a partir da prática. Nesse sentido, estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e estudo de caso são eficazes no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

A andragogia, conforme Knowles, Holton e Swanson (2009), evidencia que adultos aprendem com maior profundidade quando assumem iniciativa sobre seu processo formativo. As metodologias ativas, ao respeitarem essa especificidade, potencializam a aprendizagem significativa e aplicável.

No setor público, especialmente no TJPE, observa-se um investimento em capacitações que incorporam tecnologias educacionais e práticas colaborativas, promovendo inovação e excelência no serviço. Tais metodologias estendem-se também a ações de desenvolvimento organizacional, gestão de equipes e planejamento estratégico, contribuindo para o fortalecimento de competências como pensamento crítico e decisão ética (Knowles; Holton; Swanson, 2009).

A digitalização dos serviços e o uso de plataformas virtuais ampliaram as possibilidades formativas, embora, como alerta Valente (2018), a tecnologia por si só não garante inovação. É a apropriação crítica e pedagógica dessas ferramentas que molda a cultura digital na educação.

A implementação eficaz das metodologias ativas exige, ainda, a formação contínua dos formadores. Para Freire (2016), ensinar é criar condições para a construção do saber. Assim, o educador deve adotar postura dialógica, incentivando investigações e práticas pedagógicas inclusivas. Santos e Porém (2017) reforçam que o uso das tecnologias deve estar integrado a propostas que viabilizem aprendizagens significativas.

Portanto, ressignificar a educação de adultos no setor público requer metodologias que promovam protagonismo discente, mediação docente sensível e uso consciente das tecnologias, articulando teoria e prática na construção do conhecimento.

2.1.1 Fundamentos das Metodologias Ativas

As metodologias ativas representam uma abordagem pedagógica centrada no estudante, que valoriza sua participação ativa na construção do conhecimento. Em contraposição ao ensino tradicional, essas metodologias colocam o aluno como protagonista do processo educativo, estimulando a autonomia, a reflexão crítica e o engajamento com problemas reais.

Fundamentadas nas teorias de Piaget, Vygotsky e Ausubel, as metodologias ativas destacam a importância da interação, da experiência prévia e do contexto sociocultural. Piaget (1973) defende que o conhecimento é construído na interação com o meio; Vygotsky (2008), por sua vez, salienta o papel da mediação social; e Ausubel (2003) propõe a aprendizagem significativa a partir da conexão com saberes prévios.

Na prática, essas metodologias se concretizam por meio de estratégias como Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), por Projetos, Sala de Aula Invertida e Estúdios do Conhecimento. Tais abordagens promovem a resolução colaborativa de problemas, a investigação e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Para Moran (2018), a aprendizagem se torna mais significativa quando vinculada aos projetos de vida dos estudantes, gerando envolvimento genuíno e propósito.

Kolb (1984) também contribui com a teoria da aprendizagem experiencial, que articula experiência, reflexão, abstração e experimentação. Essa abordagem reforça o “aprender fazendo” como eixo estruturante da aprendizagem ativa. A UNESCO defende que uma educação transformadora é essencial para enfrentar os desafios do século XXI. As metodologias ativas alinham-se a essa proposta ao promoverem formação integral, pensamento crítico e cidadania global.

No contexto do serviço público, como no Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE), essas metodologias fortalecem a formação continuada dos servidores, favorecendo competências essenciais ao trabalho contemporâneo, como tomada de decisão, trabalho em equipe e domínio tecnológico.

A proposta dialoga com a pedagogia freireana, que entende o ensino como criação de possibilidades de construção do saber (FREIRE, 2016), e com a andragogia, que valoriza a autonomia e a experiência dos adultos no processo de aprendizagem (Knowles; Holton; Swanson, 2009). A interdisciplinaridade também é um pilar importante, ao integrar diferentes saberes para enfrentar problemas complexos (Fazenda, 2008). Além disso, a metacognição, como destaca Zabala (1998), é fundamental para que o estudante compreenda e regule seu próprio processo de aprendizagem.

A personalização da aprendizagem torna-se essencial no serviço público, considerando a diversidade dos perfis profissionais. Filatro (2019) ressalta que os trajetos formativos devem respeitar as experiências e objetivos individuais dos participantes.

Quanto à mediação tecnológica, Moran (2018) afirma que as tecnologias ampliam o potencial colaborativo e reflexivo da aprendizagem. No TJPE, o uso de ambientes virtuais e ferramentas digitais tem dinamizado os processos formativos, embora ainda haja resistência cultural à inovação, conforme alerta Filatro et al. (2019).

A qualificação docente é fator decisivo para a efetividade das metodologias ativas. Santos e Porém (2017) afirmam que o educador deve assumir postura facilitadora, promovendo ambientes de aprendizagem significativos, dialógicos e emancipadores. Assim, as metodologias ativas configuram-se não apenas como estratégias didáticas, mas como mudança paradigmática na concepção de ensino-aprendizagem, especialmente relevantes em contextos de formação continuada no setor público.

2.1.2 Aprendizagem de Adultos: Pressupostos e Especificidades

A aprendizagem de adultos requer uma abordagem distinta daquela voltada para crianças e adolescentes, considerando suas características cognitivas, emocionais, motivacionais e experienciadas. Assim, não se trata de transpor práticas escolares tradicionais, mas de construir uma pedagogia específica, centrada na autonomia e nas trajetórias dos sujeitos.

A teoria da andragogia, proposta por Knowles (2009), é referência central nesse campo. O autor destaca que adultos aprendem melhor quando o conteúdo é relevante, prático e relacionado às suas experiências. Eles são movidos por necessidades internas e aprendem de forma mais profunda quando a aprendizagem é autônoma e orientada à resolução de problemas reais.

Essa concepção se aproxima da proposta freireana, que valoriza o respeito à autonomia, o diálogo e a contextualização do saber. Freire (2016) afirma que o ato educativo deve partir da realidade concreta dos educandos, promovendo uma aprendizagem crítica e transformadora. Jarvis (1992) e Filatro (2019) reforçam que a experiência constitui a base da aprendizagem adulta. O educador, portanto, deve criar estratégias que integrem as vivências dos aprendizes, estimulando o compartilhamento de saberes e a autorregulação do processo formativo.

No contexto da educação corporativa e do serviço público, como no TJPE, tais princípios são ainda mais relevantes. A formação precisa considerar a rotina e os saberes profissionais dos servidores, promovendo propostas dinâmicas e contextualizadas que fortaleçam o engajamento e a qualificação contínua. As

metodologias ativas, ao promoverem a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e a reflexão crítica, dialogam diretamente com os pressupostos da andragogia. Elas respeitam a autonomia do aprendiz e ativam seus esquemas de conhecimento prévios, promovendo um aprendizado significativo e prático.

A afetividade, o reconhecimento e a flexibilidade também são fundamentais. Ambientes virtuais, trilhas personalizadas e atividades assíncronas facilitam o acesso e a permanência do adulto na formação continuada. Segundo Filatro et al. (2019), cada experiência de aprendizagem é única e deve ser respeitada como tal. Além disso, fatores socioculturais, institucionais e econômicos influenciam o processo de aprendizagem. A escuta ativa, o respeito às diferenças e o uso de estratégias pedagógicas inclusivas são condições essenciais para práticas eficazes e humanizadoras.

A motivação é central nesse processo. Mezirow (2000) defende que a aprendizagem transformadora ocorre por meio da reflexão crítica sobre experiências e estruturas de significado. Assim, a intencionalidade pedagógica deve articular competências cognitivas, atitudinais e técnicas (BELLONI, 2009), conectando formação e transformação institucional.

O papel do educador deve ser o de facilitador, como reforça Knowles (2009), exigindo habilidades como empatia, escuta, planejamento participativo e avaliação formativa. A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2003), depende da conexão entre novos conteúdos e conhecimentos prévios. Políticas públicas devem assegurar o direito à educação de adultos como parte de um projeto democrático (ARROYO, 2012). A formação continuada de servidores é, nesse sentido, uma estratégia de valorização profissional e de qualificação dos serviços públicos, promovendo uma gestão mais eficiente, ética e comprometida com o bem comum.

2.1.3 O papel das tecnologias educacionais no contexto da aprendizagem de adultos

Diante das transformações contemporâneas, o uso de tecnologias educacionais tornou-se estratégico para a formação de adultos, favorecendo o acesso ao conhecimento, a personalização da aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia. No contexto da educação de adultos, essas tecnologias devem considerar ritmos, estilos e experiências dos aprendizes, criando ambientes de aprendizagem mais flexíveis e significativos.

As tecnologias, como ressalta Moran (2018), potencializam a aprendizagem colaborativa e o protagonismo dos sujeitos, promovendo trocas, projetos e avaliações entre pares. Essa perspectiva socioconstrutivista, presente nas metodologias ativas, valoriza a interação e a construção coletiva do conhecimento, aspectos essenciais para a formação continuada.

Ferramentas como AVAs, fóruns, vídeos e plataformas EaD permitem a criação de itinerários formativos personalizados, especialmente relevantes para adultos que conciliam múltiplas responsabilidades. A aprendizagem ao longo da vida, princípio norteador das políticas educacionais, ganha força com a mediação tecnológica, que amplia o acesso e flexibiliza os processos formativos.

A aplicação dessas ferramentas no setor público, como na ESMAPE/TJPE, tem ampliado o alcance das capacitações, favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais. Nesse cenário, destaca-se o papel do design instrucional (DI), que organiza o processo educativo com base em objetivos, perfis dos aprendizes e estratégias avaliativas (Filatro, 2019).

Contudo, as tecnologias não são neutras e exigem mediação crítica. Valente (2018) e Kenski (2012) apontam que a adoção de tecnologias requer mudanças nos modos de ensinar, pensar e interagir. Portanto, o letramento digital torna-se fundamental, indo além do domínio técnico e abrangendo a capacidade crítica de avaliar e produzir informação em ambientes digitais (Soares, 2010).

A aprendizagem de adultos também se realiza em contextos informais e não-formais, mediados pelas TDICs. Como observa Coll (2008), o conhecimento está distribuído em múltiplas fontes, exigindo habilidades de autogestão da aprendizagem. Belloni (2001) reforça que a EaD, quando bem estruturada, respeita os ritmos individuais e amplia a inclusão.

No entanto, desafios como resistência cultural, infraestrutura precária e dificuldades na gestão do tempo exigem políticas públicas, formação docente e ambientes acolhedores. Freire (2016, p. 45) lembra que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e isso inclui seu modo de interagir com as tecnologias.

Lévy (1999) e Castells (2003) enfatizam que a simples presença das tecnologias não garante inovação: é necessário integrá-las a práticas pedagógicas reflexivas. A avaliação também deve ser contínua e formativa, baseada em feedbacks, autoavaliação e portfólios digitais (Valente, 2014).

A convergência entre tecnologias educacionais e metodologias ativas constitui uma proposta potente para a formação de adultos no serviço público. Quando articuladas de forma crítica, essas ferramentas fortalecem a autonomia, o protagonismo e a capacidade de intervenção dos servidores, promovendo uma cultura institucional voltada à inovação, à equidade e à aprendizagem ao longo da vida.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórica, desenvolvida por meio da revisão bibliográfica sistemática, conforme delineado por Gil (2008), que define a pesquisa bibliográfica como aquela elaborada a partir de material já publicado, principalmente livros e artigos científicos. Essa abordagem foi escolhida por sua pertinência na sistematização e análise crítica dos conceitos que sustentam o uso de metodologias ativas, tecnologias educacionais e pressupostos da aprendizagem de adultos.

A pesquisa exploratória, segundo Severino (2007), busca proporcionar maior familiaridade com o problema em estudo, visando torná-lo mais explícito e construir hipóteses a partir de referenciais consolidados. Assim, a revisão da literatura teve como objetivo identificar, descrever e interpretar contribuições teóricas relevantes que embasam a aplicação das metodologias ativas no processo formativo de adultos, com ênfase no setor público.

Os dados foram coletados a partir de obras clássicas e contemporâneas que abordam os fundamentos da andragogia, da educação problematizadora (Freire, 2016), da aprendizagem significativa, e da integração tecnológica na educação. Também foram consultados autores como Lakatos e Marconi (2003), que destacam que a revisão bibliográfica é essencial para o aprofundamento teórico e construção de conhecimento crítico sobre determinado fenômeno.

A seleção do material baseou-se em critérios de relevância acadêmica, atualidade e contribuição teórica para o tema, priorizando publicações indexadas em bases reconhecidas, como Scielo, Google Scholar e CAPES, além de livros técnicos e documentos institucionais. A análise dos textos foi orientada pela técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo a categorização e a interpretação das principais ideias e abordagens discutidas nas fontes.

Não houve coleta de dados empíricos, visto que o objetivo do artigo é reunir, interpretar e refletir criticamente sobre a produção científica existente acerca do tema, contribuindo para o debate teórico-metodológico no campo da formação continuada de adultos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise bibliográfica permitiu identificar e sistematizar três eixos fundamentais para compreender a aplicabilidade das metodologias ativas na aprendizagem de adultos: (i) os princípios da andragogia e da educação emancipadora; (ii) os fundamentos teóricos das metodologias ativas; e (iii) o papel das tecnologias educacionais no processo formativo. A investigação revelou uma convergência teórica entre autores clássicos e contemporâneos quanto à necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, a experiência prévia e a intencionalidade crítica no processo de ensino-aprendizagem.

Os principais resultados apontam que a aprendizagem de adultos requer uma abordagem que vá além da transmissão de conteúdos, fundamentando-se em metodologias centradas no aprendiz, como defendido por Knowles (2009) e Freire (2016). Essas metodologias, ao privilegiarem a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a reflexão crítica, favorecem a construção de saberes significativos e contextualizados.

Foi constatado que as tecnologias digitais, quando integradas a uma proposta pedagógica intencional e participativa, ampliam as possibilidades de personalização do ensino e potencializam a colaboração, como afirmam Moran (2018) e Filatro (2019). No contexto do serviço público, especialmente em instituições como o TJPE, observou-se um avanço no uso de tecnologias e metodologias ativas como estratégias de qualificação continuada, promovendo maior engajamento e desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo bibliográfico teve como objetivo analisar os fundamentos e a aplicabilidade das metodologias ativas no processo de aprendizagem de adultos, com ênfase na formação continuada de servidores públicos. Os resultados apontam que tais metodologias, quando fundamentadas em princípios andragógicos e integradas a tecnologias educacionais, representam uma estratégia pedagógica eficaz, coerente com as demandas contemporâneas de qualificação profissional e desenvolvimento institucional.

A pesquisa evidenciou que a aprendizagem de adultos exige práticas que respeitem sua autonomia, experiências acumuladas e necessidades de aplicabilidade imediata. Nesse sentido, a convergência entre a proposta freireana de educação emancipadora, os postulados da andragogia e as metodologias ativas oferece uma base sólida para a construção de percursos formativos significativos, especialmente no contexto do serviço público.

As tecnologias educacionais, por sua vez, destacaram-se como mediadoras potentes da aprendizagem, desde que utilizadas de maneira crítica e intencional. A personalização da aprendizagem, a flexibilidade de tempo e espaço e o estímulo à colaboração foram identificados como benefícios significativos da integração entre tecnologia e prática pedagógica inovadora.

Como contribuição científica, este estudo reforça a importância de repensar os modelos formativos tradicionais e valorizar práticas pedagógicas centradas no sujeito adulto, propondo uma formação continuada que articule teoria e prática, conhecimento técnico e reflexão crítica. No campo prático, destaca-se a necessidade de investir na capacitação de educadores, na estruturação de ambientes de aprendizagem flexíveis e na elaboração de políticas institucionais que incentivem a cultura da aprendizagem ao longo da vida.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se a ausência de investigação empírica, o que restringe a análise à perspectiva teórica. Assim, recomenda-se que estudos futuros explorem a aplicação concreta das metodologias ativas em instituições públicas, avaliando seus impactos nos processos formativos e no desempenho profissional dos servidores.

Diante disso, conclui-se que a adoção de metodologias ativas, aliada ao uso crítico das tecnologias educacionais e à valorização da experiência dos adultos, pode promover uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora, alinhada às exigências da contemporaneidade e aos princípios de uma gestão pública qualificada e humanizada.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BACICH, L.; MORAN, J. M.; TREVISANI, F. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BELLONI, M. L. Educação a distância. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BELLONI, M. L. Formação de adultos: saberes e competências. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (Orgs.). Formação de professores no Brasil: trajetórias e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-122.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- COLL, C. Educação formal e educação informal. In: COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2008. p. 13-34.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008.
- FILATRO, A. et al. Educação corporativa: tendências e práticas para a aprendizagem organizacional. São Paulo: Saraiva, 2019.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JARVIS, P. Paradoxes of learning: on becoming an individual in society. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. 6. ed. Amsterdam: Elsevier, 2009.

- KOLB, D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MEZIROW, J. Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2018.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOARES, M. Leitura e letramento. In: LEAL, T. F.; SILVA, V. L. da (Orgs.). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-79.
- SANTOS, M.; PORÉM, L. D. A. Ensino híbrido e pedagogia em rede. In: MORAN, J. M.; BACICH, L.; TREVISANI, F. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 131-143.
- VALENTE, J. A. Tecnologias na educação: o que funciona? Campinas: UNICAMP/NIED, 2018.
- VALENTE, J. A. Avaliação na educação com tecnologias digitais. In: OKADA, A. et al. Educação híbrida: ensinar e aprender com tecnologias digitais. São Paulo: Saraiva, 2014. p. 59-72.
- ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THE DAILY LIFE OF A SCHOOL LOCATED IN A CUSTODY HOSPITAL AND PSYCHIATRIC TREATMENT

O COTIDIANO DE UMA ESCOLA LOCALIZADA EM HOSPITAL DE CUSTÓDIA E TRATAMENTO PSIQUIÁTRICO

José Roberto da Silva Pontes
E-mail: robertopontes295@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Eliete Francisca da Silva Farias
E-mail: franliete@terra.com.br
Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

O Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico abriga enfermos que cometeram delitos e estão sob a custódia da justiça como inimputáveis. São homens e mulheres de diversas origens e condenados a mais perversa forma de exclusão social, a associada à loucura com crime. Com esta pesquisa, busca-se analisar as situações que ocorre no cotidiano escolar de um Hospital de Custódia, que atende alunos que são privados de liberdade e que tem problemas de esquizofrenia. Assim, espera-se verificar como se realiza a inclusão desses alunos no contexto prisional. Acredita-se que essa condição traz situações conflitantes em relação às possibilidades de interação, comunicação e construção de conhecimento desses alunos. Como metodologia foi realizado um levantamento teórico e um estudo de campo. Tendo como participantes da pesquisa 8 professores que atuam na Escola Médico Rui do Rego Barros, localizada no Hospital de Custódia. Como resultado verificou-se que os pacientes detentos do Hospital de Custódia e tratamento Psiquiátrico sofrem perda de comunicação com a realidade fora do hospital; ócio forçado; perda de amigos e propriedades; sedação medicamentosa; perda de perspectiva de vida fora da instituição. Infelizmente as precárias condições dos Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico são reais, mas essas instituições constituem o eixo da assistência psiquiátrica para os portadores de transtornos mentais que cometeram delitos. Concluindo que o cotidiano de uma escola em Hospital de Custódia enfrenta diversos obstáculos, e em se tratando de alunos que são apenas do sistema prisional com problemas de esquizofrenia, a carga de dificuldades são ampliadas. E para que se tenham os resultados esperados para escolarização desses alunos é necessário haver um trabalho desenvolvido com a participação de todos os profissionais envolvidos neste processo, além da efetiva participação da família e principalmente de políticas públicas eficazes.

Palavras-chave: Apenado. Esquizofrenia. Inclusão.

ABSTRACT

The Custody and Psychiatric Treatment Hospital houses patients who have committed crimes and are in the custody of the justice system as non-accountable. These are men and women from diverse backgrounds and condemned to the most perverse form of social exclusion, that associated with insanity and crime. This research seeks to analyze the situations that occur in the daily school life of a Custody Hospital, which serves students deprived of their liberty and suffering from schizophrenia. Thus, we hope to determine how the inclusion of these students in the prison setting is carried out. It is believed that this condition creates conflicting situations regarding these students' possibilities for interaction, communication, and knowledge construction. The methodology used was a theoretical survey and a field study. The research

participants were eight professors who work at the Rui do Rego Barros Medical School, located at the Custody Hospital. The results showed that patients incarcerated at the Custody and Psychiatric Treatment Hospital suffer from a loss of communication with reality outside the hospital; forced idleness; loss of friends and property; drug sedation; Loss of prospects for life outside the institution. Unfortunately, the precarious conditions of Psychiatric Custody and Treatment Hospitals are real, but these institutions constitute the backbone of psychiatric care for individuals with mental disorders who have committed crimes. Concluding, the daily routine of a school in a Custody Hospital faces several obstacles, and when dealing with students who are inmates of the prison system with schizophrenia, the burden of difficulties is magnified. And to achieve the expected results for the education of these students, it is necessary to develop work with the participation of all professionals involved in this process, in addition to the effective involvement of the family and, above all, effective public policies.

Keywords: Convicted. Schizophrenia. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O sistema prisional está voltado para o controle dos apenados, devendo existir uma rígida disciplina, como é devidamente descrito e normatizado pela Lei de Execuções Penais. No entanto com a superlotação, que é uma verdadeira ofensa aos direitos fundamentais, torna esse controle impossível, levando a um precário sistema prisional, e o descaso dos poderes público só faz agravar ainda mais.

A finalidade da origem do sistema prisional como um instrumento substitutivo da pena de morte, das torturas públicas e cruéis, atualmente não consegue alcançar os seus objetivos de reintegrar o apenado a sua família e a sociedade, tornando-se apenas em uma escola de aperfeiçoamento do crime.

Para Adorno e Salla (2007, p. 18):

Desde a democratização do país, as políticas penitenciárias estão imersas numa dinâmica contraditória: de um lado, pesam as heranças de arbítrio e violência, de gestão autoritária, de invisibilidade dos territórios de encarceramento, de baixos controles sobre a administração; de outro, a vigência do estado de direito impondo a necessidade de ajuste de agências e agentes às diretrizes democráticas.

Essas questões contraditórias impedem que os diversos recursos que são destinados a atender ações voltadas para a ressocialização dos detentos não se concretizem, ao contrário contribui para que o perfil da população carcerária se torne cada vez mais difícil de ser reintegrada a sociedade.

A situação atual do sistema prisional no Brasil, com sua ineficiência, mazelas e o descaso presentes e esquecidos pelo poder público, estão fazendo com que a prisão, pouco a pouco, se torne um ambiente natural para as camadas mais vulneráveis do país. Infelizmente estão sendo transformadas em grandes favelas com muralhas. Tornou-se um ambiente no qual impera todo o tipo de violência (COSTA, 2013).

Em relação ao Hospital de Custódia de acordo com Cordeiro e Lima (2014, p. 72):

Os manicômios judiciais foram criados com o objetivo de fornecer local específico para a reclusão de doentes mentais que infringissem as normas legais. Esses indivíduos, devido às peculiaridades que apresentavam, não eram presos comuns, tampouco doentes mentais habituais.

São pessoas que conforme descritos no art. 26 do Código Penal (CP) são inimputáveis ou semi-imputáveis e que são submetidos à medida de segurança, segundo estabelece o art. 99 da Lei de Execução Penal (LEP) de 1984.

A inimputabilidade é um dos pressupostos biológicos da doença mental, abrangendo as psicoses orgânicas, tóxicas e funcionais, classificadas em várias patologias, mas por si só, não é causa de inimputabilidade. É preciso que, em decorrência dela, o indivíduo não tenha capacidade de entendimento ou determinar-se de acordo (LORENZO, 2006).

A semi-imputabilidade acontece em decorrência da anormalidade psíquica, quando o indivíduo não possui a total capacidade de compreender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento em decorrência da sua perturbação mental (LORENZO, 2006).

No entanto, mesmo tendo as obrigações do estado devidamente explicitada em lei o cenário atual revela como o Estado brasileiro cada vez mais se isenta de suas obrigações nesse âmbito, tanto em relação às instalações onde são recebidos os presos como na assistência e orientação para o seu retorno à convivência em sociedade.

A partir deste entendimento o presente estudo teve como objetivo principal analisar o cotidiano escolar em um hospital de custódia. A relevância do estudo encontra-se na sua contribuição para uma educação de qualidade, como também beneficiar o trabalho do professor de escolas em presídio, desenvolvendo a motivação necessária no que se refere aos processos educacionais.

A relevância do estudo está na necessidade de compreender as dinâmicas educacionais em contextos de privação de liberdade. Esses espaços, destinados ao cumprimento de medidas de segurança por indivíduos que apresentam transtornos mentais associados a condutas infracionais, constituem um cenário singular onde a educação assume um caráter não apenas formativo, mas também terapêutico e socialmente reintegrador.

Além disso, o presente estudo visa contribuir para evidenciar os desafios enfrentados pelos profissionais da educação nesse contexto. O trabalho docente em um hospital de custódia exige estratégias pedagógicas diferenciadas, sensibilidade para lidar com situações de vulnerabilidade psíquica e um constante diálogo com as equipes multiprofissionais de saúde e segurança.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Apenado e o Transtorno Mental

A medida de segurança é um ato imputado a alguns grupos de delinquentes que não tem a capacidade de censurabilidade. Essa medida é regulada pelo direito penal e baseado no conceito de periculosidade tanto para aplicar pena ao delinquente doente a internação em casa de custódia e tratamento psiquiátrico como para libertá-lo de tal situação e está subordinada a um juízo de probabilidade, internando-o para tratamento, sob o qual permanecerá até sua cura (FERRARI, 2011).

A legislação pátria prevê ao inimputável uma medida aflitiva retirando-o da sociedade, internando-o em casa de custódia e tratamento psiquiátrico. Quando o indivíduo no momento da ação ou omissão não for possuidor de plenas faculdades mentais, é concedida a inimputabilidade penal, conforme determina o art. 26, caput, do Código Penal,

É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento (FERRARI, 2011, p. 116).

Ou seja, não tem juízo para entender o caráter ilícito do episódio ou não tem condições de se auto determinar. Nestes casos se lhes imputa uma Medida de Segurança. Essas medidas de segurança, que pode acontecer através da internação em hospital de custódia ou em tratamento ambulatorial, devida a sua condição de inimputabilidade, é uma maneira de proteger os doentes mentais e ajudá-los em seu tratamento psíquico, ao mesmo tempo protege a sociedade da potencialidade criminal que este possua. São homens e mulheres de diversas origens e condenados a mais perversa forma de exclusão social, a associada à loucura com crime.

A escola em presídio e estratégias para promover o acesso à educação para os estudantes com transtorno mental

A educação escolar na prisão atende ao dispositivo de Lei de Execução Penal nº 7.210 de 1984, de acordo com a lei, este direito não deve ter limites de idade, condições físicas e mentais, todos devem usufruir desse direito (BRASIL, 1984). Como também o acesso aos cursos da Educação de Jovens e Adultos de acordo com a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deve contemplar um currículo assegurando uma cultura geral e diversificada, para atender as diferenças individuais dos alunos, seguindo as leis e resoluções vigentes, e respectiva carga horária para efetivar o direito a educação de qualidade (BRASIL, 1996).

De acordo com Pontes, Farias e Lucena (2024, p. 974) é preciso haver maior engajamento por parte de todos os profissionais que atuam em escolas de presídio, buscando “realizar ações que contribuam com o incentivo ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, o entrosamento e integração nas atividades elaboradas” com esse público específico. Os professores que atuam em escolas de presídio geralmente se deparam com dificuldades tanto em relação à estrutura física da escola como também insuficiência de material, tendo que trabalhar os conteúdos apenas com quadro e giz, fazendo com que as aulas não sejam tão atrativas.

Andrade *et al.* (2015) ressaltam que as condições precárias em que se move para realizar o seu trabalho e a segregação a que são submetidos, dificulta a efetivação de uma educação voltada para o exercício da liberdade humana. Mesmo em época de crise, é preciso aprender o mundo em sua temporalidade, em seu estado de coisas atuais. Ou seja, a deficiência na estrutura física e falta de material dificulta a implantação integral de ações e dos serviços a serem realizados pelos profissionais

É importante também lembrar que são indivíduos que estão confinados à violência de uma instituição onde não ocorre uma verdadeira ressocialização, mas que são isolados do convívio social e familiar. Os hospitais de custódia é um local reservado para isolar, apesar da luta constante da escola em presídio em tentar oferecer um lugar digno dentro da sociedade. Neste ambiente existe a discriminação dos próprios funcionários que, muitas vezes, não veem as mudanças com bons olhos, restringindo a poucos os avanços em melhoria de atendimento, o que configura a concretização do duplo preconceito que o estudante/apenado sofre. Para Santos (2020) com a perda da liberdade a pessoa não perde apenas o seu direito à educação como também outros direitos humanos básicos.

Neste local, o acesso aos estudantes apenados em escola de presídio exige a garantia de que haja a adequação do ambiente escolar seja em relação a estrutura física, seja em oferecer recursos didáticos e recursos adaptados para atender às necessidades específicas dos estudantes. Deve oferecer também, profissionais educacionais de apoio com educadores que estejam treinados para lidar com as necessidades específicas de estudantes em hospitais de custódia, e suporte psicológico e pedagógico para ajudar os estudantes a lidar com os desafios emocionais e acadêmicos oferecendo suporte para o bem-estar geral desses estudantes/apenados.

Percebe-se, pois, que o contexto prisional envolve diversas contradições para o desenvolvimento de processos de ressocialização. Como também, o sistema prisional em Pernambuco apresenta uma situação crítica, pois tem experimentando nos últimos anos um aumento de sua população carcerária. Este aumento vem acontecendo de forma desproporcional em relação ao crescimento demográfico da população, tornando a capacidade das unidades prisionais do

Estado insuficientes. O que aumenta a dificuldades dos profissionais de educação, diante dos desafios existentes, trabalhar e garantir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade em Sistema Penitenciário em hospital de custódia. O que põe em reflexão a necessidade de uma análise mais aprofundada para a adequada aplicabilidade das aulas em presídios para que não ocorra uma situação de dupla privação, como também a importância instrumental da educação desses estudantes/apenados como forma de ganhar acesso aos outros direitos humanos fundamentais.

METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza, quanto aos fins, como uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, pois teve o objetivo de analisar o cotidiano escolar em um Hospital de Custódia de Pernambuco com pacientes portadores de esquizofrenia. Este tipo de pesquisa tem como procedimento fundamental o esclarecimento dos fatos e a atribuição de seus significados. A fonte para coleta de informações é o ambiente onde ocorre o fato, tendo como principal instrumento o próprio pesquisador. O pesquisador procura analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (RICHARDSON, 2010).

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Médico Rui do Rêgo Barros localizada no hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico de Pernambuco, conhecido como Manicômio Judiciário, é um dos maiores abrigos de portadores de sofrimento psiquiátrico que cometeram delitos no estado, sendo o Estado de Pernambuco o 5º colocado com o maior número de internos do Brasil, onde as mulheres contam com apenas 10% de apenados.

A sua localização propicia para o que parece ser um esconderijo, contribuído para afastar ou isolar a população atendida da comunidade, dos familiares e da sociedade. A estrutura física dos hospitais psiquiátricos é bem semelhante com as prisões. Possui instalações físicas amplas, mas com disposição inadequada, estado de conservação regular e precária para uma proposta de tratamento humanizado aos seus pacientes.

Sua arquitetura de unidade prisional pode ser observada já na entrada, e está dividida em: pavilhão com gaiola, portaria, alojamento de policiais militares, agentes penitenciários e auxiliares de enfermagem; é rodeado de muro alto com guaritas; pavilhão administrativo onde funciona a direção, apoio administrativo, arquivos, setores jurídicos, salas para equipe multidisciplinar, farmácia, mini auditório e sala de perícia médica; pavilhão com cantina, salas de aula e de terapia ocupacional; pavilhão com refeitório de pacientes e funcionários, cozinha, padaria, almoxarifado e lavanderia inativa; pavilhão com celas nos moldes prisionais para alojamento dos pacientes, assim distribuídos: 03 pavilhões masculinos com dois blocos distintos cada; 01 pavilhão feminino com dois blocos

distintos. A estrutura do hospital apresenta arcaica identidade, necessitando ser restaurada para os padrões legais de saúde mental.

Os participantes dessa pesquisa foram 8 professores, que atuam na escola localizada no hospital de custódia. A sua seleção foi aleatória, levando-se em consideração a disponibilidade em participar voluntariamente da pesquisa, não havendo critério para sua participação.

O levantamento da coleta dos dados foi realizado com a aplicação dos questionários após a autorização pela gestão da escola. Neste período foram observadas o comportamento dos alunos, a visão dos professores sobre o cotidiano escolar dentro do hospital de custódia. Para isso foi estabelecido um contato direto com o professor e psicólogos, possibilitando a verificação da problemática que envolve a rotina de trabalho dos profissionais, permitindo dessa forma realizar uma relação entre os depoimentos e o referencial teórico levantado.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Após a aplicação do questionário foi elaborada a análise dos resultados. E para preservar a identidade dos participantes foram atribuídas a sigla P seguida do número arábico P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, para os professores, PS1 e PS2 para os Psicólogos que realizaram a entrevista para coleta de informações.

O Quadro 1 mostra a distribuição dos professores por gênero, onde 63% dos entrevistados é do sexo feminino e 37% masculino, mostrando ser predominando a presença em maior número de mulheres no Hospital de Custódia.

Quadro 1. Distribuição dos professores por gênero.

Variável		Freq.	%
Q1. Gênero	Masculino	03	37,0
	Feminino	05	63,0

Fonte: Dados coletado pelo autor (2024).

A distribuição da idade, formação e tempo de serviço é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição tabular da idade e identificação profissional dos professores

Professor	Idade	Formação	Tempo de Função	Rede de ensino
P1	55	Magistério	05	Pública
P2	34	Pedagogia	05	Pública
P3	47	Matemática	27	Pública

P4	48	Pedagogia	28	Pública/Privada
P5	48	Pedagogia	12	Pública
P6	34	Biologia	07	Pública
P7	37	História	10	Pública
P8	29	Geografia	05	Pública

Fonte: dados coletados pelo autor (2024).

Observa-se pela tabela que o tempo de função varia entre 05 a 28 anos de experiência em docência. Para trabalhar com estudantes que estão matriculados em escola de presídio, é necessário que se tenha o apoio especializado que ofereça orientação e assistência adequada para que não se instale a insegurança e ansiedade por não ter sido preparado para lidar com esse público distinto de estudantes; visto que os objetivos específicos dessas escolas localizadas em presídio vão além da Educação de Jovens e Adultos, e que são oferecidos em outros espaços, são para pessoas que estão privados de sua liberdade, e com problemas mentais, pois devem promover melhores perspectivas de futuro, melhorar sua qualidade de vida dentro do presídio e prepará-lo para sua reinserção na sociedade (NOVELI; LOUZADA, 2012).

Como também que a prática pedagógica para atuar no sistema penal tem como referência suas experiências anteriores em relação a práticas e estudos vivenciados, que vão se transformando à proporção que novas práticas se consolidam proporcionando uma reflexão teórica que expressa essa prática.

Caracterização da sala de aula da escola localizada no manicômio judiciário é apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição tabular da caracterização da sala de aula

Professor	Qtd alunos por sala	Faixa etária
P1	30	25 a 65
P2	15	25 a 65
P3	11	20 a 50
P4	32	25 a 50
P5	38	20 a 50
P6	30	A partir dos 18
P7	30	20 A 50
P8	30	18 a 70

Fonte: Dados coletados pelo autor (2024).

O perfil dos presos que fazem parte da sala de aula, é caracterizado pela baixa escolaridade, diretamente associada à exclusão social, seja pelo crime cometido, seja pela sua deficiência mental. O que reflete a falha do poder público em conflito com a legislação nacional e internacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996), regulamentada pela Constituição

Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso I, estabelece “que toda a população brasileira tem direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, sendo assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Essa baixa escolaridade é um dos fatores que contribuem para a exclusão social.

O primeiro questionamento feito aos professores foi sobre o seu conhecimento e aplicabilidade das leis que garante a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em escola de Presídio. Infelizmente existe m despreparo em relação a educação inclusiva no Brasil e os professores figura entre os tantos obstáculos citados para o para o atendimento das necessidades educativas com condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Não é suficiente apenas saber que existe uma legislação explícita sobre o assunto, mas sim conhecê-las e aplicá-las para fazer com que a Inclusão ocorra, como apresenta o Quadro 2.

Quadro 2. Distribuição da Formação Discursiva sobre conhecimento e aplicabilidade das leis que garante a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em escola de presídio

FD: Conhecimento e aplicabilidade das leis que garante a inclusão	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	“(…) Existe. Passamos por várias dificuldades, precisamos de apoio. (…)”.
P2	“(…) Sim. Mas enfrentamos grandes dificuldades e não temos o apoio que desejamos. (…)”
P3	“(…) Eu desconheço. Sei que o estado garante o acesso ao apenado, porém, precariamente. (…)”
P4	“(…) Sim. Foi instituída através da lei de execução penal de 1884, que os estabelecimentos prisionais mantenham em seu interior escolas ou núcleo educacional, para que detentos tenham acesso a escolarização. (…)”
P5	“(…) Sim. Foi instituída através da lei de execução penal de 1984, que os estabelecimentos prisionais, mantenha em seu interior escolas ou núcleos educacionais, para que detentos tenham acesso a escolarização. (…)”
P6	“(…) Não. Deveria ser abordado para os profissionais e alunos. (…)”
P7	“(…) Conhecimento sim, porém a aplicabilidade não. Na medida do possível tenhamos juntos (grupo escolar) buscar alternativas para sustentar esta situação. Sempre oriento colegas professores para realizar textos ampliados, e utilizá-los com os estudantes com baixa visão, delegar estudantes idosos para frente da sala, etc.. (…)”
P8	“(…) não. É preciso dialogar / formação específica, voltada para todos os que trabalham nas unidades prisionais, principalmente para os professores. (…)”

Fonte: Dados coletados pelo autor (2024).

A educação escolar na prisão atende ao dispositivo de Lei de Execução Penal nº 7.210 de 1984, de acordo com a lei, este direito não deve ter limites de idade, condições físicas e mentais, todos devem usufruir desse direito.

O acesso aos cursos da Educação de Jovens e Adultos de acordo com a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deve contemplar um currículo assegurando uma cultura geral e diversificada, para atender as diferenças individuais dos alunos, seguindo as leis e resoluções vigentes, e respectiva carga horária para efetivar o direito a educação de qualidade.

Nas escolas que funcionam dentro de presídio os alunos fazem parte da população empobrecida, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados dos seus direitos fundamentais de vida, são produtos da segregação e do desajuste social e da miséria. Por ser reduzido a categoria de marginalizado e bandido, são duplamente excluídos, e quando se trata de detentos com problemas mentais essa condição se agrava pois trata-se de indivíduos que estão no completo abandono tanto por parte da família como da própria instituição.

Dessa forma é urgente que se tome ciência da necessidade de se ter total informação das leis e resoluções que possam juntamente com o compromisso ético de todo o profissional envolvido nesse processo de ressocialização fazer o que é certo, o que é digno, o que é humano: condições dignas e humanas de vida e conhecimento necessário para que ela possa pertencer a algum lugar e produtivos para a sociedade.

As escolas em presidio tem a função de resgatar essa dignidade, no entanto, apesar dos recursos didáticos disponíveis serem deficitários para que se possa elaborar uma aula de qualidade, principalmente quando se trata de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, os professores procuram organizar a sua rotina de trabalho de forma que possa incluir e motivar os alunos a participarem das atividades, como mostra a formação discursiva no quadro 3.

Quadro 3. Distribuição da Formação Discursiva sobre organização da rotina de trabalho

FD: Atividades e estratégias didáticas	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	"(...) Trabalhamos todos os dias uma disciplina com atividades diversificadas de acordo com a realidade e a necessidade do aluno. (...)".
P2	"(...) Todos os dias trabalhamos uma disciplina. Havendo a interdisciplinaridade e trabalhos diversificados de acordo com a realidade de cada um. (...)"
P3	"(...) Com dificuldade. Não temos um tempo específico para isso. As atividades são organizadas por mim, em horário extraclasse. (...)"
P4	"(...) Planejo com muita dificuldade, pois não temos tempo disponível. Será de acordo com as necessidades observadas em sala de aula, tentando atender as perspectivas de aprendizagem de cada aluno. (...)"
P5	"(...) Retiro um tempo no início da semana e começo a planejar todas as atividades que vou precisar realizar no decorrer dos dias. (...)"
P6	"(...) Elaboração das aulas em casa com a elaboração das aulas da semana. (...)"
P7	"(...) Inicialmente faço uma apresentação da aula com questionamentos e leitura de imagem, em seguida problematizo, depois socializamos o conhecimento da

	aula. Na maioria das vezes formo grupos de apoio entre os estudantes, ao final reviso o conteúdo dado. (...)”
P8	“(…) De forma organizada, aproveitando ao máximo o tempo em sala de aula. (...)”

Fonte: Dados coletados pelo autor (2024).

É evidente pelo discurso dos professores as dificuldades que são encontradas para realização de um planejamento adequado e de uma rotina de trabalho que possa oferecer qualidade ao ensino para esse público específico de alunos. Este problema é percebido não apenas nos Hospital de Custódia como também nas demais escolas da rede pública, em que os profissionais de educação precisam se desdobrar para cumprir horários em diversas escolas durante o dia. O que reforça a necessidade de aumento de salário e exclusividade do profissional para que se tenham os resultados esperados no ensino-aprendizagem do aluno.

No entanto, mesmo com as dificuldades os professores P3, P4 e P6, disponibilizam tempo do seu dia para elaborar as atividades, que deveriam ser feitas em período extraclasse, configurando que o trabalho docente, dessa maneira, não se restringe à sala de aula, mas apresenta prescrições para além desta. Dessa forma o educador tem que utilizar o seu tempo livre, sem remuneração, para poder elaborar adequadamente a aula que será realizada dia a dia, trabalho esse que deveria ser acrescido e convertido em percentuais para o rendimento do profissional.

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação (Lei Federal nº 9.394/96), os docentes têm por incumbência:

Além de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir plano de trabalho, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, e participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996, ART. 13º).

Souza (2008) complementa essa informação quando afirma que essas atividades que constam do referido artigo, somam-se ao tempo de ensino, que se refere à aula propriamente dita. Ou seja, “no Brasil, é acrescido um percentual entre 10% e 30% para essas atividades, que são realizadas tanto na escola quanto em domicílio ou em lugares determinados”. Mas no referido texto do art. 13º não consta o planejamento diário da aula, o que o professor deve e como deve elaborar determinada atividade naquele dia, esse tempo é tirado do dia do educador sem qualquer remuneração.

Já os professores P1, P2, P5, P6, P7 e P8 a partir da experiência dos alunos/detentos, elaboram atividades que possam contribuir para o processo de

ensino-aprendizagem, como também, procuram se utilizar da interdisciplinaridade para realização de trabalhos diversificados de acordo com a realidade de cada um.

Em relação à interdisciplinaridade, principalmente para trabalhar com inclusão, de acordo com Fazenda (1994, p. 38):

Acreditando que o conhecimento deve partir do simples para o complexo, do abstrato para o concreto, do real para o imaginário, ressaltamos que a prática interdisciplinar oportuniza tudo isso, através de conteúdos cujos temas desencadeiam trabalhos com diversos enfoques. Sendo o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, o princípio da diversidade e da criatividade.

Para tanto se faz necessário que o currículo das escolas proporcione a interdisciplinaridade, dando prioridade a conteúdos essenciais eliminando a repetição. Não havendo a possibilidade deste ajuste cabe ao educador ter postura ou atitude criativa e de exploração no planejamento e na sala de aula.

Na sequência procurou-se saber quais as principais dificuldades apresentadas pelo aluno/apenado com transtorno mental observadas pelos professores para o processo de ensino-aprendizagem dentro do Hospital de Custódia.

Quadro 4. Distribuição da Formação Discursiva sobre as principais dificuldades apresentadas pelo aluno/apenado com transtorno mental

FD: Principais dificuldades apresentadas pelos alunos	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	"(...) A principal dificuldade é a falta de concentração. (...)".
P2	"(...) A falta de concentração, alguns transtornos e com isso dificulta a aprendizagem. (...)"
P3	"(...) A dificuldade mais gritante é a falta de higiene. Baixa concentração, pertinentes ao estado do paciente e medicação por eles usadas. (...)"
P4	"(...) Déficit de atenção (transtorno de atenção); transtorno da memória. (...)"
P5	"(...) Déficit de atenção (transtorno de atenção) e medicamentos. (...)"
P6	"(...) O problema menta propriamente dito é o esquecimento dos assuntos que são abordados. (...)"
P7	"(...) Dificuldade de concentração, sono e fadiga provocados pelos medicamentos ingeridos; dificuldade para enxergar e ler textos, etc. (...)"
P8	"(...) Déficit de atenção; acúmulo de medicamento. (...)"

Fonte: Dados coletado pelo autor (2024).

Quem trabalha com a EJA sabe das dificuldades de manter o interesse dos alunos em sala de aula, principalmente pessoas portadoras de distúrbios mentais num sistema prisional. É preciso incentivar, misturar as disciplinas, integrando cada uma a sua realidade, aproveitando suas experiências, questionando-os, e utilizando-se de estratégias que incentive e inove a sala de aula, enfatizando o valor social que a escola tem em nossa sociedade.

De acordo com Gomes (2012), o trabalho multiprofissional e de forma integrada é fundamental para o tratamento com alunos com algum problema de déficit de atenção, uma vez que o aprendizado se traduz pelos resultados da coordenação dos sistemas: sensorial, perceptivo e motor.

Dessa forma o trabalho da escola com esse público de alunos deve estar interligado com o trabalho do terapeuta ocupacional e com as demais áreas de atendimento para o que se fizer necessário. Como também o professor deve realizar um acompanhamento sistemático, realizando atividades que sejam compatíveis com suas habilidades e capacidades.

O déficit de atenção continua sendo um problema significativo para os médicos, professores, pedagogos, psicólogos, educadores e familiares. Em vista disso existe a necessidade de os professores serem capacitados e orientados permanentemente para que possam desenvolver suas competências e realizar um bom trabalho (FACION, 2005).

Sendo importante salientar que para que haja a inclusão desses alunos/detentos, é necessária a participação de todos os envolvidos no contexto educacional, no presente caso, todos os profissionais do Hospital de Custódia, para que seja possível retirar esse indivíduo da segregação social em que se encontra, e integrá-lo novamente na sociedade e viver como cidadão livre.

Mesmo ciente de que uma pessoa com doença mental grave tem pouca evolução, é necessário dispor de vários recursos tanto médico como metodológico para que possa ser oferecida qualidade de vida.

O professor tem o conhecimento de que deve planejar as aulas relacionando o conteúdo com a vida desses alunos, selecionando atividades para que possa dar aos estudantes oportunidade de se tornarem cidadãos autônomos, e transforme a escola a porta de entrada de um mundo a ser descoberto, mas para tanto necessita ter a sua disposição recursos pedagógicos necessários.

As condições precárias em que se move para realizar o seu trabalho e a segregação a que são submetidos, dificulta a efetivação de uma educação voltada para o exercício da liberdade humana, mesmo em época de crise é preciso aprender o mundo em sua temporalidade, em seu estado de coisas atuais, para Freire e Macedo (1990, p. 54): “não existe crise pessoais, existem maneiras pessoais de se sentir crises coletivas”.

É preciso que o professor tenha a sua disposição recursos necessário para seja possível oferecer aos alunos/detentos uma educação que traduza uma pedagogia do sonho, da esperança e de construção, mais justa e mais solidária.

Dessa forma, o espaço escolar, ainda que localizado em um ambiente repressor de isolamento, deve oferecer condições e recursos necessários a

produção do conhecimento, e para que o professor possa realizar atividades e estratégias didáticas adequadas a esse alunado.

Mesmo que na escola estudada apresentando deficiências em relação aos recursos disponíveis para que o professor pudesse realizar uma aula de qualidade, de acordo com os depoimentos dos professores isso não os impedem que possam realizar atividades e estratégias didáticas que favoreçam a construção de uma boa aula, conforme apresenta o Quadro 5.

Quadro 5. Distribuição da Formação Discursiva sobre atividades e estratégias didáticas

FD: Atividades e estratégias didáticas	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	"(...) Aula extraclasse, jogos matemáticos, exibição de filmes direcionado a cada disciplina, elaboração de textos, palestras sobre temas transversais. (...)".
P2	"(...) aulas extraclasse, leitura na biblioteca, jogos matemáticos, exibição de diferentes filmes, trabalho diversos gêneros textuais, palestras sobre temas transversais. (...)"
P3	"(...) Abordagem o aluno em sala de aula; atividades lúdicas e diversas, com recursos tecnológicos disponíveis. (...)"
P4	"(...) Atividades diversificadas com a utilização de recursos tecnológicos. Incentivo a leitura, associação de palavras x objetos. (...)"
P5	"(...) Aulas com recursos tecnológicos, incentivo a leitura que atraia a atenção do aluno, associação de palavras e objetos. (...)"
P6	"(...) Levar os alunos para realizarem aula de campo, vídeo sobre o assunto que está sendo dado em sala e utilização do livro didático. (...)"
P7	"(...) Inicialmente busco mapear as dificuldades dos estudantes (baixa-visão, surdez, física, etc), para em seguida ampliar provas e atividades, alterar a posição dos estudantes em sala na perspectiva de apoio entre os mesmos (os mais adiantados auxiliam os que têm maior dificuldade), etc.. (...)"
P8	"(...) Aulas diversificadas com recursos tecnológicos disponível na tentativa de atrair a atenção dos alunos. (...)"

Fonte: Dados coletado pelo autor (2024).

Por ser uma escola inclusiva é necessário que se aposte na biodiversidade, valorizando a diferença e as potencialidades de cada um, levando em consideração as necessidades fisiológicas e pedagógicas do contexto que esses alunos/detentos vivem. Em visto dessa necessidade o professor deve procurar diversificar as atividades que são desenvolvidas diariamente para poder manter o interesse dos alunos/detento em aprender (GOMES, 2012).

Os professores P1, P2 e P6 utilizam as atividades extraclasse como a pratico do que foi estudado dentro da sala, tem o objetivo principal complementar o trabalho realizado, oferecendo ao aluno a possibilidade de vivenciar após a parte teórica através da leitura do assunto, é uma forma didática muito interessante que incentivo os alunos a querer saber mais.

Os professores P3 e P7 se utilizam das experiências dos alunos como um momento de real reflexão, como também procura verificar as suas dificuldades para realizar atividades auxiliando para que possam interagir com os que são mais adiantados

Os professores P4, P5 e P8 utilizam os recursos tecnológicos disponíveis na tentativa de atrair e aumentar a participação dos alunos nas aulas. Percebe-se, pois, que cada professor a sua maneira procura realizar atividades que possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, como também para a inclusão desses alunos/detentos valorizando a utilidade do estudo em sua vida. Sendo importante para esse processo que o professor domine completamente todos os conteúdos, de modo que a ser capaz de ensinar diagnosticando as necessidades de cada um, tarefa difícil no contexto político-social atual.

De acordo com Freire (1996) as várias estratégias desenvolvidas em sala de aula surtem efeito por serem didáticas que não apenas acumulam conteúdos, mas também a interação do estudante com os professores e com os colegas na turma, tornando o ensino mais atrativo. O trabalho pedagógico deve auxiliar o estudante/detento a refletir de forma crítica e autônoma sobre o mundo que o cerca, como também conhecer-se como sujeito apto de atuar na sociedade e transformá-la positivamente. Dessa forma, o professor deve proporcionar situações diferenciadas, livres ou dirigidas, para atender as necessidades de aprendizagem onde o processo é chamado de iniciador e mediador. Deve-se também ser levada em consideração que diversidade na idade e deficiência de aprendizagem dos estudantes é grande. Esta influência é visível durante a realização de atividades que envolvam principalmente a sua socialização. Dessa forma, as atividades oferecidas aos estudantes/detentos devem dirigir-se aos interesses e possibilidades de cada um, a fim de que os momentos vividos durante as aulas sejam de prazer, havendo assim um bom retorno em relação a sua autoestima e consequente aprendizagem.

CONCLUSÃO

Infelizmente ainda hoje o louco é visto com preconceitos, ou seja, ainda são considerados como alguém inferior, desacreditado, incapaz, e a ausência de consciência da cidadania fazem com que o próprio portador do transtorno mental tenha como única solução a internação psiquiátrica por se sentirem excluídos e dessa forma seu quadro clínico sofre declinações.

É muito complexo fazer uma classificação dos distúrbios e transtornos que prejudicam a aprendizagem, uma vez que não existe uma definição do que seja um distúrbio de comportamento, nem comportamento normal. Qualquer definição de mudança de variação de comportamento será sempre ao ambiente cultural, social e histórico.

Os pacientes internados em hospital para doentes mentais não encontram quem fale ou represente realmente os anseios deles, ficando a mercê de políticas públicas que não se importam com a melhoria dos doentes mentais. A luta da educação inclusiva nas escolas de prisão tenta superar duas instituições que historicamente foram criadas para excluir: Os manicômios, lugar de *logos*, retirados do convívio dos “normais”; e a cadeia, lugar para colocar os marginais, os que vivem à margem das normas sociais.

Quando se fala de um sistema de ensino inclusivo, é necessário falar de uma mudança de comportamento, atitudes, valores e conceitos. Os processos de inclusão escolar são possíveis, mas precisam de um olhar atento para as práticas e para as relações que se estabelecem no cotidiano escolar em relação ao aluno com deficiência. A inclusão escolar desses alunos não se restringe a ocupar um espaço na sala de aula. Ela implica um processo de ressignificação da deficiência e do lugar que esse indivíduo ocupa na sociedade.

Os transtornos mentais e comportamentais causam grande sofrimento individual e social, e nestas condições o indivíduo é vítima de violação dos seus direitos humanos, além de sofrer isolamento social, com baixa qualidade de vida em que muitos correm até risco de morte.

Em relação ao ambiente da educação e o cotidiano escolar falta investimento para solução de problemas pontuais, como também é necessário haver capacitação profissional adequada e constante para atuarem com esse público específico, bem como a quase inexistência de cobrança pelas famílias, por melhores condições para os usuários do sistema, ainda torna mais desigual a luta isolada da educação. É necessário haver um trabalho unificado com conscientização e respeito ao ser humano, o que contribuirá como condições facilitadoras e essenciais de uma melhor qualidade de vida e consequentemente de uma efetiva inclusão social, além de contribuir para um cotidiano escolar com resultados mais efetivos. É preciso respeitar as diferenças, para que a caminhada na conquista da cidadania seja possível para toda a sociedade.

Concluindo que o cotidiano de uma escola em Hospital de Custódia enfrenta diversos obstáculos, e em se tratando de alunos que são apenados do sistema prisional com problemas de esquizofrenia, a carga de dificuldades são ampliadas. E para que se tenham os resultados esperados para escolarização desses alunos é necessário haver um trabalho desenvolvido com a participação de todos os profissionais envolvidos neste processo, além da efetiva participação da família e principalmente de políticas públicas eficazes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio; SALLA, F. Criminalidade organizada nas prisões e os ataques PCC. **Revista Estudos Avançados**, vol. 21, n.61, p.7-29, dez. 2007.

ANDRADE, Carla Coelho; OLVEIRA JUNIOR, Almir; BRAGA, Alessandra de Almeida; JAKOB, André Codo; ARAUJO, Tatiana Daré. **O desafio da reintegração social do**

preso: uma pesquisa em estabelecimentos prisionais. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA 2015.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, 1996.

_____. **Constituição Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. Lei de Execução Penal. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.

COSTA, Euclides Ferreira da. **Juventude Negra e a educação nas prisões.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

FACION, José Raimundo. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Transtorno de Comportamento Disruptivo.** Curitiba: IBPEX, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERRARI, Eduardo Reale. **Medidas de Segurança e Direito Penal no Estado Democrático de Direito.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura da Palavra Leitura do Mundo.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

GOMES, Márcio (Org.). **Construindo a trilha para a inclusão.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NOVELI, Juliana; LOUZADA, Shênia Soraya Soares. O trabalho do professor dentro das penitenciárias. **Revista Trajetória Multicosos – FACOS / CNECO sório A n . 3 – Vol . 5 - Nº 6 - Jul/2012.**

PONTES, Pedro da Silva; FARIAS, Eliete Francisca da Silva; LUCENA, Amanda Micheline Amador. Estratégia de Ensino-Aprendizagem para o Sistema Penitenciário Feminino de Abreu e Lima em Pernambuco: o cotidiano dos profissionais de educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.** São Paulo, v.10.n.04.abr. 2024.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, H. M.; SILVA, A. J. **As TDIC para promoção da educação nas unidades prisionais de ressocialização do maranhão: o estudo sobre o plano estadual de educação nas prisões.** São Luís -MA, 2020.

SOUZA, A. N. Professores de escolas técnicas: relações e condições de trabalho. In: **Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas da sociologia da educação,** 2008, João Pessoa. Anais ... João Pessoa, 2008.

TELEVISION AS A PEDAGOGICAL TOOL IN SCHOOL

A MÍDIA TELEVISÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Gislaine Aparecida dos Santos
E-mail: gisahs.gislaine@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Juliano Prá
E-mail: juliano.pra@sed.sc.gov.br
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este estudo também destaca a importância da interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa, explorando como a televisão pode ser articulada a conteúdos linguísticos, literários e sociais de forma integrada. Este artigo analisa o uso da televisão como ferramenta pedagógica no ensino da Língua Portuguesa em uma escola pública. Parte-se da hipótese de que a televisão pode contribuir para dinamizar e qualificar o processo de ensino-aprendizagem, desde que mediada criticamente pelo professor. A investigação foi realizada com base em uma pesquisa qualitativa envolvendo professores e alunos da Escola de Educação Básica Getúlio Vargas, em Florianópolis. Os resultados apontam tanto para o potencial formativo da televisão quanto para os desafios estruturais e metodológicos de sua integração ao currículo escolar. O projeto também promove a interdisciplinaridade entre a televisão e outras disciplinas como Arte, Geografia, Ciências e Matemática, proporcionando atividades integradas que potencializam o desenvolvimento de múltiplas competências. Este artigo analisa o uso da televisão como ferramenta pedagógica no ensino da Língua Portuguesa em uma escola pública. Parte-se da hipótese de que a televisão pode contribuir para dinamizar e qualificar o processo de ensino-aprendizagem, desde que mediada criticamente pelo professor. A investigação foi realizada com base em uma pesquisa qualitativa envolvendo professores e alunos da Escola de Educação Básica Getúlio Vargas, em Florianópolis. Os resultados apontam tanto para o potencial formativo da televisão quanto para os desafios estruturais e metodológicos de sua integração ao currículo escolar. O projeto também promove a interdisciplinaridade entre a televisão e outras disciplinas como Arte, Geografia, Ciências e Matemática, proporcionando atividades integradas que potencializam o desenvolvimento de múltiplas competências.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Mídias; Televisão; Interdisciplinaridade; Arte; Geografia; Ciências; Matemática.

ABSTRACT

This study highlights the importance of interdisciplinarity in the teaching of Portuguese Language, exploring how television can be integrated with linguistic, literary, and social content in a comprehensive way. The article analyzes the use of television as a pedagogical tool in the teaching of Portuguese Language at a public school. It is based on the hypothesis that television can contribute to making the teaching-learning process more dynamic and qualified, provided it is critically mediated by the teacher. The investigation was conducted through qualitative research involving teachers and students from Escola de Educação Básica Getúlio Vargas, in Florianópolis. The results point to both the formative potential of television and the structural and methodological challenges of its integration into the school curriculum. The project also fosters interdisciplinarity between television and other subjects such as Art, Geography, Science, and Mathematics, offering integrated activities that enhance the development of multiple skills.

KEYWORDS: Education; Media; Television; Interdisciplinarity; Art; Geography; Sciences; Mathematics.

INTRODUÇÃO

Nesse contexto, torna-se relevante refletir sobre práticas interdisciplinares que conectem os conteúdos de Língua Portuguesa com temas sociais e culturais transmitidos pela televisão. A leitura crítica da mídia, associada à produção textual e à análise de gêneros discursivos, favorece o desenvolvimento de competências múltiplas. Além disso, a proposta amplia a abordagem interdisciplinar ao integrar a televisão com áreas como Arte, Geografia, Ciências e Matemática, visando conectar os saberes escolares à realidade dos alunos.

A televisão ocupa um lugar central na cultura contemporânea, sendo uma das mídias mais presentes nos lares brasileiros. Seu poder de influência, tanto na formação de opiniões quanto na transmissão de informações, tem despertado interesse no meio educacional. Este artigo discute o potencial pedagógico da televisão no contexto escolar, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, ao considerar que, quando utilizada criticamente, a televisão pode ampliar horizontes, provocar reflexões e contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Autores como Ivani Fazenda (1994) reforçam que a interdisciplinaridade propicia a articulação entre diferentes saberes, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. No ensino de Língua Portuguesa, essa abordagem permite o trabalho com múltiplas linguagens e gêneros discursivos, aproximando o conteúdo escolar da realidade dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A televisão, enquanto meio de comunicação de massa, ocupa lugar central na vida cotidiana e possui um enorme potencial pedagógico quando utilizada de maneira crítica e planejada. No ambiente escolar, sua incorporação pode ultrapassar os limites tradicionais da Língua Portuguesa, ampliando-se para outras áreas do conhecimento como Artes, Geografia, Ciências e Matemática, desde que sua utilização esteja em consonância com os princípios da interdisciplinaridade e com as competências definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A interdisciplinaridade é uma abordagem que permite integrar saberes distintos em torno de um mesmo eixo temático, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Segundo Ivani Fazenda (1994), essa prática possibilita o rompimento com a fragmentação do conhecimento, favorecendo a articulação entre diferentes campos do saber. No contexto da Língua Portuguesa, essa integração viabiliza o trabalho com diversas linguagens e gêneros discursivos, aproximando o conteúdo escolar da realidade vivida pelos alunos.

Ao tratar da educação para a mídia, Ferrés (1996) destaca a importância de formar sujeitos capazes de interpretar criticamente as mensagens veiculadas pela televisão. Para o autor, não basta consumir os conteúdos audiovisuais; é

preciso desenvolver competências que permitam ao aluno analisar, questionar e reconstruir os significados transmitidos pelas produções televisivas. Esse processo educativo deve fomentar o pensamento autônomo e a consciência cidadã.

Nesse mesmo sentido, Baccega (2000) argumenta que o uso pedagógico da televisão só será efetivo quando houver intencionalidade educativa e alinhamento com os projetos pedagógicos da escola. A simples exibição de vídeos ou programas, sem mediação crítica, não assegura aprendizagem. É necessário que os professores estabeleçam vínculos entre os conteúdos da mídia e os objetivos curriculares, estimulando a reflexão e a construção de conhecimento.

Além disso, autores como Guareschi (2005) e Napolitano (2003) ressaltam a importância de considerar o contexto sociocultural dos alunos na seleção e aplicação dos materiais televisivos. A identificação dos estudantes com os temas, linguagens e personagens exibidos potencializa o engajamento e favorece a aprendizagem significativa. O reconhecimento de suas vivências dentro da sala de aula torna o processo educativo mais inclusivo e motivador.

Com o avanço das tecnologias digitais e a valorização das competências midiáticas pela BNCC, cresce a necessidade de ressignificar o papel da televisão na escola. A legislação educacional e documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais incentivam o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), reforçando a importância de capacitar os docentes para atuarem como mediadores nesse novo cenário.

Dessa forma, a televisão deve ser compreendida não como inimiga da educação, mas como uma aliada estratégica, capaz de provocar reflexões, enriquecer o repertório cultural dos alunos e ampliar horizontes, desde que esteja inserida em um projeto educativo coerente, crítico e criativo. Como afirmam Douglas Kellner (1995), José Manuel Moran (1993) e Joan Ferrés (1996), a mediação do professor é fundamental para transformar os conteúdos audiovisuais em instrumentos significativos de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de múltiplas competências cognitivas e sociais.

A interdisciplinaridade permite que o uso da televisão extrapole os limites da Língua Portuguesa, estendendo-se às Artes, Geografia, Ciências e Matemática. Cada uma dessas áreas pode utilizar a linguagem televisiva como recurso para estimular habilidades específicas, conforme previsto na BNCC.

Ferrés (1996) enfatiza a necessidade de formar receptores ativos e críticos, capazes de interpretar os discursos midiáticos para além de sua superfície. A educação para a mídia, nesse sentido, deve contribuir para a formação de cidadãos conscientes, com autonomia intelectual e capacidade de análise dos meios de comunicação.

Baccega (2000) argumenta que a televisão pode ser utilizada como ferramenta de construção de conhecimento desde que integrada aos projetos pedagógicos da escola. A simples exibição de programas televisivos não garante aprendizado; é necessário que haja intencionalidade educativa e relação com os conteúdos curriculares.. Além disso, Guareschi (2005) e Napolitano (2003) destacam a importância de considerar o contexto sociocultural dos alunos na escolha e no uso da televisão em sala de aula. Para eles, a identificação do estudante com os temas e linguagens televisivas potencializa o engajamento e favorece a aprendizagem significativa. Dessa forma, é possível afirmar que a televisão, longe de ser um obstáculo ao ensino, pode se tornar uma aliada potente, desde que haja um projeto educativo que oriente sua utilização crítica e criativa.

2.1 Histórico e Contexto do Uso da Televisão na Educação

A utilização da televisão como recurso educativo remonta às décadas de 1960 e 1970, período em que surgiram os primeiros projetos de ensino a distância por meio da televisão no Brasil. Programas como o Telecurso e iniciativas promovidas pela Fundação Roberto Marinho demonstraram o potencial da TV como meio de democratização do conhecimento, especialmente em regiões com menor acesso a instituições de ensino.

Com o passar dos anos, o uso da televisão na educação foi incorporado em diferentes propostas pedagógicas, embora com resistência por parte de alguns setores acadêmicos que viam a mídia com desconfiança. Entretanto, a evolução das tecnologias digitais e o crescente protagonismo da cultura midiática no cotidiano dos estudantes têm levado os educadores a repensar essa relação.

No campo legal e normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, reconhece a importância das tecnologias e da mídia como ferramentas para o desenvolvimento de competências, especialmente no que se refere à leitura crítica de diferentes linguagens e à educação midiática. A BNCC prevê, por exemplo, que os alunos desenvolvam a habilidade de analisar criticamente conteúdos audiovisuais, o que reforça o papel da televisão como instrumento educativo.

Além disso, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE) incentivam o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ambiente escolar, destacando a necessidade de formação de professores para lidar com os desafios e oportunidades trazidos por essas ferramentas.

Nesse contexto, a inserção da televisão nas práticas pedagógicas deve ser vista como uma estratégia legítima e necessária para aproximar o ensino das vivências dos alunos, ampliar repertórios culturais e desenvolver competências críticas e interpretativas. O uso pedagógico da televisão requer uma abordagem

crítica e reflexiva, conforme argumentam autores como Douglas Kellner (1995), José Manuel Moran (1993) e Joan Ferrés (1996). Para esses teóricos, a mediação do professor é essencial para transformar os conteúdos audiovisuais em instrumentos de construção de conhecimento. A televisão não deve ser compreendida como mero entretenimento, mas como um recurso didático capaz de fomentar aprendizagens significativas, desde que adequadamente contextualizado e articulado com os objetivos curriculares.

Além das etapas descritas, propôs-se também a realização de atividades interdisciplinares envolvendo Língua Portuguesa e outras áreas do conhecimento, tendo como eixo temático programas televisivos analisados em sala de aula. Os alunos produziram resenhas críticas, roteiros de vídeos e debates orais com base em gêneros da televisão.

Figura 1 – E.E.B GETÚLIO VARGAS -SC



Figura 2 – A TELEVISÃO

A TELEVISÃO

A década de 50 foi marcada pela expansão da televisão como uma rede de imagens nas principais cidades do Brasil. de 1955 a 1961 foram inauguradas 21 novas emissoras. Diversificando as programações e ampliando o acesso nos diferentes pontos. Muitos dos artistas da rádio passaram a atuar também na televisão. O fascínio pela televisão emerge naturalmente no país.

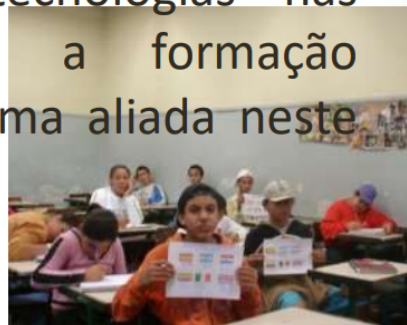


Penteado (1999, p. 97) destaca:

Só o fato das crianças passarem a maior parte do seu tempo em frente à TV, já seria o suficiente para trazê-la para sala de aula, pois os alunos gostam de ver TV, tem prazer e aprendem com ela. Dessa forma, surge a necessidade de propostas pedagógicas transformadoras, que parta da realidade daqueles que estão envolvidos.



Cresce, assim, a necessidade de atualização constante do professor não só em relação à sua disciplina específica, como também no que se refere às metodologias de ensino e inserção de novas tecnologias nas práticas pedagógicas, a formação continuada, torna-se uma aliada neste processo.



Fonte: Penteado, 1999 p 97

METODOLOGIA

As atividades interdisciplinares também contemplaram outras áreas do conhecimento. As propostas incluíram análises visuais (Arte), estudos de conteúdos ambientais e científicos (Ciências), interpretação de gráficos e dados (Matemática) e localização geográfica de contextos televisivos (Geografia).

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, desenvolvida na Escola de Educação Básica Getúlio Vargas, situada em Florianópolis/SC. Foram envolvidos 23 alunos do sexto ano do Ensino Fundamental e quatro professoras de Língua Portuguesa. A metodologia adotou questionários, observações em sala de aula e registros em diário de campo para compreender a inserção da televisão nas práticas pedagógicas. As etapas contemplaram desde a apresentação da proposta até a aplicação de atividades didáticas com apoio da mídia televisiva.

A abordagem interdisciplinar mostrou-se eficaz ao integrar a análise de conteúdos televisivos com os objetivos da Língua Portuguesa. Os estudantes

desenvolveram competências linguísticas ao relacionarem temas televisivos com produção textual e interpretação crítica, demonstrando ganhos em argumentação e leitura de mundo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo mostra que os alunos reagiram positivamente à integração da televisão nas aulas de Língua Portuguesa, demonstrando entusiasmo, maior engajamento e curiosidade pelos temas abordados por meio de vídeos e reportagens. Essa receptividade indica que, quando bem contextualizada, a TV pode ser um recurso valioso para a aprendizagem.

As professoras reconhecem o potencial da televisão como ferramenta pedagógica, mas enfrentam desafios como falta de equipamentos adequados, tempo limitado para planejamento e ausência de formação específica para uso crítico da mídia. Apesar dessas dificuldades, há interesse em ampliar o uso da TV, desde que haja suporte institucional e capacitação continuada.

As barreiras estruturais e pedagógicas incluem resistência de alguns educadores ao uso de mídias não convencionais, dificuldades na integração curricular e a ausência de políticas institucionais claras, o que prejudica a continuidade de práticas inovadoras. Ainda assim, o reconhecimento do valor da televisão sugere que, com planejamento e curadoria de conteúdos, ela pode promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento de diversas competências.

Por fim, a integração da televisão com outras disciplinas, como Arte, Geografia, Ciências e Matemática, potencializa o aprendizado interdisciplinar. Exemplos incluem análise de elementos visuais em programas culturais, reflexões sobre questões ambientais, investigação científica a partir de documentários e interpretação de dados estatísticos, contribuindo para uma formação mais crítica, criativa e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas que envolvem o uso intencional da televisão demonstram que ela pode ser uma valiosa aliada na construção de saberes interdisciplinares. Ao proporcionar contato com diferentes linguagens, temáticas

e formatos, a televisão amplia a visão de mundo dos alunos e fortalece a conexão entre o conhecimento escolar e a realidade vivida por eles.

Na área de Arte, os estudantes podem estudar figurinos, cenários, linguagem visual e trilha sonora de programas televisivos, produzindo cartazes, releituras visuais ou maquetes inspiradas em cenas de novelas ou séries, o que estimula o senso estético e a criatividade.

Na Geografia, a análise de reportagens sobre desastres naturais, urbanização, problemas ambientais ou imigração permite aos alunos criar mapas temáticos ou infográficos relacionados às regiões abordadas, relacionando esses conteúdos com o currículo geográfico.

Na Ciências, o uso de documentários científicos ou reportagens sobre saúde, meio ambiente e tecnologia promove debates e experimentações. Os estudantes podem construir maquetes, elaborar hipóteses ou simular experimentos com base no conteúdo audiovisual.

Na Matemática, a exploração de dados estatísticos apresentados em telejornais, como gráficos de pesquisas ou índices econômicos, possibilita atividades de interpretação de gráficos, produção de tabelas e resolução de problemas contextualizados.

Dessa forma, a televisão, quando integrada às diferentes áreas do conhecimento por meio de atividades interdisciplinares, amplia a visão de mundo dos alunos e enriquece o processo de aprendizagem, contribuindo para uma formação mais crítica, criativa e conectada com a realidade.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, M. A. (2000). A televisão e os processos de formação. São Paulo: Paulinas.

CITELLI, A. O. (2000). A linguagem da TV e a formação do receptor. São Paulo: Moderna.

FERRÉS, J. (1996). Televisão e educação. Porto Alegre: Artmed.

GUARESCHI, P. A. (2005). Mídia e construção da realidade. Petrópolis: Vozes.

KELLNER, D. (1995). A cultura da mídia. São Paulo: EDUSC.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T., & BEHRENS, M. A. (2003). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus.

NAPOLITANO, M. (2003). Como usar a televisão na sala de aula. São Paulo: Contexto.

PENTEADO, J. (1999). A televisão na educação. Campinas: Papirus.

- PONTES, C. F. (2011). Mídias e educação. Brasília: MEC.
- VEIGA, I. P. A. (1996). Projeto político-pedagógico da escola. Campinas: Papirus.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O Paradigma da Educação Interdisciplinar. Curitiba: Champagnat, 2000.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994

IMPACTS OF DEMOTIVATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF THE SOCIETY OF FATIGUE

IMPACTOS DA DESMOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA SOCIEDADE DO CANSAÇO

Gisele Brandelero Bergamin

E-mail: giselebrandelero37@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este artigo explora os efeitos do uso excessivo de dispositivos eletrônicos na saúde mental e no aprendizado dos estudantes da geração Z e da geração Alpha, aborda uma correlação significativa entre o tempo gasto em telas e problemas como ansiedade e dificuldade de concentração, além de destacar a importância da dinâmica familiar no desenvolvimento educacional dos jovens. Aborda também como a falta de acompanhamento parental pode contribuir para a desmotivação escolar. Nesse sentido, é fundamental que escolas e famílias trabalhem juntas para promover um uso mais consciente da tecnologia, incentivando atividades ao ar livre que favoreçam a interação direta entre os estudantes. Investigar os impactos do uso excessivo de dispositivos eletrônicos na saúde mental e no desempenho acadêmico dos estudantes da geração Z e Alpha, assim como a influência do acompanhamento parental na motivação escolar, são os principais objetivos do artigo. A metodologia adotada permite uma compreensão mais profunda dos fatores que contribuem para a desmotivação dos estudantes, analisando os impactos do uso excessivo de dispositivos digitais na saúde mental e no desempenho acadêmico. Na instituição escolar, priorizamos a oferta de atividades presenciais, ao ar livre e em grupo, visando o fortalecimento das relações sociais e promovendo um equilíbrio saudável na rotina dos adolescentes e jovens. Os resultados indicam que a pressão por respostas, somada ao uso excessivo de dispositivos digitais, contribui para um estado emocional fragilizado entre os jovens, dificultando seu bem-estar e engajamento na escola. A obra de ByungChul Han, "A Sociedade do Cansaço", oferece uma lente poderosa para interpretar esses fenômenos, evidenciando como a lógica do desempenho e a hiperconectividade impactam negativamente a formação dos futuros cidadãos. É fundamental que escolas e famílias trabalhem juntas para promover um uso mais consciente da tecnologia, incentivando atividades que favoreçam a interação direta entre os estudantes. Dessa forma, adolescentes e jovens podem desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas de maneira mais equilibrada e enriquecedora.

PALAVRAS-CHAVES: Dispositivos eletrônicos. Acompanhamento parental. Desmotivação. Geração Z. Geração Alpha.

ABSTRACT

This article explores the effects of excessive use of electronic devices on the mental health and learning of Generation Z and Generation Alpha students. It addresses a significant correlation between screen time and problems such as anxiety and difficulty concentrating. It also highlights the importance of family dynamics in the educational development of young people. It also addresses how a lack of parental supervision can contribute to academic demotivation. Therefore, it is essential that schools and families work together to promote more conscious use of technology, encouraging outdoor activities that foster direct interaction between students. The main objectives of this article are to investigate the impacts of excessive use of electronic devices on the mental health and academic performance of Generation Z and Alpha students, as well as the influence of parental supervision on academic motivation. The methodology adopted allows

for a deeper understanding of the factors that contribute to student demotivation, analyzing the impacts of excessive use of digital devices on mental health and academic performance. At the school, we prioritize offering in-person, outdoor, and group activities, aiming to strengthen social relationships and promote a healthy balance in the routines of adolescents and young people. The results indicate that the pressure to respond, combined with the excessive use of digital devices, contributes to a fragile emotional state among young people, hindering their well-being and engagement in school. Byung-Chul Han's work, "The Burnout Society," offers a powerful lens through which to interpret these phenomena, highlighting how the logic of performance and hyperconnectivity negatively impact the development of future citizens. It is essential that schools and families work together to promote a more conscious use of technology, encouraging activities that foster direct interaction between students. This way, adolescents and young adults can develop social, emotional, and cognitive skills in a more balanced and enriching way.

KEYWORDS: Electronic devices. Parental monitoring. Demotivation. Generation Z. Generation Alpha.

INTRODUÇÃO

A geração Z e Alpha, composta por nativos digitais, nascidos entre 1997 e 2012, geração Alpha, que inclui aqueles nascidos a partir de 2013, enfrenta desafios únicos em seu processo educacional, o aumento do uso de tecnologias digitais tem gerado uma sobrecarga informacional que impacta diretamente as questões socioemocionais dos estudantes. São caracterizadas por uma convivência intensa com a tecnologia desde os primeiros anos de vida.

Essa familiaridade com dispositivos digitais molda não apenas suas formas de comunicação e aprendizado, mas também suas expectativas em relação à educação. A pressão por resultados acadêmicos, combinada com o uso excessivo de tecnologias digitais, contribui para um estado emocional fragilizado entre os alunos da geração Z.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo programa de pós-graduação em Saúde Pública da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), publicada no *American Journal of Health Promotion*, em 17 de janeiro, mostra que brasileiro está ficando cada vez mais sedentário e sofre de doenças associadas à inatividade. O problema é causado pelo uso prolongado das telas de celular, computador e *tablet*, durante o período de lazer.

Segundo o Jornal da USP, no Brasil, as pessoas ficam aproximadamente 16 horas acordadas por dia, mas o que chama atenção é que mais da metade desse tempo é gasto usando smartphones e computadores. Essa informação vem de uma pesquisa feita pela plataforma Electronics Hub, que analisou dados do relatório Digital 2023: Global Overview Report, da DataReportal, envolvendo 45 países. O estudo revelou que o Brasil é o segundo país onde mais pessoas passam tempo na frente de uma tela.

Ainda de acordo com o Jornal da USP, cerca de 56,6% das horas que estamos acordados — ou seja, aproximadamente nove horas por dia — são dedicadas ao uso de dispositivos eletrônicos. E quem lidera esse ranking são os

sul africanos, que passam 58,2% do tempo acordados usando computador ou smartphone.

A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa quando usada de forma equilibrada e consciente. É fundamental que os jovens aprendam a usar os dispositivos eletrônicos de maneira saudável, evitando o excesso e buscando outras atividades que promovam o bem-estar físico e mental. A influência da tecnologia e das redes sociais na vida dos jovens é inegável, a exposição constante a imagens e vídeos de corpos perfeitos, estilos de vida luxuosos e carreiras de sucesso pode criar expectativas irreais e levar à comparação constante com os outros, gerando insegurança e baixa autoestima.

Nesse sentido, outros estudos recentes mostram que cerca de 80% dos jovens passam mais de cinco horas por dia em frente às telas, seja para se divertir, interagir com os amigos ou jogar. Esse tempo excessivo na frente do computador, do celular ou de outros dispositivos tem influenciado bastante na motivação dos estudantes para a escola, fazendo com que muitos se sintam mais desconectados do ambiente acadêmico. Observando o dia a dia dos estudantes percebe-se que, o aumento no uso de smartphones e redes sociais têm afetado a concentração e o envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Com a Lei Federal que proibiu o uso desses dispositivos durante as aulas, muitos acabam usando mais em casa, o que faz com que muitos deles chegam à escola cansados e desmotivados.

Bianchessi (2020) em "Nomofobia e a dependência tecnológica do estudante" aborda a crescente preocupação com o uso excessivo de dispositivos digitais entre os estudantes, caracterizando a nomofobia como um medo intenso de ficar sem acesso a esses dispositivos. Essa condição é resultado da dependência das tecnologias digitais, que se torna cada vez mais comum na sociedade contemporânea.

Além disso, as questões socioemocionais emergem como um aspecto crítico na formação educacional desses jovens. A falta de suporte emocional e a ausência de limites claros por parte das famílias podem contribuir para um cenário onde os alunos chegam à escola e se sentem sobrecarregados e desorientados. Para ajudar nesse aspecto, é importante que os pais ofereçam um ambiente de apoio emocional, demonstrando compreensão e carinho, além de estabelecerem limites consistentes e saudáveis. Assim, as crianças e adolescentes se sentem mais seguros, orientados e capazes de lidar melhor com os desafios do dia a dia. A escola, tradicionalmente vista como um espaço estruturador, enfrenta o desafio de estabelecer regras e promover um ambiente seguro que favoreça o aprendizado.

Por outro lado, muitos professores também enfrentam desafios como a própria desmotivação, a formação à distância e a falta de experiência prática. Eles lidam com adolescentes e jovens que são nativos digitais, cheios de informações,

mas com pouco conhecimento dos conceitos básicos, isso muitas vezes leva a uma abordagem pedagógica menos envolvente. Essa desconexão entre professores e alunos acaba alimentando um ciclo de desmotivação, tornando ainda mais difícil para os educadores inspirar seus estudantes em um mundo cheio de distrações digitais.

A nomofobia contribui para problemas de saúde mental, como ansiedade e estresse, a dependência tecnológica, conforme mencionado no artigo, pode levar a uma incapacidade de desconectar-se, resultando em fadiga mental e emocional. Dessa forma, “as pessoas afetadas ficam viciadas em comunicações virtuais e digitais para ventilar o estresse gerado pela ansiedade social e emergindo como uma ameaça para a saúde social, mental e, também, física” (BIANCHESSI, 2020, p.35). Assim como o autor discute o papel das tecnologias na educação, a nomofobia pode ser vista como um fenômeno que afeta a experiência educacional dos alunos, levando a consequências comportamentais, como a procrastinação e a diminuição da produtividade acadêmica.

A necessidade constante de estar conectado pode prejudicar a concentração e o aprendizado efetivo, em nossa abordagem pedagógica, através de atividades interativas, ao ar livre, buscamos mitigar os efeitos da nomofobia, além de práticas educativas que incentivam o uso consciente da tecnologia, procuramos promover um equilíbrio saudável entre o mundo digital, favorecendo a interação face a face entre os estudantes.

Neste contexto, é fundamental investigar as inter-relações entre as características das gerações Z e Alpha, as questões socioemocionais envolvidas na educação e o impacto do uso excessivo de telas tanto nos alunos quanto nos professores. Compreender esses elementos pode oferecer insights valiosos para desenvolver estratégias que promovam maior engajamento e motivação no ambiente escolar.

Com relação a avaliação do tempo gasto em dispositivos eletrônicos em comparação com o tempo dedicado aos estudos, os resultados indicaram que os alunos passam em média 6 horas diárias em telas para atividades não escolares, enquanto dedicam entre 1 e 2 horas para os estudos. Uma pesquisa realizada por Souza e Silva indica que os estudantes que passam mais de 6 horas diárias em atividades não escolares em dispositivos digitais apresentam um aumento significativo nos sintomas de depressão e solidão" (SOUZA; SILVA, 2022). Investigar os impactos do uso excessivo de dispositivos eletrônicos na saúde mental e no desempenho acadêmico dos estudantes da geração Z e Alpha, assim como a influência do acompanhamento parental na motivação escolar, são os principais objetivos do artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O fenômeno da desmotivação no ambiente escolar, especialmente entre as gerações Z e Alpha, é um tema que ganha cada vez mais relevância no contexto educacional contemporâneo. A Geração Z, segundo Santos (2025), não consegue imaginar um mundo sem tecnologia, são indivíduos que vivem rodeados de informações e apresentam características como desapego, individualidade e ansiedade. Eles tendem a ser desconfiados em relação à estabilidade profissional e buscam continuamente se adaptar às mudanças rápidas da sociedade contemporânea.

Santos (2025) argumenta que entender o poder do conhecimento dessas gerações é essencial para criar oportunidades adequadas às realidades atuais, promovendo relacionamentos e resultados efetivos. Entretanto, é importante ressaltar que o avanço tecnológico por si só não é suficiente para melhorar a educação. Como afirma DEMO (2008), o papel do professor permanece central nesse processo, ele é o verdadeiro protagonista na formação das novas habilidades do século XXI.

Segundo Costa et al. (2024), a dependência tecnológica tem se mostrado um fator crítico, uma vez que pode desestimular a participação dos alunos em atividades tradicionais e prejudicar a concentração durante as aulas. Essa realidade exige dos educadores um esforço adicional para capturar a atenção dos alunos, que frequentemente se veem distraídos pelas constantes notificações e pela tentação das redes sociais.

A saúde mental, conforme destacado por Costa et al. (2024), tornou-se central no debate sobre os impactos da era digital na educação, afetando tanto alunos quanto professores. As dificuldades enfrentadas decorrem do uso incessante de dispositivos digitais e da ausência de suporte emocional adequado, em um ambiente que prioriza a hiperconectividade e a produtividade constante.

Bianchessi (2020) complementa essa discussão ao afirmar que os prejuízos individuais são frequentemente resultantes de uma má administração do tempo e do espaço em relação ao uso de dispositivos móveis. A falta de acompanhamento parental nesse contexto leva os adolescentes e jovens a abandonarem experiências significativas na vida real em favor de uma realidade ilusória.

Além disso, Bauman destaca que as rápidas transformações sociais podem levar à desestabilização das relações humanas, resultando em alienação e isolamento, até mesmo à perda do sentido da vida. Nesse cenário complexo, é crucial refletir sobre como as instituições educacionais podem responder às necessidades emocionais e educacionais desses jovens, promovendo um ambiente que valorize tanto a tecnologia quanto a interação humana significativa.

Não somos mais oprimidos por um "dever" externo, mas sim por um "poder" interno que nos impele a otimizar e performar constantemente. O uso

excessivo de dispositivos eletrônicos e a constante conectividade se encaixam perfeitamente nessa descrição. Os alunos, imersos em um fluxo incessante de informações, notificações e a pressão implícita para estarem sempre "online" e engajados, internalizam essa lógica de desempenho. A busca por validação nas redes sociais, a necessidade de estar atualizado e a própria natureza multitarefa das plataformas digitais criam um ciclo vicioso de estímulo e resposta que leva à exaustão mental.

O sujeito de desempenho, enfatiza uma cultura de produtividade que muitas vezes sobrepõe a obediência e o aprendizado significativo, assim como o "cansaço profundo", descrito por Han (2015), afeta a identidade dos indivíduos, tornando suas percepções mais indeterminadas e vulneráveis.

O "cansaço" a que Han (2015) se refere não é apenas o cansaço físico, mas um esgotamento psíquico profundo. Os alunos que passam horas em dispositivos eletrônicos, mesmo que para lazer, estão constantemente engajados em um processo de "desempenho" – seja na criação de conteúdo, na interação social online ou no consumo passivo de informação. Isso os deixa mentalmente esgotados, com a capacidade de concentração e a profundidade de pensamento prejudicadas. A própria natureza fragmentada da informação digital dificulta a construção de um saber contínuo e profundo, contribuindo para a desmotivação e a superficialidade no aprendizado.

A dinâmica familiar, com pais que frequentemente relatam "não ter tempo", também pode ser interpretada sob a ótica do cansaço. Em uma sociedade que exige alta performance em todas as esferas da vida (profissional, pessoal, social), os pais também podem se sentir sobrecarregados, incapazes de dedicar a atenção e os limites necessários aos filhos. Esse "cansaço parental" se traduz em uma menor supervisão e orientação, deixando os jovens mais vulneráveis à influência do mundo digital e à internalização da lógica do desempenho sem a devida mediação. A falta de limites claros, como mencionado anteriormente, é um reflexo direto dessa incapacidade de gerenciar o tempo e a energia em um ambiente social que demanda desempenho constante.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo visa proporcionar uma compreensão aprofundada dos fatores que contribuem para a desmotivação dos estudantes, com foco na análise dos impactos do uso excessivo de dispositivos digitais na saúde mental e no desempenho acadêmico. Dessa forma, foi de campo, descritiva e de abordagem qualitativa e quantitativa.

Foi conduzida com os alunos do Ensino Médio, envolvendo cerca de 100 estudantes e 22 professores. Além disso, durante uma Assembleia de Pais, promoveu-se uma discussão sobre as estratégias para um uso consciente das redes sociais. Observou-se que, apesar da correria do dia a dia, havia um

distanciamento perceptível dos pais em relação ao cuidado e à atenção voltados aos filhos, o que impactava negativamente o ensino e a aprendizagem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As gerações Z e Alpha, nascidas em um contexto marcado pela rápida evolução tecnológica e pela hiperconectividade, enfrentam desafios únicos na sociedade contemporânea, que frequentemente é descrita como a "sociedade do cansaço". Este fenômeno se refere à pressão incessante para estar sempre disponível e produtivo, exacerbada pelo uso constante de dispositivos digitais. Estudantes dessas gerações estão imersos em um ambiente onde a comparação social e a busca por validação nas redes sociais se tornaram normativas, contribuindo para um aumento significativo na ansiedade e no estresse. A metodologia deste estudo considera esses aspectos ao analisar como a sobrecarga informativa e a necessidade de desempenho impactam não apenas o bem-estar emocional dos jovens, mas também sua capacidade de se engajar nas atividades escolares. Dessa forma, busca-se compreender como essa dinâmica influencia a desmotivação dos estudantes, promovendo um diálogo sobre a importância de desenvolver um uso mais equilibrado e consciente das tecnologias na formação educacional.

A partir da aplicação do questionário e da compilação dos resultados obtidos, evidenciou-se a problemática associada ao uso excessivo de dispositivos digitais e seus efeitos nos aspectos socioemocionais dos estudantes das gerações Z e Alpha. Além das redes sociais, identificou-se que os jogos virtuais também estavam se tornando um vício entre os alunos, desviando sua atenção.

Em conversas com pais e responsáveis, bem como com os professores, decidiu-se restringir o uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos na escola exclusivamente para fins pedagógicos. Embora a maioria dos pais tenha apoiado essa iniciativa inicialmente, houve uma resistência significativa por parte dos estudantes. Muitos demonstraram instabilidade emocional e tentaram utilizar os aparelhos de forma oculta ou mantê-los em suas mochilas como um mecanismo de "segurança".

As conversas informais e os resultados do questionário aplicado a alunos e professores revelaram a necessidade urgente de um acompanhamento parental mais próximo, além disso, destacaram-se a importância da implementação de regras específicas e atividades que promovam maior proximidade emocional entre os estudantes. A pandemia resultou em um período prolongado de reclusão em casa, forçando muitos ao uso constante de dispositivos eletrônicos. No retorno às aulas presenciais, houve pouco tempo para adaptação a uma nova realidade que exigia interações face a face.

Durante o retorno às aulas após a pandemia, foi possível observar um aumento significativo na insegurança e no isolamento dos estudantes, além de

dificuldades tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto nas interações sociais com colegas e amigos. Com o passar do tempo, essa situação se agravou, revelando uma dependência excessiva em relação ao uso de dispositivos eletrônicos. Os alunos mostraram-se cada vez menos participativos nas aulas e tendiam a se isolar durante os recreios, permanecendo nas salas de aula em vez de interagir face a face. A comunicação entre eles frequentemente ocorria por meio de redes sociais.

Diante desse cenário, a escola buscou implementar estratégias em colaboração com as famílias para incentivar um uso mais consciente das telas. A instituição, que atende aproximadamente 160 alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, percebeu a necessidade urgente de abordar essa dependência. Para isso, foram realizadas reuniões com pais e professores com o objetivo de alinhar estratégias de incentivo ao uso responsável das tecnologias.

Os dados coletados revelaram que o uso excessivo de telas está associado a sintomas de depressão e ansiedade entre os estudantes, o aumento do tempo gasto em dispositivos digitais está correlacionado com um aumento nos níveis de solidão e insatisfação entre os jovens”. Além disso, pesquisas indicam que a exposição prolongada a telas pode prejudicar o sono dos estudantes, afetando diretamente sua capacidade de concentração e aprendizado.

Nas conversas com os professores, fica evidente que muitos deles se sentem desmotivados em suas funções, refletindo uma falta de engajamento que impacta o ambiente escolar como um todo. A apatia docente contribui para um ciclo vicioso onde alunos desmotivados se tornam ainda mais desinteressados.

Além disso, a comparação entre o tempo gasto em telas e o tempo dedicado aos estudos mostrou que a maioria dos alunos prioriza atividades digitais em detrimento do aprendizado. Essa inversão na alocação do tempo contribui para uma redução na atenção e na capacidade de concentração, resultando em um desempenho acadêmico abaixo do esperado.

Os professores também relataram desafios relacionados à atenção reduzida dos alunos durante as aulas. Os resultados da pesquisa revelaram uma correlação significativa entre o uso excessivo de dispositivos eletrônicos e problemas de saúde mental entre os alunos da escola. A maioria dos participantes relatou dificuldades em manter a concentração nas aulas e um aumento nos níveis de ansiedade. Matos e Oliveira (2023) ressalta que em conversas com professores muitos se sentem desmotivados, refletindo uma falta de engajamento que impacta negativamente o ambiente escolar como um todo

Os efeitos do uso excessivo de dispositivos eletrônicos na saúde mental dos estudantes refletem numa preocupação crescente nas instituições educacionais, a redução da atenção e a dificuldade de concentração são problemas emergentes

que podem comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos alunos.

Comparando o tempo dedicado às telas e o dedicado aos estudos revela uma tendência preocupante, enquanto os jovens investem cada vez mais horas em atividades digitais, suas responsabilidades acadêmicas são frequentemente negligenciadas. Essa dinâmica não apenas afeta o aprendizado imediato, mas também pode ter repercussões duradouras nas expectativas futuras dos alunos em relação ao seu sucesso profissional.

A discussão sobre os efeitos do uso excessivo de dispositivos eletrônicos na saúde mental dos estudantes destaca uma preocupação crescente nas instituições educacionais. A redução da atenção e a dificuldade de concentração são problemas emergentes que podem comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos alunos.

Outro fator relevante é a dinâmica familiar observada entre os estudantes, muitas famílias relatam não ter tempo ou recursos para acompanhar adequadamente o desenvolvimento educacional dos filhos. Esse distanciamento resulta na falta de limites claros e no suporte emocional necessário para formar cidadãos conscientes e engajados.

Os testemunhos dos alunos indicaram que muitos se sentem negligenciados em suas necessidades emocionais e acadêmicas. Quando os pais não estabelecem uma rotina ou não participam ativamente da vida escolar, os jovens tendem a buscar validação e atenção fora do ambiente familiar, muitas vezes por meio das redes sociais ou outras formas de entretenimento digital.

A falta de acompanhamento parental pode ser um fator determinante para a desmotivação escolar, levando os alunos a se sentirem desorientados quanto às suas responsabilidades acadêmicas. O envolvimento familiar está diretamente relacionado ao sucesso escolar, famílias que se envolvem ativamente no processo educativo tendem a ter filhos mais motivados e com melhor desempenho acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo sobre os impactos da desmotivação no ambiente escolar à luz da sociedade do cansaço revela a complexidade das relações entre as gerações Z e Alpha, o uso exacerbado de dispositivos eletrônicos e as consequências emocionais que emergem desse contexto. A crescente dependência tecnológica, evidenciada pela nomofobia — o medo de ficar sem o celular —, tem contribuído para uma desmotivação significativa entre os estudantes, que se sentem cada vez mais distantes das experiências de aprendizagem tradicionais e das interações humanas diretas.

A análise das características dessas gerações mostra que, imersas em um mundo saturado de informações e estímulos digitais, os jovens enfrentam desafios únicos que afetam sua saúde mental e seu desempenho acadêmico. A constante competição por atenção, exacerbada pelas redes sociais, torna difícil para os alunos se concentrarem nas atividades escolares, resultando em um ciclo vicioso de desmotivação e ansiedade. Nesse sentido, as implicações práticas discutidas ao longo do artigo apontam para a necessidade urgente de intervenções que promovam um uso equilibrado da tecnologia nas escolas. Isso inclui a formação de professores para que possam integrar adequadamente as ferramentas digitais ao processo de ensino-aprendizagem, bem como a criação de ambientes que favoreçam a interação social e o desenvolvimento emocional dos alunos.

Além disso, a pressão por produtividade e a necessidade de atender a expectativas irreais em um ambiente hiperconectado têm gerado um desgaste emocional profundo. Esse cansaço não apenas afeta a identidade dos indivíduos, como também limita sua capacidade de engajamento nas atividades escolares e na construção de relacionamentos saudáveis. É imperativo que educadores e instituições reconheçam esses fatores e busquem estratégias que promovam um uso equilibrado da tecnologia, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e uma aprendizagem mais significativa.

A relevância deste trabalho reside na sua capacidade de abordar uma questão crítica no cenário educacional atual, ao articular teoria e prática, este estudo contribui para um entendimento mais profundo dos desafios enfrentados por alunos da Geração Z e Alpha na era digital, oferecendo subsídios para educadores, gestores escolares e pesquisadores interessados em promover uma educação mais eficaz e humanizada.

As perspectivas para futuras pesquisas são promissoras e incluem investigações mais aprofundadas sobre as práticas pedagógicas que podem mitigar os efeitos da desmotivação e promover o bem-estar dos alunos. Além disso, explorar como diferentes contextos culturais afetam a relação dos jovens com a tecnologia pode enriquecer ainda mais o debate.

Por fim, estabelecer políticas educacionais que considerem o contexto contemporâneo desses adolescentes e jovens, isso inclui não apenas a promoção de práticas pedagógicas que integrem tecnologia de forma consciente e criativa, mas também a implementação de programas de apoio emocional nas escolas. Somente assim poderemos criar um ambiente escolar mais saudável e estimulante, capaz de reverter os efeitos da desmotivação e preparar as novas gerações para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**, Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

BIANCHESSI, Cleber. **Nomofobia e a dependência tecnológica do estudante**.

Curitiba: Bagai, 2020.

COSTA, Antônia Pereira; FERREIRA, Ruth Léia; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Saúde mental e desenvolvimento educacional na era digital. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 10, n. 12, p. 2090-2102, dez. 2024. ISSN: 2675-3375

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEMO, Pedro. **Habilidades do século XXI**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008.

GOV.br. **Brasileiros passam mais tempo usando telas no lazer**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/brasileiros-passam-maistempo-usando-telas-no-lazer>. Acesso em 11/07/2025.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

ORNAL da USP: Brasileiros passam em média 56% do dia em frente às telas de smartphones e computadores, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasileiros-passam-em-media-56-do-dia-em-frente-as-telas-de-smartfones-computadores/>. Acesso em: 11/07/2025.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana. **Processo de ensino aprendizagem entre as tecnologias, as novas metodologias, o currículo e a interatividade**. Educação para todos na era digital: Caminhos e desafios da inclusão tecnológica. Formiga (MG), Editora MultiAtual, p.223-233, 2025.

THE USE OF THE TEXTUAL GENRES PARLENDAS AND TONGUE TWISTERS AS A TEACHING STRATEGY FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARLENDAS E TRATA-LÍNGUAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jane Teixeira Gomes Torres

E-mail: jane.tgt@hotmail.com

Veni Creator Christian University - USA

Eliete Francisca da Silva Farias

E-mail: franliete@terra.com.br

Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

O desenvolvimento da linguagem implica o manuseio da habilidade de jogar com as palavras livremente, despertando sua imaginação e a criatividade. A partir deste entendimento o presente estudo objetivou verificar de que forma a poesia popular, através dos gêneros textuais parlendas e trava-línguas podem contribuir como estratégia de ensino para o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa qualitativa interpretativa, através de um estudo bibliográfico de autores que tratam da questão da oralidade. Os resultados apresentaram que o uso das parlendas e trava-línguas é uma forma de interagir com o contexto didático, brincado, experimentando, jogando com as possibilidades que lhe são oferecidas e os vários gêneros textuais têm um grande valor pedagógico. Concluindo-se que os gêneros textuais parlendas e trava-línguas podem e devem ser utilizados pelos professores, uma vez que por meio de textos pertencentes à cultura popular, a criança pode apropriar-se dos conteúdos propostos em sala de aula, tornando a aprendizagem além da prazerosa significativa, aprimorando as capacidades cognitivas dos alunos, tais como facilidade na memorização de conteúdos, desenvolvimento do raciocínio lógico e aumento do espírito criativo e crítico.

Palavras Chave: Estratégia de Ensino. Oralidade. Poético Popular.

ABSTRACT

Language development involves the ability to freely play with words, awakening imagination and creativity. Based on this understanding, this study aimed to verify how popular poetry, through the textual genres of nursery rhymes and tongue twisters, can contribute as a teaching strategy for the development of oral skills in Early Childhood Education. The methodology used was qualitative interpretative research, through a bibliographical study of authors who address the issue of oral skills. The results showed that the use of nursery rhymes and tongue twisters is a way of interacting with the didactic context, playing, experimenting, and playing with the possibilities offered, and that the various textual genres have great pedagogical value. It is concluded that nursery rhymes and tongue twisters can and should be used by teachers, since through texts from popular culture, children can appropriate the content proposed in the classroom, making learning not only enjoyable but also meaningful, enhancing students' cognitive abilities, such as increased memorization, development of logical reasoning, and increased creative and critical thinking.

Keywords: Teaching Strategy. Orality. Popular Poetry.

INTRODUÇÃO

Diversos estudos têm ressaltado a dificuldade de mudanças nas práticas escolares, de forma que a criança possa interagir prazerosamente com a leitura e a escrita, despertando habilidades e competências que contribuam para a compreensão desse complexo sistema de escrita, e consequentemente alfabetizar-se e tornar-se um leitor ativo.

O poético popular atribuído às parlendas e trava-línguas, são literaturas que exploram os sons, o ritmo, e a expressividade, ou seja, a brincadeira do som com as palavras. Trabalhar a oralidade com gêneros textuais de parlendas e trava-línguas é discutida nos Parâmetros Curriculares Nacionais que elencam vários gêneros que podem ser usados em dinâmicas em sala de aula, que são divididos e adequados para trabalhos com a linguagem oral e para trabalhos com a linguagem escrita (BRASIL, 2000).

No caso da oralidade os redatores citam vinte casos: “Contos, mitos, lendas populares, poemas canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios, saudações instruções, relatos, entrevistas, debates, notícias, anúncios, seminários, palestras” (BRASIL, 2000, p. 128).

A partir dessa perspectiva o presente estudo teve como principal objetivo busca verificar de que forma a poesia popular, através dos gêneros textuais parlendas e trava-línguas podem contribuir como estratégia de ensino para o desenvolvimento da oralidade na educação Infantil.

A metodologia utilizada foi um estudo qualitativo e para levantamento dos dados foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de obter informações acerca de como poesia popular, através dos gêneros textuais parlendas e trava-línguas como estratégia de ensino na educação infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Gêneros Textuais

A aprendizagem dos conteúdos didáticos, culturais e o conhecimento das características dos diferentes gêneros textuais que a língua apresenta devem ser trabalhados em sala de aula de forma que o aluno compreenda como e onde utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, fazendo uso de uma linguagem mais eficaz para uma situação específica.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 19), gêneros são:

(...) entidades sócio–discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (...) Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem

emparelhados a necessidades e atividades sócio-cultuais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Igualmente, os gêneros textuais foram criados para suprir a necessidade de se identificar o texto em todas as suas formas. E a escola é o ambiente mais adequado para que se conheçam as diferenças textuais e os vários gêneros existentes, pois é neste lugar que devem ser apresentadas condições para que o aluno tenha o aprendizado necessário para poder reconhecê-los e identificá-los corretamente.

As Parlendas como estratégia de ensino da oralidade

O ato físico da leitura em voz alta desmembra o texto em suas características básicas, concedendo significado para língua, enquanto não há um significado evidente para os olhos.

Esta forma de trabalhar a oralidade é discutida nos Parâmetros Curriculares Nacionais que elencam vários gêneros que podem ser usados em dinâmicas em sala de aula, que são divididos em adequados para trabalhos com a linguagem oral e adequados para trabalhos com a linguagem escrita (BRASIL, 2000).

No caso da oralidade os redatores citam vinte casos: “Contos, mitos, lendas populares, poemas canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios, saudações instruções, relatos, entrevistas, debates, notícias, anúncios, seminários, palestras” (BRASIL, 2000, p. 128).

Nota-se, portanto, que uma das formas atraente e eficiente de ensinar a oralidade é utilizando as parlendas além de despertar na criança a criatividade. Alguns estudiosos da cultura popular afirmam que a parlenda faz parte do universo social das pessoas, mas que é pouco trabalhada nas escolas, restringindo-se apenas a serem lembradas no dia do folclore.

Silveira, (2001, p. 89) observa que:

O folclore, na sua riqueza a diversidade parece ser simplificado, para adaptar-se a escola. Assim, a amplitude da variedade de temáticas e expressões que compõe o conjunto multifacetado que é o folclore chegam até os alunos de maneira estereotipada. Perde-se a noção de conjunto, prevalecendo os fatos isolados. Durante todo ano, o folclore permanece longe dos alunos. Chega o mês que lhe é dedicado, este parece irromper do esquecimento para surgir como novidade, como uma coisa estranha aos alunos.

No entanto, as parlendas constituem instrumentos poderosos para iniciar as crianças nas brincadeiras com a linguagem, pois são caracteristicamente

marcadas pela sonoridade, musicalidade, ritmos, pelo desafio da descoberta dos signos.

Para Del Ré, Hilário e Vieira (2021) a noção de interação verbal via discurso é gerada pelo efeito de sentidos originado pela sequência verbal, pela situação, pelo contexto histórico social, pelas condições de produção e também pelos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores. Portanto organizar frequentemente leitura de parlendas e diversos gêneros literários em voz alta para os alunos e ensiná-los a recitar é uma maneira de propiciar a ampliação do universo discursivo, a poesia popular tem características, como a musicalidade e a rima, que despertam o interesse dos educandos pelas palavras.

Os trava-línguas e sua estruturação no ensino da oralidade

Os trava-línguas são um tipo curioso e singular de parlendas, pois apresentam estruturação específica e função lúdica particular.

De acordo com Melo (1985, p. 72), o trava-línguas

Consiste em um verso, palavra ou expressão, na maioria das vezes de pronúncia difícil e cuja repetição depressa provoca sempre deturpações dos termos e conseqüentemente o seu sentido de origem. (...) não há denominação fixa, própria para este tipo de parlenda. Amadeu Amaral e Alcides Bezerra denominavam-na, simplesmente, *trava-línguas*. Alexina de Magalhães Pinto estudou a parlenda sob o título geral de – *Exercícios de dicção II*. Cecília Meireles preferiu chamá-las – *Parlendas com Obstáculos II*. Para Rodrigues de Carvalho são – *Problemas para desenferrujar a língua II*. Fora do país, Maria Cadilla de Martinez utiliza denominação especial para essas rimas, dizendo textualmente: - ... *ellas tienen por objeto el corregirles dificultades enunciativas*.

É possível observar no cotidiano das crianças na escola, que em várias brincadeiras são utilizadas as parlendas, mas que a própria criança não tem o conhecimento de que se trata de um gênero textual.

Para Gomes e Ferreira (2003, p. 18):

O trava-línguas deve ser dito de forma distinta e rápida, tendo por consequência o domínio da fraseologia que se apresenta. As imagens geradas no ouvinte, a partir do jogo criado pela repetição sonora, traduzem a necessidade do falante de apresentar, mesmo que por meio de um texto simples, uma inventividade certamente oriunda da oralidade de uma dada região.

O autor ainda complementa afirmando que:

Dizer um trava-língua é enumerar possibilidades de acertos e erros que geram questionamentos ao grau de dificuldade da fala, da língua, do discurso, ou seja, do conjunto de determinada população (2003, p.18).

Com bases nesses conceitos, percebe-se que o uso do trava-línguas para o profissional da educação é variado seja ela a exploração oral, rítmica ou auditiva, o conhecimento cultural, a socialização através dos jogos cantados, a exploração da compreensão do sistema escrito, as aptidões artísticas.

Segundo Gomes e Ferreira (2003, p. 18).

Em função de sua apresentação peculiar, o trava-língua é fácil identificar e possui um elevado grau de utilidade pedagógica. De acordo com Câmara Cascudo, é elemento poderoso como exercício de dicção, possibilitando e incentivando o gosto pela pronúncia correta, ainda que de palavras muito difíceis. (...). À medida que se pesquisam as parlendas de difícil pronúncia, percebe-se que as frases, dispostas de forma direta, trazem funções lúdicas, cuja finalidade é a retomada da brincadeira no que esta tem de mais crítico e criativo. Assim, dizer uma trava-língua é enumerar possibilidades de acertos e erros, que geram questionamentos quando ao grau de dificuldade da fala, da língua, do discurso, ou seja, do conjunto cultural de determinada população.

De acordo com Gomes e Ferreira (2003, p. 19), com o trava-língua “A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha. Nem a aranha arranha a rã. Nem a rã arranha a aranha”, pode-se trabalhar as diferenças entre r e rr, como também outros fonemas ajudando na consciência fonológica, sendo possível observar o desenvolvimento da linguagem através dos fonemas, ritmo, pausa, gestos e entonação de voz ao recitar o poema.

E assim, após toda a diversão que envolve esta forma lúdica de ensinar, através da mediação, formulação de hipóteses, as crianças vão gradativamente compreendendo a lógica de decodificação o sistema alfabético.

METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, por se tratar de um estudo realizado a partir de uma revisão de literatura na consulta a livros, revistas especializadas e em sites de busca Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), Google Acadêmico.

A pesquisa bibliográfica busca formular teorias, Richardson (2010, p. 16) exemplifica este tipo de estudo quando afirma que um pesquisador em educação quando quer “estudar o efeito que a mudança de método de ensino produz no rendimento escolar de uma turma, antes, porém, de estudar o efeito, deve pesquisar se existe relação entre método de ensino e rendimento escolar”.

Este estudo será limitado a pesquisas na língua portuguesa, a partir de leitura prévia, utilizando as palavras chave: Gêneros Textuais. Oralidade. Poético

Popular. Leituras mais criteriosas foram realizadas a partir dos livros e artigos escolhidos de acordo com a relação ao tema proposto, sendo as informações de importância para este estudo inserido no trabalho.

Após a seleção daqueles que melhor atendiam aos objetivos do estudo foi realizado um fichamento das leituras. Ao término dessa etapa, foi dado início à análise do resultado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL PARLENDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As parlendas é uma das formas atraente e eficiente de ensinar a oralidade, além de despertar na criança a criatividade. Alguns estudiosos da cultura popular afirmam que a parlenda faz parte do universo social das pessoas, mas que é pouco trabalhada nas escolas, restringindo-se apenas a serem lembradas no dia do folclore. Silveira, (2001, p. 89) esclarece que:

O folclore, na sua riqueza a diversidade parece ser simplificado, para adaptar-se a escola. Assim, a amplitude da variedade de temáticas e expressões que compõe o conjunto multifacetado que é o folclore chegam até os alunos de maneira estereotipada. Perde-se a noção de conjunto, prevalecendo os fatos isolados. Durante todo ano, o folclore permanece longe dos alunos. Chega o mês que lhe é dedicado, este parece irromper do esquecimento para surgir como novidade, como uma coisa estranha aos alunos.

Entretanto, o uso das parlendas formam um instrumento que pode influencia na iniciação da oralidade com as crianças através das brincadeiras com a linguagem, pois são caracteristicamente marcadas pela sonoridade, musicalidade, ritmos, pelo desafio da descoberta dos signos. Visto que as crianças são incentivadas a repetirem o que ouvem, estimulando a sua linguagem oral (GOMES; FERREIRA, 2003).

De acordo com Dantas (2002, p. 115) e relação à ludicidade composta dessa estratégia didática, destaca que ela “existe também na linguagem, marcando um gosto pela musicalidade, pelo ritmo, pela rima, pela assonância que podem levar a melhor sobre o sentido”. Portanto, tendo na linguagem oral uma importante aliada para o desenvolvimento da aprendizagem, a parlenda constitui forma de internalizar novas estruturas da língua e aprimorar a sensibilidade para expressões sonoras mais elaboradas. Nesse sentido, as parlendas possibilita condições para explorar o raciocínio, a memorização, o entendimento e a decifração de códigos oriundos da tradição oral (GOMES; FERREIRA, 2003).

Portanto organizar frequentemente leitura de parlendas e diversos gêneros literários em voz alta para os alunos e ensiná-los a recitar é uma maneira de propiciar a ampliação do universo discursivo, a poesia popular tem

características, como a musicalidade e a rima, que despertam o interesse dos educandos pelas palavras.

Melo (1985, *apud* SANTOS, 2019) apresentou uma classificação das parlendas como sendo dividida em três seções: brincos, mnemônicas e parlendas propriamente ditas. As crianças participam da construção dos brincos de um modo menos passivo; já nas parlendas mais complexas, são os adultos que interagem de forma ativa.

Os brincos são formas de brincar com a criança por serem mais fáceis. Gaspar (2009) destaca alguns exemplos:

Palminha, palminha
Palminha de Guiné
Pra quando papai vier
Mamãe dá lá papinha
Vovó dá lá cipó
Na bundinha do neném

Dedo mindinho,
Seu vizinho,
Maior de todos,
Fura-bolos,
Cata-piolhos,
Esse diz que quer comer,
Esse diz que não tem quê,
Esse diz que vai furtar,
Esse diz não vá lá,
Esse diz que Deus dará,
Paca, Cutia, tuta, Traída, muçu (MELO, 1985 p. 43).

A parte didática que o professor pode aproveitar dessa estratégia lúdica é ao cantar a música ir segurando cada dedo, nesta ordem: auricular, anular, mediando, índice e polegar, procurando dentro da mão da criança um bolo imaginário.

Para fixar ou ensinar algo às crianças Gaspar (2009) destaca as Mnemônicas e ressalta as ideias de Cascudo (1984, p. 81, *apud* GASPAS, 2009) de que:

As mnemônicas fixam na retentiva infantil os dados imediatos do pequeno mundo ambiental. São as fórmulas divulgadoras dos primeiros princípios, do real imediato, nomenclaturas indispensáveis para as conhecenças indispensáveis, números, dias da semana, meses, etc.

A Parlenda do “Feijão”, é uma mnemônica bastante conhecida e que ao ser oralizada ensina de modo pedagógico as crianças aprenderem a sequência dos números.

Um, dois, feijão com arroz,
Três, quatro, feijões no prato,
Cinco, seis, falar inglês,

Sete, oito, comer biscoito,
Nove, dez comer pastéis.

Observa-se que a simplicidade das mnemônias pode, de forma lúdica, ser útil à educação das crianças, pois, através da interação do texto oral, são ensinadas nomenclaturas indispensáveis para o seu dia a dia, permanecendo gravada na sua memória até a idade adulta. Dessa forma, ao dizer um texto de tradição oral como o do feijão, a criança utiliza as estratégias de leitura e conhecimento dos códigos (GASPAR, 2009).

Dessa forma, as atividades que são propostas com o uso da parlenda proporcionam aos alunos o aprendizado da oralidade, leitura e escrita. As parlendas propriamente ditas têm iniciativa e são organizadas pela própria criança, diferente dos brincos que são de iniciativa dos pais. As parlendas caracterizam-se, pois, por uma expressão linguística de transmissão oral, que ocorre em várias ocasiões, percorrendo, de boca em boca, o tempo e os espaços. A sonoridade que é produzida pelas parlendas possui importante função na educação infantil, tanto contribui para a interação como para a aprendizagem de forma lúdica (SANTOS, 2019).

O TRAVA-LÍNGUAS E SUA CONTRIBUIÇÃO NO ENSINO DA ORALIDADE

Outra forma de parlenda é o trava-línguas é um tipo curioso e singular que apresentam estruturação específica e função lúdica particular. De acordo com Melo (1985, p. 72, *apud* SANTOS, 2019, p. 1329), o trava-línguas:

Consiste em um verso, palavra ou expressão, na maioria das vezes de pronúncia difícil e cuja repetição depressa provoca sempre deturpações dos termos e conseqüentemente o seu sentido de origem. (...) não há denominação fixa, própria para este tipo de parlenda. Amadeu Amaral e Alcides Bezerra denominavam-na, simplesmente, *trava-línguas*. Alexina de Magalhães Pinto estudou a parlenda sob o título geral de – *Exercícios de dicção II*. Cecília Meireles preferiu chamá-las – *Parlendas com Obstáculos II*. Para Rodrigues de Carvalho são – *Problemas para desenferrujar a língua II*. Fora do país, Maria Cadilla de Martinez utiliza denominação especial para essas rimas, dizendo textualmente: - ... *ellas tienen por objeto el corregirles dificultades enunciativas*.

Observa-se que várias brincadeiras realizadas pelas crianças no ambiente escolar utilizam as parlendas, apesar de não terem o conhecimento de que se trata de um gênero textual, e que podem contribuir de acordo com Gomes e Ferreira (2003, p. 18) para “enumerar possibilidades de acertos e erros que geram

questionamentos ao grau de dificuldade da fala, da língua, do discurso, ou seja, do conjunto de determinada população”. Nesse sentido, o uso do trava-línguas pelo professor de Educação Infantil possibilita a exploração oral, rítmica ou auditiva, o conhecimento cultural, à socialização através dos jogos cantados, a exploração da compreensão do sistema escrito, as aptidões artísticas.

Ainda no entendimento de Gomes e Ferreira (2003, p. 19), o uso do trava-língua “A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha. Nem a aranha arranha a rã. Nem a rã arranha a aranha”, é possível verificar as diferenças entre r e rr, como também outros fonemas ajudando na consciência fonológica, sendo possível observar o desenvolvimento da linguagem através dos fonemas, ritmo, pausa, gestos e entonação de voz ao recitar o poema.

E assim, após toda a diversão que envolve esta forma lúdica de ensinar, através da mediação, formulação de hipóteses, as crianças vão gradativamente compreendendo a lógica de decodificação o sistema alfabético. Percebe-se, pois que com o uso de cada gênero textual, interioriza o encantamento do texto oral. E sua tradição são uma das maiores fontes de recurso sonoro para que a criança possa, em contato direto, perceber, pouco a pouco, a variedade sonora, os ritmos e movimentos que os integram e auxiliam no ensino da oralidade na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das parlendas e trava-línguas é uma forma de interagir com o contexto didático, brincado, experimentando, jogando com as possibilidades que lhe são oferecidas e os vários gêneros textuais têm um grande valor pedagógico. É um tipo de literatura que, por natureza, é do povo, e que muitas vezes, faz renovar o gosto pelas raízes das quais foi gerado. Observa-se que este tipo de literatura explora de forma bastante ilustrativa, as diversas faces das linguagens, cabendo ao professor organizar seu planejamento de forma a aproveitar as possibilidades que cada conteúdo oferece.

Trata-se de um tipo de literatura que pode ser utilizado como estratégia de ensino e aprendizagem, uma vez que contribui para que a criança elabore hipóteses sobre o sistema linguístico, de forma lúdica, além de provocar o interesse pelo universo da leitura e da escrita, mantendo viva também a cultura popular constante nas parlendas e trava-línguas.

Concluindo que os gêneros textuais parlendas e trava-línguas podem e devem ser utilizados pelos professores, uma vez que por meio de textos pertencentes à cultura popular, a criança pode apropriar-se dos conteúdos propostos em sala de aula, tornando a aprendizagem além da prazerosa significativa, aprimorando as capacidades cognitivas dos alunos, tais como

facilidade na memorização de conteúdos, desenvolvimento do raciocínio lógico e aumento do espírito criativo e crítico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Línguas Portuguesa**. 2^a ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

DANTAS, Heloysa. **Brincar e trabalhar**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; VIEIRA, Alessandra Jacqueline. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. **Revista de Estudos do Discurso**. Bakhtiniana, São Paulo, 16 (1): 12-38, jan./mar. 2021.

GASPAR, Lúcia. *Parlendas*. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2009. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 30/07/2020.

GOMES, Lenice; FERREIRA, Hugo Monteiro. **Pelas ruas da oralidade**: adivinhas, parlendas, trava-línguas, provérbios e trancoso. São Paulo: Paulinas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

MELO, Veríssimo de. **Folclore infantil**. Belo Horizonte: Editora Italiana Limitada, 1985.

SANTOS, Luana Kaina. As contribuições das músicas e parlendas para a aprendizagem. In: OLIVEIRA, Márcia Donizete Leite. Educação infantil e práticas pedagógicas: O lúcido na educação infantil como forma de desenvolvimento. **Rev. Educar**, FCE / Faculdade Campos Elíseos. Vol. 18, n. 01, Março, 2019, pág. 1324-1332.

SILVEIRA, Maria. **Contar, Encantar, Aprender/Ensinar: Um contador de histórias na sala de aula**. (Doutorado em linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

STRATEGIC DECISIONS TO REDUCE SCHOOL DROPOUT

DECISÕES ESTRATÉGICAS NA DIMINUIÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR

Paula Roberta Tessaro

E-mail: paulatessaro@sed.sc.gov.br
Veni Creator Christian University - USA

Willian Ferreira dos Santos

E-mail: 996654@profe.sed.sc.gov.br
Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este artigo aborda a evasão escolar como um desafio persistente da educação brasileira, com foco na realidade da Escola de Educação Básica Paulo Schieffler, localizada em Caçador – SC. A partir da compreensão de que fatores socioeconômicos, familiares e estruturais contribuem para o abandono escolar, justifica-se a necessidade de investigar o papel da gestão escolar e de suas decisões estratégicas na promoção da permanência dos alunos. O objetivo principal é analisar como os gestores da EEB Paulo Schieffler tomam decisões estratégicas, visando à diminuição da evasão escolar. Adotou-se uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando entrevistas semiestruturadas com o Gestor Escolar e equipe pedagógica, totalizando 5 participantes, análise documental de atas e do Projeto Político-Pedagógico, além de observações in loco das práticas institucionais. Os resultados revelaram que, embora gestões anteriores tenham tratado a evasão de forma pontual e pouco estruturada, a atual gestão tem implementado ações mais direcionadas, fundamentadas em dados oficiais e com foco no envolvimento familiar e em atividades escolares atrativas. Conclui-se que a eficácia no combate à evasão escolar depende de um planejamento estratégico contínuo, da articulação entre escola, família e políticas públicas, e da valorização de práticas pedagógicas inclusivas e acolhedoras.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão Escolar. Decisões Estratégicas. Gestão Educacional. Permanência. Ensino Público.

ABSTRACT

This article addresses school dropout as a persistent challenge in Brazilian education, focusing on the reality of Paulo Schieffler Basic Education School, located in Caçador – SC. Recognizing that socioeconomic, family, and structural factors contribute to dropout, this study justifies the need to investigate the role of school management and its strategic decisions in promoting student retention. The main objective is to analyze how the managers of EEB Paulo Schieffler make strategic decisions aimed at reducing school dropout. A qualitative and exploratory approach was adopted, using semistructured interviews with the management team, document analysis of meeting minutes and the school's Pedagogical Political Project, as well as on-site observations of institutional practices. The results revealed that while previous administrations addressed dropout superficially and without structured planning, the current administration has implemented more targeted actions, based on official data and focused on family involvement and engaging school activities. The study concludes that effective strategies to combat school dropout require continuous strategic planning, coordination between school, family, and public policies, and the promotion of inclusive and welcoming pedagogical practices.

KEYWORDS: School Dropout. Strategic Decisions. School Management. Student Retention. Public Education.

INTRODUÇÃO

A compreensão e a reflexão sobre os aspectos que envolvem a organização e a gestão escolar têm se consolidado como elementos essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento do desempenho das instituições de ensino. No âmbito da formação profissional contínua, observa-se uma superação da dicotomia tradicional entre o local de aprendizagem e o local de atuação prática, típica do modelo escolar, em direção a uma formação mais diretamente relacionada às situações reais de trabalho. Essa valorização da conexão entre a formação e os contextos profissionais reflete não apenas a crescente relevância do trabalho em comparação ao capital, mas também uma mudança na concepção do trabalhador, que deixa de ser visto apenas como mão de obra e passa a ser entendido como um recurso humano estratégico.

Nesse sentido, modelos formativos clássicos e escolares, focados apenas na capacitação individual para funções específicas, mostram-se limitados diante da necessidade de transformar as estruturas organizacionais. Atualmente, o ambiente de trabalho exige conhecimentos mais amplos, como a capacidade de atuar em equipe, compreender a organização como um todo e tomar decisões com base em análises antecipatórias, conforme apontado por estudiosos da área.

No campo da educação, a legislação brasileira estabelece como dever tanto da família quanto do Estado a orientação e acompanhamento do desenvolvimento social e educacional da criança. Contudo, apesar desse compromisso legal, a realidade mostra que a universalização da educação e a garantia de permanência e conclusão dos ciclos escolares ainda não foram plenamente alcançadas. Esse cenário tem contribuído para que a evasão escolar se torne um tema recorrente nos debates promovidos por instâncias governamentais, organizações civis e pesquisadores da área educacional.

Entender e interferir positivamente no processo da evasão escolar é um desafio que exige uma postura de desconstrução das verdades construídas pelos leitores, assumindo assim uma atitude reflexiva diante dos conhecimentos prévios acerca da evasão escolar (CERATTI, 2008).

Do ponto de vista organizacional, as decisões estratégicas são compreendidas como ações e escolhas que afetam a totalidade da instituição em longo prazo. Essas decisões visam garantir coerência e alinhamento entre os objetivos internos e as demandas externas, otimizando o uso dos recursos disponíveis.

Diante disso, surge o seguinte questionamento: Como as decisões estratégicas, que visam à diminuição da evasão escolar, são tomadas na Escola de Educação Básica Paulo Schieffler, de Caçador?

No cotidiano escolar, os processos decisórios são constantes e envolvem desde a identificação de necessidades, a análise de possibilidades e informações disponíveis, até a definição de ações e formas de comunicação. Quando bem estruturados, esses elementos contribuem significativamente para a tomada de decisões mais eficazes.

O planejamento, em qualquer organização, envolve decisões que podem ser mais técnicas ou mais práticas, mas que exigem sempre um processo de avaliação de dados, levantamento de alternativas e negociações. Em todas essas etapas, o gestor precisa tomar decisões que, muitas vezes, terão impactos que ultrapassam o momento imediato, pois são direcionadas ao futuro desejado e construído com base em idealizações e objetivos estratégicos.

O cenário em que as organizações estão inseridas se modifica constantemente, exercendo nestas, toda a sua influência. Diante disto, faz-se necessário permanente alerta por parte dos administradores, para percepção do que os ambientes interno e externo da organização indicam em relação às ameaças e oportunidades, para que as escolhas sejam feitas com base na realidade organizacional (PORTO, BANDEIRA, 2006).

Este trabalho tem como objetivo analisar como os gestores da EEB Paulo Schieffler de Caçador tomam decisões estratégicas, visando à diminuição da evasão escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com a evolução da humanidade e com os avanços tecnológicos, ainda nos deparamos com um grande problema que é a evasão escolar em todas as redes públicas de ensino. Essa evasão escolar pode ocorrer por diversos motivos, por isso gestores escolares devem ter em mente seu papel, tentando minimizar esses números.

Autores como Neri argumentam que investir na educação das crianças e adolescentes é uma forma eficaz e estratégica de assegurar o futuro de um país, tanto do ponto de vista social quanto fiscal. A prevenção, por meio de políticas educacionais consistentes, é mais benéfica do que medidas paliativas. Para ele, é necessário ir além das metas e indicadores técnicos, compreendendo como a informação sobre a importância da educação é recebida pela população e como influencia suas decisões. Assim, o acesso à educação precisa ser amplamente compreendido e valorizado por toda a sociedade.

No contexto contemporâneo, a cidadania passa por transformações que exigem novos espaços de atuação. Dentre esses espaços, o direito à educação mantém-se essencial e atual. Cury (2002) observa que esse direito é reconhecido em praticamente todos os países, sendo fundamental para garantir a participação cidadã nos aspectos sociais, políticos e profissionais. No Brasil, esse direito vem sendo reconhecido há décadas, e a obrigatoriedade da educação fundamental foi ampliada ao longo do tempo, consolidando-se como um direito público subjetivo, passível de reivindicação judicial quando negado.

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (CURY, 2002, p.1).

O Brasil, por exemplo, reconhece o ensino fundamental como um direito desde 1934 e o reconhece como direito público subjetivo desde 1988. Em 1967, o ensino fundamental (primário) passa de quatro para oito anos obrigatórios. Ele é obrigatório, gratuito e quem não tiver tido acesso a esta etapa da escolaridade pode recorrer à justiça e exigir sua vaga (CURY, 2002).

Ainda segundo Cury (2002), o direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo cidadão.

Esse direito é estendido a todos os cidadãos, independentemente da idade, assegurando que qualquer pessoa possa exigir acesso à educação básica. Ao mesmo tempo, a evasão escolar continua sendo uma questão central nos debates educacionais. Pesquisadores como Queiroz destacam que fatores como desestruturação familiar, políticas públicas insuficientes, pobreza e a própria organização escolar contribuem para o afastamento dos alunos. Apesar disso, a escola continua tendo papel relevante na permanência dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) considera a evasão escolar uma violação dos direitos da criança e do adolescente. Cabe às escolas adotar todos os recursos disponíveis para assegurar a frequência e o progresso dos alunos.

Estudos como os de Souza, Costa e Santana identificam ações governamentais voltadas à redução da evasão, como programas de transferência de renda e reformulações pedagógicas. Embora essas medidas tenham contribuído, não foram suficientes para resolver a questão, sendo fundamental investigar as causas com profundidade.

Conforme os indicadores do INEP 2014, dos 5506 alunos matriculados nas redes públicas de Caçador, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais 94,9% foram aprovados, 4,9% reprovados e 0,2% abandonaram. No Ensino Fundamental – Anos Finais foram 4199 matriculados, destes 80,2% foram aprovados, 17,2% reprovaram e 2,6% abandonaram; e do Ensino Médio, num total de 2796 matriculados, 75,6% foram aprovados, 13% reprovados e 11,3% abandonaram (INEP, 2014).

Esses dados do INEP (2014) revelam que, mesmo em municípios como Caçador, a evasão ainda persiste, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, indicando a necessidade de ações mais eficazes por parte das instituições de Ensino.

A evasão escolar é um problema que ultrapassa o âmbito de algumas unidades de ensino, configurando-se como uma questão nacional de grande relevância nas discussões e pesquisas educacionais no Brasil. Esse desafio está ligado também a outras questões estruturais, como o analfabetismo e a desvalorização dos profissionais da educação, evidenciada pela baixa remuneração e pelas condições precárias de trabalho. Diante desse cenário, educadores brasileiros têm demonstrado crescente preocupação com as crianças que ingressam na escola, mas que não conseguem permanecer no ambiente escolar.

Durante os últimos cinquenta anos, as estatísticas educacionais oficiais nos países da América Latina mostram um quadro onde a evasão escolar parece ser o principal entrave ao aumento da escolaridade e da competência cognitiva de sua população jovem. (RIBEIRO, 1991, p.2).

As análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema a imputação do fracasso escolar, ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sociopolítico, raramente aos professores, sua formação ou à organização escolar. É sintomático perceber que o esforço das famílias brasileiras em manter seus filhos na escola não se traduz numa escolarização mais competente.

Pesquisadores como Ribeiro apontam que a evasão escolar, historicamente, tem sido um dos principais obstáculos à melhoria da escolaridade e ao desenvolvimento das competências cognitivas da juventude latino-americana. Estudos apontam que os fatores que influenciam o fracasso escolar podem ser divididos entre externos (como pobreza, trabalho infantil e estrutura familiar) e internos (como a qualidade do ensino, formação docente e gestão escolar).

Além disso, análises antropológicas sobre o tema sugerem que a culpa pelo fracasso costuma ser atribuída aos alunos, suas famílias ou ao contexto social, enquanto raramente se questiona a formação dos professores ou a estrutura

organizacional das escolas. Ribeiro observa que a escola pública muitas vezes assume múltiplas funções sociais, como alimentação e acolhimento, mas raramente consegue garantir, de forma autônoma, um processo de ensino-aprendizagem consistente.

Outro ponto preocupante é que, mesmo entre os que frequentam a escola por vários anos, há uma defasagem entre o tempo escolar e o nível de aprendizagem alcançado. Segundo esse mesmo autor, a formação de professores também enfrenta sérios desafios, com a maioria dos profissionais sendo formados por instituições privadas de qualidade duvidosa, dificultando a modernização do sistema educacional.

Segundo Ribeiro (1991), aos pais interessa mais a frequência à escola do que a sua qualidade. É impressionante o fato de que no Brasil, hoje, a população escolar frequente a escola de 1º Grau, em média, por mais de 8,5 anos, conseguindo terminar, em média, apenas 6 séries. E nada ou pouco se sabe, do ponto de vista cognitivo, o que significam estas 6 séries. Mesmo nas escolas privadas, ditas de elite, verifica-se o esvaziamento da competência (e do salário) do professor. Percebe-se que se torna cada vez mais difícil substituir, com a mesma competência, os professores da elite que estão se aposentando ou morrendo. As universidades públicas (mais competentes) se negam a tarefa de formação dos docentes de 1º e 2º Graus; esta tarefa fica relegada às instituições privadas, que são necessariamente de qualidade duvidosa, já que os alunos que procuram, hoje, estas carreiras têm baixo poder aquisitivo e não poderiam sustentar uma formação competente em instituições empresariais.

Torna-se quase ridículo pensar que a modernização do País possa ocorrer sem a universalização competente da educação fundamental. Diante do quadro descrito, nunca chegaremos a ser o último país do Primeiro Mundo, mas corremos o sério risco de nos tornarmos o primeiro do *Quarto Mundo* (RIBEIRO, 1991, p.9).

Ceratti ressalta que, embora a escola se esforce para manter a frequência e aprovação dos alunos, muitos deles continuam abandonando os estudos por falta de motivação e dificuldades de aprendizagem. Ele aponta ainda que as deficiências estruturais, como salas superlotadas, desmotivação docente e falta de recursos tecnológicos atualizados, contribuem para o agravamento do problema. Por isso, os gestores e a equipe pedagógica devem criar estratégias efetivas para reverter esse quadro.

As unidades escolares em partes são grandes responsáveis pela evasão escolar, as estruturas físicas não são atrativas, as salas de aulas superlotadas, professores desmotivados, recursos tecnológicos ultrapassados, por isso os gestores escolares juntamente com a equipe pedagógica devem criar estratégias para tentar reverter este quadro.

No que diz respeito à gestão escolar, Estevão entende que a gestão estratégica é um processo contínuo que busca eficácia organizacional ao integrar planejamento, execução e controle. Esse tipo de gestão exige visão de longo prazo e capacidade de adaptação às mudanças do ambiente, além de envolver toda a equipe gestora no desenvolvimento e implementação das estratégias.

O planejamento estratégico é talvez a visão mais tradicional de como as decisões estratégicas são tomadas dentro das organizações. A perspectiva indica que a formulação de estratégias é um processo distintamente intencional, que envolve um enfoque lógico, racional e planejado quanto à organização e ao seu ambiente. Ela também implica o fato de que, pela aplicação de técnicas analíticas e sistemáticas adequadas a decisão “certa” possa ser tomada. (PREEDY; GLATTER; LAVACIC, 2006, p.191).

Autores como Preedy, Glatter e Levacic consideram o planejamento estratégico uma abordagem estruturada para a tomada de decisões, que utiliza métodos analíticos para encontrar a melhor alternativa possível diante de problemas organizacionais. Nesse modelo, as decisões são baseadas em processos racionais e deliberados, geralmente conduzidos por setores especializados. Ainda segundo os autores, a elaboração do plano estratégico deve envolver diferentes atores da comunidade escolar e ser realizada com clareza de responsabilidades, prazos e metas.

A gestão estratégica é o eixo da roda da gestão e relaciona-se com outros fatores. A gestão estratégica apresenta um conjunto de características que a distinguem de outros processos e de que destacamos:

- É um processo integral; implica a orquestração de todos os recursos da organização para a obtenção de vantagens competitivas;
- É contínua e iterativa, isto é, consiste em uma série de etapas que são repetidas de modo cíclico, exigindo um reajustamento contínuo;
- Propicia um enquadramento que orienta a condução de outras fases da gestão;
- Valoriza a flexibilidade e a criatividade, mantendo uma articulação interna mais débil de todos os componentes e processos organizacionais;
- É difícil de realizar, dado exigir que a organização, em vez de aguardar o desenrolar dos acontecimentos ou das crises, corra o risco de escolher alternativas;
- Ambiciona construir o futuro da organização, trabalhando numa perspectiva de longo prazo.

Canário aponta que a escola deixou de ser apenas uma extensão da administração pública e passou a ser reconhecida como uma organização social com identidade própria. Ele defende que o projeto educativo da escola é o principal instrumento da gestão estratégica e deve orientar todas as ações, inclusive os planos de formação docente. Para o autor, o planejamento

educacional nas escolas precisa ser descentralizado, permitindo que as unidades escolares tenham maior autonomia para desenvolver estratégias próprias.

O projeto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configura como o eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores. É, portanto num quadro mais global, balizado pelo projeto educativo de escola, que deve ser pensado e concretizado o plano de formação (CANÁRIO, 1995, p. 6).

O processo de planeamento escolar pode incluir não apenas o diretor e a equipe administrativa sênior, mas também outros dirigentes, funcionários, pais e alunos. Para garantir eficiência, as escolas devem definir claramente as responsabilidades de cada participante durante a elaboração do plano, atribuindo tarefas específicas para cada etapa e seguindo um cronograma previamente estabelecido.

A literatura também destaca a importância da informação e das tecnologias na gestão escolar. Bazzotto e Garcia (2008) observam que a gestão estratégica pode ser facilitada pelo uso de sistemas de informação e ferramentas tecnológicas que auxiliem na coleta e análise de dados para a tomada de decisões.

Segundo Hoy, Miskel e Tarter (2015), a tomada de decisão administrativa pode ser compreendida como um processo dinâmico, caracterizado por resolver determinados problemas organizacionais, mas que, ao mesmo tempo, pode gerar novos desafios. Esse processo representa um padrão comum de ações dentro da administração racional, abrangendo diversas áreas funcionais das organizações. Embora muitas vezes seja descrito como uma sequência de etapas, trata-se, na prática, de um ciclo contínuo que se inicia com a identificação de um problema e se desenvolve por meio da implementação e avaliação de ações.

O processo decisório nas organizações é um tema bastante abrangente e são numerosas as publicações na literatura. Vários autores propõem estudos estabelecendo modelos de tomadas de decisão, sendo que tais modelos prevêm diferentes fases para o processo decisório, para que os tomadores de decisão possam fazer a escolha mais adequada para a organização (PORTO, BANDEIRA, 2006, p.1).

De acordo com Preve, Moritz e Pereira (2010), cabe ao administrador não apenas tomar decisões, mas também organizar e viabilizar todo o processo decisório de forma eficaz, garantindo que ele ocorra de maneira adequada dentro das organizações. A função do gestor, portanto, vai além da simples escolha, envolvendo a criação de condições que favoreçam decisões bem fundamentadas.

O processo decisório nas organizações tem sido objeto de estudo por diversos teóricos e profissionais ao longo das últimas décadas. Conforme Lousada (2011), essa temática ganhou destaque devido à crescente necessidade de decisões

mais precisas em prazos cada vez mais curtos, o que reflete a complexidade e a dinamicidade da sociedade contemporânea.

Ainda segundo Lousada (2011), a adoção de modelos de tomada de decisão é fundamental para que os gestores compreendam melhor a estrutura e as relações internas das organizações. Isso reforça a importância de desenvolver e aplicar métodos e técnicas baseados em informações consistentes, pois essas se configuram como recursos essenciais para o processo decisório eficaz.

Lousada (2011) também aponta que organizações que não dispõem de informações adequadas para embasar suas decisões estratégicas e gerenciais tendem a estar em desvantagem competitiva. A ausência desse suporte informacional dificulta a análise eficiente de alternativas e compromete a reprodução de resultados satisfatórios a partir das decisões adotadas.

Segundo Lousada (2011), o processo decisório compreende a aplicação de diferentes modelos de tomada de decisão, cada um deles pertinente a uma determinada situação. Entre eles, destacamos como principais os modelos racional, processual, anárquico e político, citados a seguir:

Modelo Racional: O modelo de tomada de decisão racional é o mais sistematizado e estruturado entre todos, pois pressupõe regras e procedimentos pré-definidos, que devem ser seguidos para que se possa atingir um bom resultado. Neste tipo de modelo, predomina em sistemas fechados, cuja estrutura organizacional é altamente burocrática e as diretrizes da organização são definidas através de regras formais. Trata-se de um ato orientado para se atingir os objetivos, por meio da solução de problemas, ou seja, é um comportamento regulado por normas e rotinas, de modo que a organização possa agir de uma maneira procedimental e intencionalmente racional. As questões-chave do modelo racional são: qual é o problema?; quais são as alternativas?; quais são os custos e vantagens de cada alternativa?; e o que deve ser observado como padrão para tomar decisões em situações similares?

Modelo Processual: O modelo processual elucida as fases e os ciclos que subsidiam as atividades decisórias, aparentemente complexas e dinâmicas. As questões-chave deste modelo são: quais são as organizações que atuam nesse tipo de circunstância?; quais são as rotinas e procedimentos utilizados usualmente?; quais são as informações disponíveis?; e quais são os procedimentos padrões utilizados nesses casos? Este modelo apresenta várias semelhanças ao modelo racional e suas principais características são confluentes em muitos aspectos. Porém, um fator que o difere é a condição de flexibilidade, permitindo que os gestores realizem ajustes quando necessário.

Modelo Anárquico: No modelo anárquico, tanto os objetivos quanto os procedimentos são ambíguos. Não há clareza em relação aos problemas e às decisões; é também conhecido como modelo “lata de lixo”. Neste modelo, as

organizações não apresentam coerência em relação às situações vivenciadas, visto que os problemas e as soluções são jogados pelos decisores e “as decisões resultam do encontro de correntes independentes de problemas, soluções, participantes e situações de escolha”. As preferências usadas na tomada de decisão são mal definidas e incoerentes, não são sistematizadas como no modelo racional e processual. A organização trata as situações de forma obscura, assim como os processos e procedimentos não são muito bem definidos, o que gera falta de entendimento e insegurança em seus colaboradores. No modelo anárquico, as decisões são tomadas de três maneiras: a) Resolução: é a tomada de decisão que ocorre depois de se pensar sobre o problema, por determinado tempo; b) Inadvertência: uma escolha é adotada rápida e incidentalmente, para outras escolhas serem feitas; c) Fuga: ocorre quando os problemas abandonam a escolha, quando não há resolução do problema

Modelo Político: O modelo político, conforme o nome já diz, tem na política o mecanismo de apoio à decisão, ou seja, os atores ocupam diferentes posições e exercem diferentes graus de influência, de modo que as decisões não resultam em uma escolha racional, mas, ao contrário, resultam da influência dos atores. As questões chave para este modelo são: quais são os canais usados para produzir ações que resolvam um tipo de problema?; quem são os atores e quais suas posições?; e quais são as pressões que estão influenciando?

Conforme Lousada (2011), independentemente do modelo de tomada de decisão adotado pelos gestores, todos eles se baseiam em informações. No entanto, a forma como essas informações são buscadas e utilizadas varia conforme o modelo aplicado. A informação, nesse contexto, é um elemento orgânico do processo decisório. Mesmo nos modelos que teoricamente não preveem o uso consciente da informação, como o modelo anárquico, é possível identificar sua utilização de maneira inconsciente pelos tomadores de decisão. A literatura analisada sugere que gestores que tomam decisões rápidas provavelmente se apoiam em algum tipo de informação, mesmo que não de forma explícita.

Segundo Preve, Moritz e Pereira (2010), todo gestor incorpora suas características pessoais ao tomar decisões. A principal distinção entre os decisores está na capacidade de utilizar elementos únicos e intransferíveis como valores, experiências e opiniões de maneira estratégica, contribuindo para que a decisão esteja alinhada aos seus objetivos. Por outro lado, alguns administradores não possuem habilidades suficientes para utilizar esses fatores de forma eficaz no contexto organizacional. Ainda assim, seja a decisão tomada por um indivíduo ou por um grupo, espera-se competência analítica, agilidade na ação e foco na resolução dos problemas enfrentados.

De acordo com Porto e Bandeira (2006), o ambiente organizacional tem se tornado cada vez mais complexo devido a fatores como globalização, avanços

tecnológicos, desenvolvimento das telecomunicações e redução do tempo necessário para processar informações. Essas transformações exigem dos administradores uma constante reavaliação do processo decisório, que deve ser conduzido com visão sistêmica e cautela, dado que envolve riscos significativos.

Ainda conforme Porto e Bandeira (2006), todas as ações adotadas pelo gestor durante o processo decisório são relevantes, pois é necessário assegurar a coerência entre os objetivos organizacionais e os resultados obtidos. Nesse sentido, o processo de tomada de decisão se apresenta como uma tarefa complexa, exigindo do administrador atenção às múltiplas variáveis que compõem o cenário organizacional.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como de campo, descritiva, utilizando como técnica principal de coleta de dados, um roteiro de entrevistas semi-estruturadas, com o Gestor Escolar e equipe pedagógica, totalizando 5 participantes, buscando como intuito os processos de tomada de decisões pelos gestores e equipe administrativa da Escola Estadual Paulo Schieffler, no município de Caçador – SC, visando à diminuição dos números de evasão escolar.

Além da aplicação da entrevista, também serão feitas análises documentais junto ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e as atas de reuniões pedagógicas realizadas com o grupo de professores, buscando informações de tomada de decisões quanto à evasão em gestões anteriores. Será também realizado observação da equipe gestora atual, para acompanhamento das tomadas de decisões.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para que o país continue avançando na área da educação, é fundamental voltar a atenção para as crianças e adolescentes que ainda estão fora da escola ou em situação de risco de exclusão. Grande parte desse grupo pertence a populações socialmente vulneráveis, como aquelas formadas por pessoas negras, indígenas, quilombolas, em situação de pobreza, residentes em áreas rurais, expostas à violência, à exploração ou que possuem alguma deficiência. Além disso, há também os que, mesmo estando matriculados, não têm garantido seu direito pleno à aprendizagem, o que contribui para o aumento dos índices de abandono e evasão escolar.

A evasão escolar é um tema que já faz parte da nossa história desde a década de 1930 e ainda hoje é uma das grandes preocupações na educação pública no Brasil, que vem sendo destaque de vários debates e discussões por parte de muitos educadores e pesquisadores. O alto índice da evasão escolar, particularmente no Ensino Médio, revela que o sistema de ensino do Brasil precisa melhorar e para isto é preciso procurar estratégias de políticas públicas

para reverter esses altos números fazendo com que os alunos permaneçam na escola. (SOUZA, COSTA, SANTANA, 2015).

A exclusão educacional é um fenômeno multifacetado que não pode ser superado apenas com boa vontade. É necessário que o Estado cumpra seu papel constitucional de garantir o direito à educação, além da atuação ativa da sociedade como um todo. A superação desse problema exige o compromisso coletivo com a promoção do acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica no tempo adequado.

Diversos obstáculos ainda impedem que todas as crianças e adolescentes estejam inseridos no ambiente escolar de forma plena. Mesmo aqueles que frequentam a escola frequentemente enfrentam dificuldades para permanecer, progredir e concluir os estudos dentro da idade apropriada, o que reforça a necessidade de políticas públicas eficazes e de ações integradas entre diferentes setores da sociedade.

A entrevista foi aplicada com 5 participantes da equipe gestora da EEB Paulo Schieffler, esta é integrada com um diretor geral, um assessor de direção, dois assistentes técnicos pedagógicos, uma assistente educacional.

Com a análise da entrevista e através das observações realizadas junto à equipe gestora da escola, foi possível constatar que há uma mescla de modelos de tomadas de decisões seguidos, o modelo anárquico e o modelo político.

O modelo observado apresenta características anárquicas, evidenciando ausência de uma estrutura ou sequência definida, com decisões tomadas de forma aleatória. Nesse contexto, as preferências para a tomada de decisão são pouco claras e inconsistentes, diferindo dos modelos racional e processual, que seguem uma sistematização mais rígida. As situações são tratadas de maneira obscura, e os processos e procedimentos carecem de definição clara, o que pode causar falta de compreensão e insegurança entre os colaboradores.

Além disso, há elementos do modelo político, uma vez que a escola conta com diferentes fontes de influência, incluindo tanto a equipe gestora quanto a pedagógica. Nessa dinâmica, as decisões frequentemente deixam de ser baseadas em critérios racionais para se transformarem em disputas internas por poder e influência. Em certas ocasiões, os interesses pessoais se sobrepõem aos objetivos organizacionais, comprometendo o funcionamento da instituição.

A análise documental demonstrou que nas gestões anteriores o tema de evasão escolar é discutido, porém de forma superficial. Tanto nas atas das reuniões pedagógicas, quanto no PPP (Projeto Político Pedagógico) não há indícios claros de metas ou estratégias a serem seguidas para diminuição da evasão escolar.

A gestão atual relatou que no início do ano, fez um levantamento de dados, com base no Inep e censo escolar, com relação aos números de evasão escolar do ano anterior. Tendo como base esses dados, é possível criar algumas estratégias para redução deste problema.

Para que o gestor possa tomar decisões adequadas, é fundamental que ele disponha de informações internas e externas cuidadosamente selecionadas, organizadas, tratadas e acessíveis. Esse manejo eficiente da informação contribui para reduzir as incertezas inerentes ao processo decisório. Além disso, é essencial que o acesso a essas informações ocorra no momento adequado, garantindo que sejam confiáveis e consistentes.

De modo geral, a equipe gestora atual relatou que tomam três medidas para diminuir a evasão escolar na EEB Paulo Schieffler: incentivar a participação da família na escola, incentivar práticas esportivas e melhorar o aprendizado, diminuindo os índices de reprovação. Além dessas estratégias, destacaram a atuação direta no enfrentamento da evasão por meio de ações de busca ativa e parceria com órgãos externos.

Segundo a diretora: *“Quando o aluno começa a faltar muito, a gente liga, manda mensagem para os pais, e se for necessário, vamos até a casa. Não esperamos o aluno sumir para agir.”* A orientação educacional complementa: *“A gente conversa com a família, tenta entender o motivo da ausência. Muitas vezes a mãe está trabalhando, o aluno está cuidando dos irmãos... então sugerimos a troca de turno como alternativa para ele voltar para a escola.”*

Essas ações não são realizadas de forma isolada. A escola mantém uma colaboração estreita com o Conselho Tutelar: *“Se o aluno continua fora da sala mesmo com nossas tentativas, encaminhamos para o Conselho Tutelar. Eles vão até a casa, conversam com os responsáveis e reforçam a importância da educação”*, relata uma das assistentes técnicas pedagógicas.

Essas falas evidenciam um comprometimento da equipe escolar com a permanência dos estudantes na escola, priorizando o diálogo e a escuta ativa das famílias, além de alternativas práticas para a reintegração dos alunos. A busca ativa, a comunicação constante com os responsáveis e a articulação com outros órgãos demonstram que a gestão educacional não apenas identifica o problema, mas também atua de forma estratégica para enfrentá-lo.

É responsabilidade dos pais incentivar e aconselhar os filhos a estudarem, embora isso nem sempre ocorra na prática. A situação se agrava quando os pais são analfabetos, pois, nesse caso, tendem a não valorizar a educação escolar. Nessas condições, muitos pais não reconhecem a importância da escola para a vida dos filhos e não demonstram preocupação com a frequência escolar. Em diversas situações, os filhos acabam trabalhando junto com os pais na agricultura, o que pode comprometer sua permanência na escola.

Outro ponto destacado pela equipe gestora foi a importância de tornar a escola um espaço mais atrativo e acolhedor para os alunos. Uma das falas foi: *“A gente percebe que os alunos gostam das aulas de Educação Física. É o momento em que muitos deles se sentem mais motivados a vir para a escola. Por isso, tentamos valorizar essas atividades”*. Outro integrante da equipe complementa: *“Precisamos criar um ambiente onde o aluno tenha prazer em estar, não venha só por obrigação. As atividades esportivas e projetos diferenciados ajudam nisso.”*

Essas falas evidenciam um comprometimento da equipe escolar com a permanência dos estudantes na escola, priorizando o diálogo e a escuta ativa das famílias, além de alternativas práticas para a reintegração dos alunos. A busca ativa, a comunicação constante com os responsáveis e a articulação com outros órgãos demonstram que a gestão educacional não apenas identifica o problema, mas também atua de forma estratégica para enfrentá-lo. Da mesma forma, reconhecer o papel das atividades prazerosas e atrativas dentro do ambiente escolar — como a Educação Física — fortalece o vínculo dos alunos com a escola e contribui para sua permanência.

A Educação Física é uma área de conhecimento que tem apresentado ao longo da história, objetivos relacionados à formação e preparação do sujeito, tanto para o exercício da cidadania, quanto para desenvolvimento de suas funções no mercado de trabalho. O que significa dizer que, essa é uma área de conhecimento que se sustenta na relação estabelecida entre o meio social e as funções educativas de cada época. (BERALDI, 2011).

A prática da Educação Física assume um papel essencial, especialmente durante a adolescência, quando os jovens são mais suscetíveis a influências como o consumismo, questões psicológicas e hábitos prejudiciais, fatores que também impactam outras faixas etárias e podem provocar conflitos internos que interferem nos valores e aprendizagens previamente adquiridos. Nesse contexto, o esporte exerce uma contribuição significativa para a sociedade.

A repetência escolar é um fenômeno social complexo em cuja produção interagem características da escola, do aluno e da família. A preocupação com o chamado “fracasso escolar”, principalmente das crianças pobres, deu origem a inúmeras pesquisas nas últimas décadas. (ALVES, 2007).

Sobre as implicações enfrentadas pela gestão escolar em relação à evasão escolar, todos foram unânimes em responder que a maior implicação são as quedas nos índices escolares gerados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), sendo que são estes índices que norteiam a qualidade de ensino da escola e também é através destes índices que as verbas são destinadas às escolas.

A qualidade da educação é um aspecto central que orienta as políticas adotadas pelas redes municipais e estaduais no Brasil. Essas políticas têm como objetivo alcançar ou mesmo superar as metas estabelecidas para a educação básica, as quais são mensuradas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nesse contexto, tanto gestores quanto profissionais da educação atribuem grande importância ao cumprimento desses indicadores educacionais nacionais. O IDEB reflete a qualidade do ensino por meio da análise do fluxo escolar e do desempenho dos estudantes.

Em relação sobre a escola contribuir sobre a evasão escolar, os entrevistados responderam que em partes a escola contribui sim, por suas estruturas precárias, faltando atrativos para que os alunos permaneçam nas unidades escolares, e muitas vezes com professores despreparados ou desmotivados também contribuem para aumentar estes índices.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade de acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola é um problema complexo, provocado por diversos fatores que, em muitos casos, ocorrem simultaneamente. Entre esses fatores, destacam-se a desconexão entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos alunos, tanto em áreas rurais quanto urbanas, a desvalorização dos profissionais da educação — evidenciada pela baixa remuneração, falta de plano de carreira e ausência de capacitações contínuas —, além de questões sociais como pobreza, trabalho infantil, gravidez precoce e exposição à violência.

Apesar desses desafios, nas últimas décadas houve avanços significativos no combate à evasão escolar no Brasil, especialmente após a implementação de políticas públicas voltadas à proteção dos direitos da infância e adolescência. Houve uma redução expressiva no índice de evasão no ensino fundamental, indicando progresso no esforço para garantir o direito à educação.

Independente do modelo de tomada de decisão adotado pelos gestores, todos os modelos dependem de informações. No entanto, a busca e o uso da informação variam de acordo com o modelo. O levantamento de informações é de suma importância para que os gestores possam criar estratégias nas tomadas de decisões. No caso da evasão escolar, é importante verificar em qual faixa etária está o maior índice, para criar estratégias específicas.

Chamar a família para a escola, acompanhando a vida escolar de seus filhos, o incentivo aos esportes e a diminuição dos índices de reprovação escolar, auxiliam na permanência, criando novos estímulos e participação dos alunos. Alunos motivados e comprometidos garantem o sucesso de uma escola, diminuindo os índices de evasão escolar.

São muitos os problemas que estão presentes na educação brasileira. Dessa forma, é necessário investir em uma educação de qualidade e o país vem avançando em ritmo lento. É preciso garantir o acesso a educação, em escolas bem estruturadas, com professores motivados e comprometidos. Somente quando nossos governantes colocarem a educação no topo das prioridades é que alcançaremos uma educação de qualidade, sem exclusão, evasão, retenção e baixos níveis de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007.

BAZZOTTI, Cristiane; GARCIA, Elias. **A importância do sistema de informação gerencial para tomada de decisões**. VI Seminário Unioeste – 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/campi/cascavel/ccsa/VISeminario/Artigosapresentadoscomunica/ART3aimportanciadesistemadeinformacaogerencialparatomadadedeciso.es.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2007.

BELO, Fernanda Ferreira; CARDOSO, Nelson Amaral. **IDEB da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re)pensar a educação municipal**. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 2, 2014.

BERALDI, Daiane Patricia et al. Políticas públicas: esporte, educação; mudanças a partir da década de 1990. **Conexões**, v. 9, n. 1, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 02 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 1996.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?** Editora: Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1995.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar, causas e consequências**. Curitiba/PR, 2008.

COSTA, Evanio Lopes da. **Esporte e indisciplina escolar: um estudo sobre jovens/adolescentes da Escola José Lopes Sobrinho no município de Major Isidoro/AL**. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, 2002.

ESTEVAO, Carlos. **Gestão estratégica nas escolas**. Lisboa: IIE, 1998.

HOY, Wayne K.; MISKEL, Cacil G.; TARTER, C. John. **Administração educacional: teoria, pesquisa e prática**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

LOUSADA, Mariana; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. **Modelos de tomada de decisão e sua relação com a informação orgânica**. *Perspectivas em Ciência da Informação*, p. 147-164, 2011.

NERI, Marcelo et al. **Motivos da evasão escolar**. Brasília: Fundação Getulio Vargas, 2009.

PREEDY, Margaret; GLATTER, Ron; LEVACIC, Rosalind. **Gestão em educação: estratégia, qualidade e recursos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PRÉVE, Altamiro Damian; DE OLIVEIRA MORITZ, Gilberto; PEREIRA, Maurício Fernandes. **Organização, processos e tomada de decisão**. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2010.

PORTO, M.; BANDEIRA, A. O. **Processo decisório nas organizações**. *Simpósio de Engenharia de Produção*, São Paulo, Brasil, 2006.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPAD). Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>. Acesso em: 03 mar. 2001.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, p. 07-21, 1991.

SOUZA, Jailson Lima; DE LIMA COSTA, Edilane; DE SANTANA, Agnes Liliane Lima Soares. **Investigação sobre a evasão escolar no ensino médio de uma escola pública**. 2015.

UNICEF. **Iniciativa Global pelas Crianças fora da Escola**. Disponível em: <http://www.unicef.org.br/>. Acesso em: 03 jun. 2016.

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE DIGITAL AGE: CHALLENGES AND SKILLS

O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL: DESAFIOS E COMPETÊNCIAS

Diego Braz de Camargo

E-mail: diego.camargo@cacador.edu.sc.gov.br

Veni Creator Christian University - USA

Edevandro Perego

E-mail: professoredevandro@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

Scheila Balbinotto

E-mail: Xelababi5@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

O artigo aborda o papel do professor na era digital juntamente com as tecnologias e como os alunos poderão aproveitar os benefícios que o uso correto poderá trazer aos estudos no contexto do Novo Ensino Médio, destacando os desafios e as competências necessárias para a prática pedagógica contemporânea. A tecnologia tem um grande papel na educação brasileira nos últimos tempos, porém é necessário utilizá-la de forma correta. Com base em uma revisão de literatura e análise das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo explora como os educadores podem utilizar ferramentas e recursos digitais para personalizar o ensino, desenvolver competências gerais e integrar itinerários formativos. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica e documental, onde a base maior utilizada foi a BNCC, a qual possui várias interpretações, onde neste contexto procuramos esboçar sua importância para os adolescentes na prática em sala de aula. Os resultados sugerem que, embora a incorporação de tecnologias tenha o potencial de ampliar o protagonismo estudantil e melhorar os índices educacionais, ela enfrenta desafios como desigualdades de acesso e a necessidade de formação docente contínua. Conclui-se que o uso estratégico das tecnologias exige políticas que garantam equidade e qualidade na preparação dos professores e na implementação do Novo Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Tecnologia. Formação Docente.

ABSTRACT

This article addresses the role of teachers in the digital age, along with technology, and how students can reap the benefits that their correct use can bring to their studies in the context of the New High School, highlighting the challenges and skills required for contemporary pedagogical practice. Technology has played a significant role in Brazilian education recently, but it must be used appropriately. Based on a literature review and analysis of the National Common Curricular Base (BNCC) guidelines, the study explores how educators can use digital tools and resources to personalize teaching, develop general competencies, and integrate educational pathways. The methodology used was bibliographical and documentary research, where the main basis used was the BNCC, which has several interpretations, where in this context we sought to outline its importance for adolescents in classroom practice. The results suggest that, although the incorporation of technology has the potential to increase student empowerment and improve

educational outcomes, it faces challenges such as inequalities in access and the need for ongoing teacher training. The conclusion is that the strategic use of technology requires policies that ensure equity and quality in teacher preparation and the implementation of the New High School.

KEYWORDS: Education. Technology. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A era digital transformou profundamente a sociedade, e a educação não é exceção. No contexto do Novo Ensino Médio, a tecnologia surge como uma ferramenta poderosa, mas seu uso responsável e eficaz depende, em grande parte, da atuação do professor. Dessa forma, questiona-se: Como saber o limite do uso da tecnologia em sala de aula? Em que momento ela realmente agrega valor ao aprendizado e quando se torna uma distração?

O professor tem o papel de lançar o desafio, para que o aluno possa desenvolver suas habilidades e competências. Aguiar (2014, p. 11) defende que

a escola deve promover uma educação transdisciplinar, um espaço de conhecimento de direitos e desenvolvimento de competências para a cidadania, que permita aos sujeitos entender o mundo, a diversidade e sua responsabilidade nos espaços coletivos.

Os alunos estão altamente conectados para fins sociais, mas enfrentam dificuldades ao utilizar a tecnologia para o estudo. A experiência da pandemia em 2020, quando o ensino remoto exigiu o uso de plataformas digitais, evidenciou a necessidade de uma adaptação tanto dos estudantes quanto dos educadores. Apesar dos desafios emocionais e técnicos daquele período, a tecnologia se manteve e se ajustou, tornando as aulas mais dinâmicas e despertando maior interesse, principalmente na fase da adolescência.

Foi abordado as oportunidades que a tecnologia oferece, especialmente em relação às condições sociais, como acesso a uma internet de qualidade e a dispositivos adequados. É crucial diferenciar igualdade de equidade na distribuição desses recursos, identificando se a dificuldade no desenvolvimento de atividades tecnológicas se deve à falta de interesse, à ausência de recursos ou à falta de entendimento. Diante do exposto objetivou compreender o papel do professor na era digital com relação aos desafios e competências.

REFERENCIAL TEÓRICO

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA INFORMAÇÃO NA ERA DIGITAL

O assunto da tecnologia na educação é de grande valia não apenas para os dias atuais, mas principalmente para o futuro. A informação está na palma da mão, mas é necessário que o professor promova uma transformação, fazendo com que a pesquisa seja apenas o primeiro passo para o desenvolvimento cognitivo e

socioemocional. O objetivo não deve ser evitar o pensamento crítico, mas sim incentivar a elaboração de uma opinião embasada e estudada. As opiniões devem ser respeitadas, mas com fundamentação, para desenvolver cidadãos que respeitem pontos de vista diferentes dos seus. Na BNCC (Base Nacional comum curricular) encontra-se destacado: o ensino de História, é fundamental estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar, transformando hábitos e condutas (BRASIL, 2017, p. 400).

Para a construção de uma sociedade crítica e igualitária, é preciso rever conceitos e opiniões constantemente. A velocidade das informações exige que o professor auxilie o aluno a discernir e construir novos entendimentos. Há uma preocupação significativa com o controle das redes sociais e jogos eletrônicos nesta faixa etária, pois muitas vezes os discentes priorizam esses passatempos em detrimento dos estudos. Interações são relevantes para o desenvolvimento humano, mas o excesso e a priorização tecnológica para determinados assuntos podem levar à falta de entendimento e de opinião crítica para o futuro. Ramos (2012, p. 98) aponta que: “a aparente maior autonomia que os jogos eletrônicos oferecem pode ter reflexos sobre a construção da competência moral”.

Mas, será que o professor deve estabelecer limites para o uso da tecnologia na educação? O primeiro desafio é a idade dos discentes: eles entenderão que aquele momento é exclusivo para pesquisa, ou usarão o tempo para redes sociais? Outro ponto crucial são as escolhas das atividades: o professor precisa garantir que o aluno compreenda a relevância do que está sendo repassado e o motivo da utilização da tecnologia no ambiente escolar.

É fundamental que o professor considere as condições individuais e sociais dos alunos. Alguns possuem acesso a tecnologias mais avançadas, enquanto outros não dispõem dos mesmos recursos, utilizando muitas vezes o celular dos responsáveis ou não tendo acesso a nenhum dispositivo. Na BNCC (p. 9) consta a necessidade de “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

O professor também precisa lidar com as dificuldades na utilização de aparelhos para pesquisa. O cenário pós-pandemia revelou que muitos alunos têm dificuldade em aprender o conteúdo após a explicação tradicional, o que se agrava

quando a tecnologia é aliada. Nesses casos, um olhar diferenciado do docente é necessário para que o aluno consiga desenvolver as atividades propostas.

TRANSFORMANDO A TECNOLOGIA EM ALIADA: O PAPEL ATIVO DO PROFESSOR

A tecnologia pode ser uma grande aliada na educação, mas sua eficácia depende do direcionamento do professor. Encontra-se na BNCC (p. 568) que: as transformações na sociedade, impulsionadas pelas novas tecnologias, exigem que a educação se adapte. A concentração do aluno no momento em que está utilizando o aparelho, seja para pesquisa ou atividades avaliativas, é crucial. Caso contrário, a ferramenta se torna um passatempo e não agrega valor ao objetivo pedagógico do professor.

A compreensão prévia dos conteúdos é um diferencial. Uma explicação do professor, como nas aulas tradicionais, antes da utilização da tecnologia, faz com que o aluno se sinta inserido e compreenda o passo a passo até chegar ao uso dos aparelhos. Gonçalves, Raminho e Furtado (2022, p.11) criticam o "embelezamento da aula tradicional com o uso de novas tecnologias, reforçando a necessidade de uma formação docente que promova a criação e a inovação, e não apenas a memorização".

É importantíssimo que o professor limite o uso da tecnologia para que haja espaço para o estudo, aulas práticas, atividades diferenciadas e interação. De que adianta o aluno dominar a tecnologia se não compreende o conteúdo? Ele acabaria dependente de uma ferramenta sem saber utilizá-la corretamente.

A PREPARAÇÃO E O DESAFIO DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL

Muito se fala sobre a tecnologia em sala, mas na prática, como funciona? Não é simples apenas impor aulas de uma nova maneira. Como o professor lidará com a inclusão? E os alunos com dificuldades, como realizarão atividades complexas?

Verifica-se na BNCC que "exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade" (BRASIL, 2017, p.10). O professor precisa de reflexão e empatia em sala de aula para que todos os objetivos, habilidades e competências sejam atingidos. A percepção do docente é fundamental para atingir a totalidade de seus objetivos.

A reflexão sobre a tecnologia deve atingir também os alunos. O professor pode se preocupar, mas é necessário que o aluno, como cidadão crítico, se

questione: Até que ponto estou sendo beneficiado por estas aulas com a ajuda da tecnologia? Estou fazendo minha parte para que o professor consiga dar sequência em suas aulas? Há muitas preocupações, mas a participação do discente é fundamental.

Nesse contexto, como ficam os professores? Afinal, a era digital é um novo desafio para eles também. A capacitação é de suma importância, especialmente para aqueles que vêm de décadas de educação tradicional e precisam se aperfeiçoar para trabalhar com os novos conteúdos.

Para que a tecnologia se torne uma aliada, o ambiente escolar precisa ser propício. Como estão a internet e os aparelhos utilizados (computador, tablet, celular)? É uma união de fatores que fará toda a diferença, beneficiando tanto o professor, que terá um local adequado para exercer sua função, quanto o aluno, que aprenderá muito mais. Está na BNCC que “é papel da escola auxiliar os estudantes a se reconhecerem como sujeitos, valorizando suas potencialidades e a relevância de sua participação social” (BRASIL, 2017, p. 473).

COMPETÊNCIAS DIGITAIS E A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A reorganização curricular com base nas tecnologias no Ensino Médio apresenta desafios, mas também muitas oportunidades. A principal barreira, como Kenski (2007) aponta, é a formação dos professores. Muitos ainda têm dificuldade em integrar as tecnologias em suas práticas pedagógicas, exigindo uma mudança de paradigma na formação inicial e continuada. A tecnologia não pode ser vista apenas como uma ferramenta superficial, mas como um elemento capaz de transformar a metodologia de ensino e promover uma aprendizagem mais ativa e colaborativa.

Outro ponto crítico é a infraestrutura das escolas. A adoção de tecnologias exige investimentos em equipamentos, conectividade e suporte técnico. Muitas escolas, especialmente em regiões afastadas e com contextos socioeconômicos desfavoráveis, enfrentam dificuldades em proporcionar acesso a tecnologias de qualidade. Brandão (2014) alerta que isso gera desigualdade no processo de aprendizagem.

Apesar desses desafios, a reorganização do currículo com a introdução das tecnologias oferece uma série de oportunidades. O uso de plataformas digitais permite a personalização do ensino, o avanço no ritmo do aluno, feedback imediato e maior engajamento. As tecnologias digitais ampliam o acesso ao conhecimento, rompendo as barreiras da sala de aula tradicional. Saviani (2019) destaca que o currículo escolar, ao ser reorganizado para incluir as tecnologias, deve ser flexível, adaptando-se às novas demandas de um mundo globalizado e digitalizado.

A reorganização curricular deve priorizar o desenvolvimento de competências digitais dos estudantes. Almeida e Barreto (2016) afirmam ser essencial que os currículos promovam habilidades digitais que permitam aos alunos não apenas consumir conteúdos passivamente, mas também produzir, criar e compartilhar conhecimento. Ferramentas como redes sociais, blogs e wikis contribuem para um aprendizado mais dinâmico e colaborativo, orientado à resolução de problemas.

A formação de cidadãos críticos e capazes de navegar no mundo digital de forma ética e consciente é uma das principais responsabilidades da educação atual. A reorganização do currículo deve incluir o desenvolvimento de habilidades para o uso ético das tecnologias, o combate à desinformação e a promoção de uma cultura de respeito e responsabilidade no ambiente digital.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS COMPETÊNCIAS DA BNCC

A importância do professor na educação básica transcende a mera transmissão de conteúdo, assumindo um papel fundamental na formação integral dos estudantes. Na era digital, o docente se torna um curador de informações, um mediador do conhecimento e um facilitador de experiências de aprendizagem. Ele é o elo entre o mundo real e o universo digital, auxiliando os alunos a navegar com segurança e criticidade pelas vastas possibilidades que as tecnologias oferecem. Sua capacidade de adaptar metodologias, personalizar o ensino e promover a colaboração é o que garante que a tecnologia seja uma ferramenta de empoderamento, e não de alienação ou superficialidade. O professor é, em última instância, o arquiteto de um ambiente de aprendizagem que estimula a curiosidade, a autonomia e a capacidade de resolver problemas, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular é clara ao incorporar as competências digitais como eixos transversais, reconhecendo que a tecnologia não é uma disciplina isolada, mas uma ferramenta integrada a todas as áreas do conhecimento. Competências como a Cultura Digital (BNCC, Competência Geral 5), que envolve compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética, e a Argumentação (BNCC, Competência Geral 7), que exige o uso de informações digitais de forma fundamentada, são exemplos da preocupação em formar cidadãos digitalmente competentes (BRASIL, 2017). O professor, portanto, não apenas ensina a usar a tecnologia, mas a pensar com ela, a questionar suas fontes, a produzir conteúdo relevante e a interagir de forma responsável em ambientes virtuais, garantindo que o letramento digital vá além do operacional, atingindo o nível crítico e cidadão.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica e documental, onde a base maior utilizada foi a BNCC, a qual possui várias interpretações, onde neste contexto procuramos esboçar sua importância para os adolescentes na prática em sala de aula.

Para investigar o papel da tecnologia no Ensino Médio, é necessário estudarmos também o interesse dos alunos, por isso além da BNCC, procuramos acrescentar também outros autores, para que desta maneira poder ser realizada uma reflexão sobre o assunto abordado.

Por fim, percebeu-se que a tecnologia no Ensino médio é de grande valia e absorção dos alunos, mas precisamos também oportunizar os alunos a outras práticas pedagógicas para que desta maneira a prática e a teoria andem juntas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para analisarmos as tecnologias em sala de aula, é preciso uma preparação maior dos professores, através de cursos e formações pedagógicas, voltadas a este objetivo, entretanto necessita-se também que os alunos do ensino médio, possuam uma maturidade melhor, quando o assunto é tecnologia.

Outro ponto crucial é a participação dos alunos. O professor pode planejar aulas com tecnologia, mas será que a preocupação dos alunos é a mesma? É necessária uma maior interação e interesse dos estudantes para atingir os objetivos propostos. Na BNCC encontra-se a importância da "escuta, fala, pensamento e imaginação" desde o nascimento, mostrando como a interação e a apropriação da língua materna são essenciais para o desenvolvimento (BRASIL, 2017, p.42).

O professor poderá ter um diagnóstico da turma, assim, será capaz de coletar, analisar e interpretar dados para entender o desempenho dos alunos, identificar lacunas de aprendizagem e personalizar o ensino. Isso inclui entender como usar ferramentas de análise de aprendizagem e também saber o que a tecnologia poderá auxiliar neste contexto.

Assim o aluno possui direitos e deveres e não poderá esquecer isso, como mostra a BNCC (p. 578) que:

A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos.

Sabemos que as novas gerações estão cada vez mais conectadas, mas durante as aulas para que os alunos possam entender melhor os conteúdos, em muitos momentos eles devem se desconectar, assim conseguirão se conectar com o conteúdo repassado.

Com o aumento da interação online, os professores devem educar os alunos sobre comportamento online responsável e ético, segurança cibernética e privacidade. Eles também precisam modelar esses comportamentos, pois assim todos terão aprendizados melhores e mais objetivos.

É necessário criar uma cultura e uma consciência, em que os alunos utilizem suas tecnologias somente nos momentos em que seja permitido, muitas aulas acabam perdendo seus focos por conta da perda de tempo em que o professor precisa chamar a atenção em momentos em que não é permitido o uso das tecnologias.

Ao considerarmos inclusão de dispositivos móveis na rotina escolar de pré-adolescentes e adolescentes, é fundamental reconhecer essas particularidades do desenvolvimento. A estratégia não pode ser a mesma para todas as idades, e a orientação pedagógica e a regulação do uso são cruciais para transformar o potencial distrator em uma ferramenta de apoio ao aprendizado, sempre respeitando os estágios de desenvolvimento de cada faixa etária.

Muitas vezes, o professor faz sua parte, repassa o embasamento teórico para depois vir a prática, mas os alunos por vários momentos acabam conectando-se somente em redes sociais ou jogos eletrônicos e acabam esquecendo que através da tecnologia poderão atingir objetivos pessoais que vão além de uma simples distração ou passa tempo.

Conclui-se então, que a inclusão é um pilar fundamental e a tecnologia pode ser uma grande parceira ao professor, caso o mesmo se preocupe com os objetivos de suas aulas. A tecnologia permite que o professor repasse suas atividades ao ritmo e às necessidades de cada aluno. Por exemplo, um aluno com dificuldades de leitura pode usar um leitor de tela, enquanto outro pode ter acesso a materiais mais aprofundados sobre o mesmo tema.

Entende-se também que as aulas terão um aproveitamento maior pelos alunos e o professor atingirá seus objetivos, quando realizam atividades de interesse aos estudantes, neste contexto a tecnologia é uma grande aliada dos dias atuais. Sabemos também que o excesso de telas pode em muitos momentos, prejudicar o andamento das aulas, mas se utilizada de forma correta poderá acrescentar a vida das crianças e adolescentes no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescente uso das tecnologias digitais na educação, especialmente entre os adolescentes, representa uma mudança significativa que exige reflexão contínua. A verdadeira aprendizagem vai além da simples consulta a conteúdos, demandando que o professor desenvolva habilidades críticas nos alunos para que possam refletir profundamente sobre as informações e seus contextos. O estímulo à autonomia de pensamento, como preconizado pela BNCC, é fundamental para a construção de uma cidadania ativa e responsável.

Apesar de a tecnologia facilitar o acesso à informação, o professor deve estar atento para que ela não gere um afastamento da reflexão e da capacidade crítica. O uso planejado e intencional da tecnologia é essencial para promover um aprendizado significativo e o engajamento dos alunos.

O papel central do professor é inegável nesse processo de transformação. A capacitação contínua dos educadores, focada no uso pedagógico das tecnologias, é fundamental. Não basta introduzir dispositivos; é preciso que os professores compreendam as metodologias que estimulam a criatividade, a inovação e o pensamento crítico. A formação docente precisa ser constantemente atualizada, alinhada com as diretrizes da BNCC, para que os educadores possam formar cidadãos críticos e aptos a lidar com as complexidades do mundo moderno.

Além disso, a infraestrutura das escolas é crucial. O acesso à tecnologia deve ser adequado, considerando as disparidades socioeconômicas e as condições de conectividade. É necessário que as escolas disponham de equipamentos de qualidade e uma infraestrutura de internet que permita a utilização eficiente dessas ferramentas.

As escolas devem adequar-se para que desta maneira, todas as crianças e adolescentes possam ter as mesmas oportunidades, assim precisamos que as escolas públicas oportunizem seus alunos de uma maneira mais adequada a suas realidades, mas também mostrando a eles que poderão mudar seus futuros e de suas famílias através da educação.

Em suma, a tecnologia pode ser uma aliada poderosa no processo educacional, mas seu uso deve ser pautado pela reflexão crítica, pela inclusão e pela construção de um ambiente de aprendizado que favoreça o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. A educação do futuro exige um equilíbrio entre inovação tecnológica e práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico, a autonomia e a formação de cidadãos conscientes. A união de esforços entre professores, alunos e gestores escolares será fundamental para que a tecnologia atenda a seus objetivos pedagógicos e se torne um elemento transformador no processo educativo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Iana Assunção de. **A tecnologia como caminho para uma educação cidadã**. 2014. Artigo. Salvador, 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; BARRETO, Roberta. **Tecnologias na Educação: um panorama atual**. São Paulo: Érica, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2014.

GONÇALVES, Maria Célia da Silva; RAMINHO, Edney Gomes; FURTADO, Alessandra Cristina. **Contribuições da formação para os saberes do professor do século XXI**. Revista Educação e Fronteiras, Dourados, v. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

RAMOS, Daniela Karine. **Jogos eletrônicos e juízo moral: um estudo com adolescentes do ensino médio**. 2012. Artigo. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

THE IMPORTANCE OF EMOTIONS IN THE LEARNING PROCESS: CHALLENGES AND REFLECTIONS IN THE POST-PANDEMIC CONTEXT

*A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM:
DESAFIOS E REFLEXÕES NO CONTEXTO PÓS- PANDEMIA*

Tallita Naiana Martins Koerich
Veni Creator Christian University - USA

Priscila Aline Zabot Hillesheim
Veni Creator Christian University - USA

Rosane Dal'Alba
Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
E-mail: Marcela.tarciana@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

As emoções exercem um papel fundamental no processo de aprendizagem, influenciando tanto o desempenho escolar quanto o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. No cenário pós-pandemia, tornou-se ainda mais evidente a necessidade de atenção ao bem-estar emocional dos alunos, diante dos desafios ocasionados pelo isolamento social, pela adaptação ao ensino remoto e pela retomada das aulas presenciais. Este artigo propõe analisar a influência das emoções no processo de aprendizagem e discutir os desafios e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas que levem em conta os aspectos emocionais dos estudantes. Especificamente, busca-se identificar como as emoções impactam o desempenho escolar, compreender os efeitos da pandemia no bem estar emocional dos estudantes e professores e apresentar estratégias que favoreçam a integração das emoções na aprendizagem. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com base em estudos e publicações relevantes nas áreas de educação, psicologia e neurociência. Os resultados indicam que as emoções impactam diretamente funções cognitivas essenciais, como atenção, memória e motivação. Durante o período pandêmico, fatores como o distanciamento social e a insegurança ampliaram os índices de ansiedade, estresse e dificuldades de socialização entre os estudantes. O retorno às atividades presenciais evidenciou a urgência de práticas pedagógicas que priorizem o acolhimento emocional e a reconstrução dos vínculos escolares. Conclui-se que investir em um ambiente escolar emocionalmente seguro, em metodologias ativas e na formação docente com foco em educação socioemocional é essencial para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Emoções. Aprendizagem. Pandemia.

ABSTRACT

Emotions play a fundamental role in the learning process, influencing not only academic performance but also the emotional and social development of students. In the post-pandemic context, the need to pay attention to students' emotional well-being has become even more evident due to the challenges posed by social isolation, the adaptation to remote learning, and the return to in-person classes. This article aims to analyze the influence of emotions on learning and to discuss the challenges and possibilities for building pedagogical practices that consider students' emotional aspects. Specifically, it seeks to identify how emotions affect school

performance, understand the pandemic's effects on the emotional well-being of students and teachers, and present strategies that promote the integration of emotions into learning. The adopted methodology was bibliographic research based on relevant studies and publications in the fields of education, psychology, and neuroscience. The results indicate that emotions directly affect essential cognitive functions such as attention, memory, and motivation. During the pandemic, factors such as social distancing and insecurity increased levels of anxiety, stress, and socialization difficulties among students. The return to face-to-face education highlighted the urgency of pedagogical practices that foster emotional support and the rebuilding of school relationships. It is concluded that investing in an emotionally safe school environment, active learning methodologies, and teacher training focused on social-emotional education is essential to promote meaningful learning and the integral development of students.

KEYWORDS: Emotions. Learning. Pandemic.

INTRODUÇÃO

É amplamente reconhecido que o ser humano é, por natureza, um ser essencialmente emotivo. As emoções estão presentes em todos os momentos da vida cotidiana — sejam elas agradáveis ou desagradáveis, positivas ou negativas — e exercem influência direta sobre nossas ações e decisões. Elas moldam a forma como lidamos com as situações do dia a dia, interferindo significativamente na maneira, no tempo e no modo como realizamos diversas atividades, tanto na esfera pessoal quanto no âmbito profissional e educacional. No contexto escolar, esse impacto se torna ainda mais evidente, uma vez que as emoções afetam de maneira substancial o processo de ensino e aprendizagem, ainda que essa influência, por vezes, passe despercebida (BECKER; TAVARES, 2024).

A aprendizagem, portanto, não se limita à assimilação de conteúdos cognitivos, mas envolve, de forma indissociável, aspectos emocionais que desempenham papel crucial na construção do conhecimento. O entendimento de que as emoções influenciam diretamente a aprendizagem tem provocado uma necessária reavaliação das práticas pedagógicas, revelando que a interação entre as dimensões emocional e cognitiva dos estudantes é mais complexa do que se supunha anteriormente. Longe de representar um elemento secundário no processo educativo, as emoções constituem um fator determinante para o desempenho acadêmico, a retenção de informações e a motivação dos alunos em sua trajetória escolar (BARROS, 2025).

A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, impôs diversos desafios à educação, impactando o aprendizado e o bem-estar emocional de estudantes e educadores. O distanciamento social, a transição para o ensino remoto e a incerteza em relação ao futuro impactaram profundamente a forma como os estudantes interagem com o conhecimento e com o ambiente escolar. Nesse contexto, compreender a relação entre emoções e aprendizagem é fundamental para desenvolver estratégias que promovam um ensino mais humano e acolhedor.

O processo de aprendizagem não se restringe ao desenvolvimento cognitivo, pois depende de um equilíbrio entre mente e corpo. Quando essa

relação é fragilizada, seja por fatores externos, como a pandemia, ou por dificuldades individuais, o aprendizado pode ser comprometido, resultando em desafios que impactam o desempenho acadêmico.

Aprender é consequência da capacidade de organizar dados, informações e processar experiências, ao mesmo tempo em que se recebem estímulos do ambiente. Por isso, a aprendizagem ocorre o tempo todo, em todas as fases do desenvolvimento do indivíduo. A todo instante estamos fazendo novas conexões, seja no ensino formal e/ou no ensino informal. Segundo Freire (1996), o ser humano está em permanente processo de formação, sendo sujeito ativo na relação com o mundo e com os outros, o que torna a aprendizagem uma experiência viva e constante.

A problemática central deste estudo reside na seguinte questão: como a escola pode atuar para reduzir os impactos emocionais da pandemia e favorecer um ensino que considere as emoções como parte fundamental da aprendizagem? Os desafios impostos pela crise sanitária deixaram marcas no desenvolvimento emocional e acadêmico dos estudantes, exigindo uma abordagem que considere tanto o desempenho cognitivo quanto o equilíbrio emocional.

A relevância desta investigação se manifesta em diferentes perspectivas. A pandemia expôs a necessidade de compreender como os estudantes lidam com as transformações da sociedade e como essas mudanças impactam seu desempenho escolar. Diante de um cenário de incertezas, é fundamental considerar que o aprendizado não ocorre de maneira isolada, mas está diretamente relacionado ao equilíbrio emocional e à interação com o meio. Além disso, compreender as emoções como parte inerente do processo educativo permite aperfeiçoar práticas pedagógicas e fortalecer um modelo de ensino que valorize o estudante em sua totalidade. Estudos indicam que dificuldades emocionais podem comprometer a memória, a concentração e a motivação, afetando diretamente o aprendizado. Sendo assim, um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado favorece significativamente a construção do conhecimento.

Este artigo propõe analisar a influência das emoções no processo de aprendizagem e discutir os desafios e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas que levem em conta os aspectos emocionais dos estudantes. Especificamente, busca-se identificar como as emoções impactam o desempenho escolar, compreender os efeitos da pandemia no bem-estar emocional dos estudantes e professores e apresentar estratégias que favoreçam a integração das emoções na aprendizagem.

Assim, este trabalho busca contribuir para a reflexão sobre a importância das emoções no contexto educacional contemporâneo. A consideração dos fatores emocionais na aprendizagem é um passo fundamental para promover um ensino

mais inclusivo e eficaz, proporcionando aos estudantes condições mais favoráveis para seu desenvolvimento integral.

REFERENCIAL TEÓRICO

A RELAÇÃO ENTRE EMOÇÃO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo e no processo de aprendizagem. Diversos estudos apontam que as emoções influenciam significativamente a forma como adquirimos conhecimento e tomamos decisões. “[...] as emoções surgem porque algo ao nosso redor ganhou certo nível de importância e de significado [...]” (CHAVES, 2023, p. 70). Apesar de serem constantemente vivenciadas, a definição de emoção é complexa e envolve diversos aspectos.

As emoções influenciam diretamente o modo como nos relacionamos com o mundo e assimilamos conhecimentos. Sem mecanismos de autorregulação emocional, a história da humanidade seria um caos, e a aprendizagem, um desafio indescritível, pois as emoções dominariam as funções cognitivas, tornando os indivíduos impulsivos e limitando sua capacidade de raciocínio e tomada de decisão. Para evitar isso, o cérebro humano integra complexos processos neuronais que permitem produzir e regular as respostas emocionais, possibilitando a adaptação ao ambiente e o desenvolvimento intelectual. Desde o nascimento até o fim da vida, todos experimentamos emoções, mas cada indivíduo lida com elas de maneira singular, influenciado por fatores biológicos, sociais e culturais. Presentes em todas as culturas, as emoções se manifestam de formas distintas, refletindo não apenas a singularidade de cada ser humano, mas também os valores e normas de cada sociedade (FONSECA, 2016; KOSTELNIK, 2012).

Em um processo que envolve inúmeros fatores, as emoções não podem ser mais compreendidas como uma reação única. Elas provocam alterações em várias áreas do funcionamento psicológico e fisiológico. Sendo assim, é possível conceituar a emoção como uma condição complexa que surge em experiências de caráter afetivo, preparando o indivíduo para a ação.

Existem algumas emoções que chamamos de primárias e que diferenciam o ser humano de outros seres, são elas: alegria, tristeza, medo, nojo, raiva e surpresa. Essas emoções funcionam como um alerta de que algo importante está acontecendo e servem como mecanismo de sobrevivência. “[...] quanto mais forte a emoção, maior a nossa fixação [...]” (GOLEMAN, 2014, p. 42).

A alegria nos traz satisfação, ela prepara fisiologicamente o corpo para ir em busca daquilo que nos deixou satisfeitos, repetindo o comportamento; A

tristeza nos protege de algo que aconteceu, ela prepara fisiologicamente o corpo para poupar energia externa e direcioná-la para encontrar a solução do problema; O medo tem a função de nos proteger de um perigo qualquer, preparando fisiologicamente o corpo para lutar ou fugir; O nojo nos protege de algo que possa nos prejudicar fisicamente, prepara fisiologicamente o corpo para repudiar o objeto nojento; A raiva nos protege de algo que está nos agredindo, preparando fisiologicamente o corpo para reagir ativamente, lutar, engajar energia contra aquilo que nos agride; A surpresa tem a função de nos proteger de algo inesperado e desconhecido, preparando fisiologicamente o corpo para uma reação de alerta.

No âmbito educacional, o processo de aprendizagem historicamente se baseou na transmissão de conhecimento, desconsiderando a importância das emoções. Contudo, Santos (2000) argumenta que um ensino focado exclusivamente em aspectos cognitivos se mostra insuficiente, pois as novas gerações demonstram dificuldades emocionais e sociais, apesar do avanço tecnológico e do acesso a recursos multimídia na educação. Assim, a escola precisa considerar a formação do indivíduo em sua totalidade, promovendo um ambiente de aprendizado que contemple o desenvolvimento emocional dos estudantes.

De acordo com Moreira (2015 p.51-52):

[...] o aprendizado acontece em quatro estágios: primeiro temos uma experiência concreta, depois desenvolvemos uma observação reflexiva e conexões, criamos hipóteses abstratas e, finalmente, testamos ativamente estas hipóteses até obter uma nova experiência concreta. Em outras palavras, obtemos uma informação e damos algum significado para ela, depois criamos novas ideias a partir deste significado e as colocamos em prática.

De acordo com o pensamento do autor, diante das mudanças impostas pelo modelo social vigente, a educação escolar também necessita passar por transformações nos processos de ensino para garantir a aprendizagem e atender as necessidades da sociedade. É por essa razão que se faz necessário a escola cuidar da formação humana em sua totalidade, possibilitando ao indivíduo relacionar-se de forma saudável, consigo mesmo, com o outro e com o mundo, trabalhando outras competências emocionais necessárias, citadas abaixo por Relvas (2012, p.61):

Tolerância à ambiguidade – é a habilidade para lidar com o inesperado; Compostura – essa competência emocional tem a ver com a capacidade de compreender frustrações; Autoconfiança – é a capacidade de confiar em si mesmo e de resolver determinadas responsabilidades; Empatia – habilidade para ler nas entrelinhas e trabalhar com as emoções, os sentimentos e as motivações dos outros; Energia – é a capacidade de manter o foco e o compromisso durante um determinado tempo e diante de coisas difíceis; Humildade – é a capacidade de adaptação de cada um; Criatividade – é a criação de novas soluções para velhos problemas; Planejamento – é a prioridade nas ações.

Diversos fatores influenciam o aprendizado, desde aspectos emocionais e motivacionais até condições físicas. Por isso, Tokuhama-Espinosa (2008, p. 78), destacou quatorze princípios que podem impactar diretamente a forma como os estudantes assimilam o conhecimento:

a) estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação; b) stress impacta aprendizado; c) ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado; d) estados depressivos podem impedir aprendizado; e) o tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou nãoameaçador; f) as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente (i.e., intenções boas ou más); g) feedback é importante para o aprendizado; h) emoções têm papel-chave no aprendizado; i) movimento pode potencializar o aprendizado; j) humor pode potencializar as oportunidades de aprendizado; k) nutrição impacta o aprendizado; l) sono impacta consolidação de memória; m) estilos de aprendizado (preferências cognitivas) são devidas à estrutura única do cérebro de cada indivíduo; n) diferenciação nas práticas de sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências dos estudantes.

Com base nas colocações da autora, é possível afirmar que a aprendizagem é um ato complexo, que envolve elementos que vão além da cognição, dentre eles a interação, alimentação, motivação e, é claro, a emoção. Sendo assim, fica claro que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento cerebral.

Sendo assim, “[...] no que toca ao processo de aprendizagem, é preciso ter em mente que as emoções influenciam na aquisição, na retenção e na recordação de informações. Elas influenciam o que observamos, o que lembramos e como raciocinamos” (CHAVES, 2023, p. 71).

Vygotsky (1991) argumenta que a aprendizagem é um fenômeno social e emocional, no qual as interações entre estudantes e professores desempenham papel crucial no desenvolvimento cognitivo. Para ele, o meio social influencia diretamente a formação psicológica do indivíduo, o que inclui as emoções e a forma como elas impactam a assimilação de novos conhecimentos. Além disso, Vygotsky enfatiza a importância da mediação na construção do aprendizado, onde o professor e os pares desempenham papéis fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno. Dessa forma, as emoções, ao estarem interligadas com as interações sociais, moldam a experiência de aprendizagem e impactam diretamente a retenção do conhecimento.

Wallon (1986) complementa essa visão ao destacar que o desenvolvimento humano é um processo integrado entre cognição, afetividade e motricidade. Dessa forma, a aprendizagem não pode ser dissociada das emoções, pois estas influenciam diretamente a atenção, a memorização e a motivação do aluno. O

autor argumenta que a afetividade é uma base essencial para a interação do sujeito com o mundo, e, portanto, qualquer processo educativo precisa levar em conta esse aspecto. Em sua visão, a falta de uma abordagem sensível às emoções pode gerar dificuldades na aprendizagem, desmotivação e até mesmo resistência ao conhecimento.

Gardner (1999) desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas, que enfatiza que as emoções desempenham um papel importante na aprendizagem, especialmente na inteligência interpessoal e intrapessoal. Segundo ele, compreender e gerir emoções é fundamental para a adaptação dos estudantes ao ambiente escolar e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Gardner reforça que os indivíduos aprendem de maneiras diferentes, e que a inteligência emocional é uma peça-chave para o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Assim, ao considerar a diversidade das inteligências, os educadores podem criar estratégias pedagógicas mais eficazes que respeitem e incentivem as emoções dos estudantes.

Freire (1996) também ressalta a importância das emoções no processo educacional, destacando que a educação precisa ser um ato de amor e diálogo. Segundo ele, um ensino mecanizado e descontextualizado das vivências emocionais dos estudantes resulta em desmotivação e alienação. Assim, a construção do conhecimento precisa ocorrer em um ambiente que valorize os sentimentos e as experiências dos estudantes. Freire argumenta que a educação deve ser libertadora e que o envolvimento emocional dos estudantes com o aprendizado é fundamental para que eles se tornem sujeitos ativos no próprio processo educativo. Para ele, a relação dialógica entre professor e aluno fortalece o aprendizado e favorece a construção do conhecimento de forma significativa e transformadora.

Dessa forma, as contribuições dos autores expostos evidenciam que as emoções não podem ser negligenciadas no ambiente escolar. O aprendizado ocorre de maneira mais efetiva quando há um equilíbrio entre os aspectos cognitivos e afetivos, pois as emoções exercem influência direta na disposição do aluno para aprender, na sua capacidade de lidar com desafios e na construção de sua identidade acadêmica e social.

IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) declarou a COVID-19 como uma pandemia global. Esse cenário teve um impacto profundo na população mundial, intensificando as desigualdades econômicas, políticas, sociais, de saúde e educacionais.

A pandemia trouxe desafios inéditos para a educação, alterando profundamente a rotina escolar e o bem-estar emocional dos estudantes e professores. Estudos apontam um aumento significativo nos níveis de ansiedade, estresse e depressão entre estudantes durante e após o período de isolamento social. Além das dificuldades emocionais, houve uma elevação da evasão escolar e uma amplificação das desigualdades no acesso ao ensino. Muitos estudantes enfrentaram barreiras no ensino remoto devido à falta de recursos tecnológicos e conexão à internet, comprometendo o aprendizado e agravando as disparidades educacionais. Em resposta, escolas implementaram estratégias como aulas síncronas (ao vivo) e assíncronas (gravadas), exigindo a disponibilidade de dispositivos eletrônicos, como computadores, notebooks e celulares, além de acesso à internet. No entanto, em escolas públicas, a adesão foi menor devido às limitações financeiras das famílias (MACÊDO; SOUZA, 2022).

Para mitigar essa realidade, muitas instituições disponibilizaram materiais didáticos impressos, permitindo que pais ou responsáveis os retirassem nas escolas. No entanto, essa solução trouxe novos desafios, como a dificuldade dos professores em adaptar os conteúdos para diferentes formatos e a baixa participação dos familiares no processo de aprendizagem dos estudantes (MACÊDO; SOUZA, 2022).

A transição para o ensino remoto gerou um sentimento de estranhamento entre os estudantes, que tiveram de se adaptar a um novo modelo de aprendizagem. Para reduzir esses impactos, professores buscaram maneiras de engajar os estudantes, incentivando o uso de tecnologia, como gravação de vídeos, ativação de câmeras e compartilhamento do cotidiano. Apesar desses esforços, a falta de interação presencial resultou em angústia e desinteresse, refletidos na baixa participação e na não realização das atividades propostas. Não apenas os estudantes foram afetados, os professores também enfrentaram dificuldades estruturais e emocionais. A necessidade de adaptação rápida a novas metodologias, somada à sobrecarga de trabalho e às demandas emocionais dos estudantes, resultou em níveis de esgotamento profissional.

Com a retomada das aulas presenciais, novos desafios emergiram. Muitos estudantes apresentaram dificuldades na socialização, insegurança e resistência ao ambiente escolar. O impacto da pandemia na aprendizagem foi significativo, reforçando a importância de desenvolver estratégias que promovam a inclusão, o bem-estar emocional e a reconstrução dos vínculos entre estudantes e professores.

Os desafios apresentados ao longo da pandemia demonstram que seu impacto foi muito mais profundo do que apenas questões metodológicas ou tecnológicas. A ausência do convívio presencial, somada à insegurança e ao isolamento social, gerou um cenário de desmotivação, ansiedade e dificuldades emocionais que afetaram o desempenho dos estudantes.

No contexto pós-pandemia, torna-se essencial refletir sobre práticas pedagógicas que promovam a inclusão, o bem-estar emocional e o fortalecimento do vínculo entre estudantes e professores, garantindo um ambiente propício para o aprendizado significativo. A pandemia também ressaltou a importância de desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem o acolhimento emocional no ambiente escolar. O suporte psicológico contínuo e a integração de práticas que promovam a saúde mental dos estudantes e docentes tornaram-se essenciais para minimizar os efeitos negativos desse período.

ESTRATÉGIAS PARA INTEGRAR EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM E NA FORMAÇÃO DOCENTE

A aprendizagem significativa e emocionalmente engajadora é um dos principais desafios da educação contemporânea. De acordo com Fonseca (2016), a relação entre emoção e cognição desempenha um papel essencial no processo de ensino, pois a construção do conhecimento não ocorre de forma isolada, mas está intrinsecamente ligada às experiências e sentimentos dos estudantes. Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas considerem o envolvimento emocional dos estudantes para potencializar a retenção do conhecimento e estimular a participação ativa no processo de aprendizagem. A seguir, de acordo com esse autor, serão apresentadas três estratégias que favorecem esse tipo de abordagem, promovendo um ensino mais conectado à realidade dos estudantes.

Fomentar conexões emocionais com os conteúdos a serem aprendidos: A construção de experiências educacionais que promovam conexões significativas entre os estudantes e os conteúdos acadêmicos é essencial para uma aprendizagem mais envolvente. A estratégia a ser implementada deve incentivar práticas cooperativas, responsáveis e criativas, permitindo que os estudantes participem ativamente da seleção de temas de pesquisa, organizados em pequenos grupos e estruturados em calendários bem definidos. Tais estratégias podem ser concretizadas por meio da elaboração de ensaios, relatórios ou apresentações que envolvam a integração de diversas fontes de informação, como pesquisas na internet, leituras críticas de livros e periódicos, ou entrevistas com especialistas. Além de fortalecer o compromisso com a aprendizagem, esse processo amplia competências como a comunicação, a colaboração e o pensamento crítico, além de promover uma visão interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos.

Ao tornar a aprendizagem mais conectada aos interesses e vivências dos estudantes, os professores favorecem a construção de conhecimentos mais significativos e duradouros. Dessa forma, o ensino se distancia de uma abordagem mecanicista e descontextualizada, proporcionando um ambiente que valoriza a participação ativa e o desenvolvimento da autonomia intelectual dos

estudantes. Esse modelo pedagógico, alinhado às neurociências educacionais, contribui para um ensino mais compatível com o funcionamento do cérebro, estimulando tanto a cognição quanto a emoção e favorecendo o desenvolvimento de memórias mais profundas e duradouras.

Estimular o desenvolvimento do pensamento intuitivo e estratégico: Em um cenário de rápidas transformações, torna-se cada vez mais essencial desenvolver o pensamento intuitivo e estratégico dos estudantes. Estimular a criatividade e o raciocínio crítico é um fator determinante para a construção do conhecimento e para a capacidade de adaptação a novos desafios. A escola deve incentivar a formulação de perguntas relevantes, a análise crítica de informações e o desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitam a transferência de conhecimentos adquiridos para diferentes contextos.

O processo de aprendizagem pode ser compreendido como uma trajetória de longo prazo, na qual o currículo deve ser estruturado para fortalecer tanto as funções intuitivas quanto as habilidades analíticas e executivas dos estudantes. As instituições de ensino não devem inibir a criatividade e a intuição dos estudantes, mas sim promovê-las como elementos fundamentais para uma educação significativa. Memórias duradouras e aprendizagens profundas ocorrem quando os conteúdos são internalizados emocionalmente, o que contribui para o desenvolvimento de uma visão de mundo mais ampla e para o fortalecimento da autonomia intelectual.

Ignorar a importância da emoção e da intuição na aprendizagem significa desconsiderar parte essencial do funcionamento cognitivo dos estudantes. Ambientes escolares que não valorizam esses aspectos podem acabar desmotivando os estudantes e reduzindo seu potencial de aprendizado. Ao contrário, escolas que apostam em uma abordagem que integra emoção, criatividade e intuição garantem experiências educacionais mais enriquecedoras e significativas.

Gerir intencionalmente o clima emocional e social da sala de aula: O ambiente emocional e social da sala de aula desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Para que os estudantes se sintam seguros para errar e aprender com os próprios erros, é fundamental que exista um clima pedagógico baseado na confiança, no respeito e na valorização da participação. A interação entre professores e estudantes deve ser pautada por relações de acolhimento e incentivo, permitindo que as emoções positivas fortaleçam o engajamento com a aprendizagem. Estratégias que desconsideram esse aspecto – como o uso de recompensas sem propósito pedagógico, a exposição de erros de forma inadequada ou a imposição de atividades descontextualizadas – podem resultar em desmotivação, resistência e conflitos dentro do ambiente escolar. A aprendizagem não se dá apenas no nível cognitivo, mas também no nível emocional e social.

Quando há um excesso de estresse, ansiedade ou desmotivação, a assimilação de novos conhecimentos se torna comprometida. Por isso, é imprescindível que o ambiente de ensino seja equilibrado, organizado e favorável ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. A emoção não pode ser vista como um elemento secundário no processo de aprendizagem. Pelo contrário, é justamente a combinação entre cognição e emoção que possibilita a construção de conhecimentos relevantes e aplicáveis à vida dos estudantes. Dessa forma, a escola precisa ser reconhecida não apenas como um espaço de transmissão de informações, mas como um ambiente de construção coletiva do saber, onde os estudantes são incentivados a desenvolver seu pensamento crítico, sua autonomia e seu senso de pertencimento.

Diante da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, torna-se evidente a necessidade de estratégias que integrem emoção, intuição e cognição, proporcionando aos estudantes um ambiente educativo mais significativo e estimulante. Como apontado por Fonseca (2016), a aprendizagem não pode ser reduzida a uma simples memorização de conteúdos, mas deve envolver a construção ativa do conhecimento, valorizando as experiências e o engajamento emocional dos estudantes. Ao adotar práticas que incentivem conexões afetivas com os conteúdos, o pensamento intuitivo e a gestão intencional do clima escolar, os educadores contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os não apenas para desafios acadêmicos, mas também para a vida em sociedade. Assim, promover uma educação que respeite e potencialize as dimensões emocionais e cognitivas dos estudantes é um compromisso essencial para o fortalecimento de um ensino mais humano, dinâmico e eficaz.

A atuação do professor vai além da transmissão de conteúdos acadêmicos; ele também desempenha um papel fundamental na mediação das emoções no ambiente escolar. No entanto, muitos docentes não recebem formação adequada para lidar com as dimensões emocionais da aprendizagem.

Apesar do crescente reconhecimento da importância das emoções na aprendizagem, a formação inicial de professores ainda prioriza aspectos técnicos e didáticos, deixando em segundo plano a preparação para lidar com as emoções dos estudantes e as próprias emoções no exercício da docência.

Diante desse cenário, torna-se essencial que a formação docente contemple a educação emocional, preparando os professores para identificar e lidar com questões como ansiedade, estresse, desmotivação e dificuldades emocionais dos estudantes. Para isso, algumas ações podem ser adotadas:

Incluir disciplinas sobre educação socioemocional nos cursos de licenciatura, abordando teorias da psicologia da aprendizagem e neurociência.

Oferecer formação continuada para professores, por meio de oficinas e cursos sobre gestão emocional na sala de aula.

Promover espaços de acolhimento e apoio emocional para docentes, garantindo que também recebam suporte para lidar com suas próprias emoções no ambiente de trabalho.

Estimular metodologias ativas e estratégias pedagógicas que fortaleçam o engajamento emocional dos estudantes, como o aprendizado baseado em projetos e dinâmicas de grupo que promovam empatia e colaboração.

Ao integrar a educação emocional na formação docente, cria-se uma base mais sólida para um ensino que valoriza tanto o aspecto cognitivo quanto o socioemocional da aprendizagem. Como destaca Freire (1996), ensinar exige sensibilidade e compromisso com o outro, e a valorização das emoções no processo educativo é essencial para a construção de um ambiente escolar mais humanizado e eficaz.

METODOLOGIA

A técnica de coleta de dados utilizada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em fontes secundárias, como livros, artigos científicos, dissertações, documentos oficiais e publicações acadêmicas relevantes das áreas de educação, psicologia e neurociência. As obras selecionadas foram escolhidas a partir de critérios de relevância e atualidade, considerando produções que abordassem diretamente a influência das emoções no processo de aprendizagem e os impactos da pandemia de COVID-19 na educação.

O processo de análise dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo, buscando identificar conceitos, categorias e interpretações recorrentes entre os diferentes autores. A seleção das fontes e a organização das informações seguiram os critérios de validade científica e pertinência ao objetivo da pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise bibliográfica realizada evidenciou que as emoções desempenham um papel central no processo de aprendizagem, influenciando diretamente aspectos como atenção, memória, motivação e desempenho escolar. De acordo com Chaves (2023) e Fonseca (2016), as emoções não apenas interferem na aquisição de novos conhecimentos, mas também na capacidade de retenção e recuperação das informações, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem o bem-estar emocional dos estudantes.

Os dados extraídos das fontes consultadas apontam que o período da pandemia de COVID-19 agravou significativamente os desafios emocionais

vivenciados pelos alunos. O isolamento social, a transição abrupta para o ensino remoto e a insegurança quanto ao futuro escolar resultaram em aumento dos níveis de ansiedade, estresse, desmotivação e dificuldades de socialização (MACÊDO; SOUZA, 2022).

As evidências apontam que os estudantes que vivenciaram esse contexto apresentaram maiores dificuldades na retomada das atividades escolares presenciais, demonstrando resistência ao ambiente de sala de aula e insegurança nas interações sociais.

Além disso, os resultados reforçam a necessidade de promover um ambiente escolar mais acolhedor e emocionalmente seguro, como defendem Vygotsky (1991) e Wallon (1986), cujas teorias ressaltam a integração entre afetividade e cognição no desenvolvimento da aprendizagem. A proposta de adoção de metodologias ativas, destacada por Fonseca (2016), surge como uma resposta pedagógica efetiva para estimular o engajamento emocional dos estudantes.

Outra contribuição relevante é a ênfase na formação docente voltada para a educação socioemocional. Autores como Freire (1996) e Gardner (1999) defendem que o professor precisa estar preparado para lidar com as emoções dos alunos e para criar um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral.

O quadro 1, sintetiza as principais estratégias adotadas durante o ensino remoto, os desafios enfrentados e os impactos emocionais observados no período.

Quadro 1 – Estratégias, Obstáculos e Impactos Emocionais do Ensino Remoto na Pandemia.

Autores	Estratégias	Obstáculos	Impactos Emocionais
Camayd e Freire (2021)	Apoio prestado pelas instituições escolares para desenvolver o seu trabalho na pandemia, de forma a dar continuidade ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem e cumprir os objetivos curriculares.	Para os estudantes: estudo autônomo, habilidades de gerenciamento de informação; controle e ajuda dos pais; disponibilidade de recursos tecnológicos; conectividade com a internet; estilo de aprendizagem; hábitos de estudo dos estudantes; responsabilidade no cumprimento das tarefas	Sensação de sobrecarga entre estudantes e professores, insegurança sobre a própria aprendizagem e desmotivação.

		e a motivação para o estudo independente. Para os professores: habilidades tecnológicas e no desenvolvimento de mídias digitais de ensino; domínio de metodologias de uso de recursos tecnológicos; adaptação do programa e das atividades curriculares e o tempo disponível para ajudar os estudantes e as habilidades de gerenciamento de informações.	
Cipriani, Moreira e Carius (2021)	Os estudantes participativos e comprometidos com as aulas remotas e o fato de se adaptarem bem ao ambiente virtual.	Dificuldades para mobilizar, alcançar a atenção, motivação, pouca interação/participação de todos nas aulas on-line. Falta de compreensão e reconhecimento dos professores por parte das famílias e despreparo no suporte aos estudantes. Restrição do contato visual, do feedback dos estudantes, escassez de tempo para treinamentos, formações e orientações na preparação dos materiais e/ou aulas remotas. Falta de equipamentos, ambiente adequado para as aulas, produção de vídeos, exposição da imagem pessoal e dificuldade de acesso remoto. Estudantes desmotivados, apáticos e desinteressados, com falta de compromisso, dificuldade de foco devido às distrações no ambiente doméstico.	Aumento da ansiedade, frustração pela dificuldade de acompanhar as aulas e sensação de isolamento.
Martins e Sousa (2020)	O ensino remoto tenta manter o convívio escolar. Atividades e matérias de estudo podem ser disponibilizadas em plataformas digitais e em redes sociais como grupos de WhatsApp.	Dificuldade de adaptação à nova realidade. Para o aluno a aprendizagem ainda não é significativa, dada a carência de estrutura básica para o estudo remoto. Os que possuem maior acesso	Angústia e sensação de desigualdade entre estudantes com diferentes níveis de acesso à tecnologia.

		aos meios tecnológicos se mostram desmotivados e ansiosos, de acordo com a dificuldade de desempenho dos mesmos.	
Nozu e Kassir (2020)	Educação como um dos únicos elos da população local com o poder público, o acesso ao conhecimento científico e a possibilidade de exercício da cidadania.	Sinalizam angústias, preocupações, incertezas, mas também ações, lutas e reconhecimento da educação. Falta de conhecimento dos professores sobre os estudantes, dificuldade com relação aos pais que são analfabetos. Muitos pais não alcançaram um nível de formação para poder ajudar os filhos.	Frustração de estudantes sem apoio familiar e sentimentos de impotência entre professores diante das desigualdades sociais.
Albuquerque (2020)	Reorganização do calendário letivo, elaboração de atividades com propostas da ludicidade, avaliação diagnóstica e reforço com estudantes que apresentarem maior déficit em relação ao conteúdo.	Os docentes que participaram da pesquisa acreditam que o período de oferta de atividades pedagógicas não presenciais acarretará um déficit na aprendizagem para os estudantes, sobretudo considerando a dificuldade que têm apresentado em relação à disponibilidade de recursos e aparelhos para o acesso remoto.	Desmotivação e sentimentos de inadequação entre estudantes com dificuldades de acompanhar as atividades.
Souza e Dainez (2020)	O ensino remoto viabiliza a presença da escola na vida dos estudantes, mantém a memória da vivência presencial, atualizando as relações já estabelecidas.	A falta do convívio, dos barulhos, do contato físico, do movimento do corpo, das interações, dos processos de socialização, da participação em uma coletividade de forma mais efetiva.	Sensação de solidão, desmotivação e dificuldade em manter o interesse nas aulas.
Santos e Oliveira (2021)	Os professores realizam suas atividades relacionadas ao ensino a distância com autonomia.	Um percentual relevante de professores interrompeu suas atividades e os que continuaram atuando as realizaram de maneira autônoma, sem direcionamento e sem ações coordenadas. Estudos futuros poderão evidenciar com mais clareza os danos nesta geração de estudantes.	Estresse e sensação de abandono entre professores, além da incerteza sobre os impactos na aprendizagem dos estudantes.

Pinho et al. (2021)	Necessidade de ações de enfrentamento de	O trabalho, transferido para a casa, se	Exaustão emocional dos
	calamidade na educação, medidas de regulação de trabalho e políticas públicas de proteção à saúde docente, dispositivos de fiscalização de excessos e sobrecargas no ambiente domiciliar.	sobrepôs às atividades domésticas e familiares, produzindo consequências à saúde docente que, mesmo pouco conhecidas, são alarmantes. Ampliaram a privação do tempo de sono docente, visto que, para dar conta das atividades e dos compromissos laborais, os/as docentes ampliaram as jornadas de trabalho noturnas. Alta sobrecarga doméstica, medo de ficar desempregado/a e não estava capacitado/a para uso de ferramentas digitais.	docentes, aumento da ansiedade e dificuldades para equilibrar vida pessoal e profissional.
Pletsch e Mendes (2020)	Pequenos avanços na aprendizagem e no desenvolvimento. Importância de políticas públicas para ampliar o acesso à internet e aos recursos tecnológicos para diminuir as desigualdades entre ensino público e privado.	Respostas intersetoriais inexistentes ou precárias, desarticulação entre saúde e educação. Precariedade, perdas, urgências, desigualdades, condição social das famílias que não têm acesso aos materiais escolares básicos. Desigualdades tecnológicas que decorrem e se articulam às demais desigualdades pré-existentes, como habitação, alimentação e segurança.	Sentimento de injustiça e frustração entre estudantes de baixa renda pela dificuldade de acompanhar as atividades.

Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020)	O ensino remoto dá certas liberdades, como a não obrigatoriedade de horários, a flexibilização do ensino e autonomia.	Para os professores: dificuldades enfrentadas pelos estudantes quanto à falta de apoio familiar na resolução das atividades, preocupação existente a respeito dos estudantes que se encontram excluídos do acesso (por questão econômica, falta de auxílio por parte dos pais; as dificuldades na compreensão de enunciados e na resolução das atividades; acesso ao material produzido pela escola).	Insegurança e baixa autoestima dos estudantes sem suporte adequado, além da dificuldade de adaptação ao novo formato de ensino.

Fonte: Adaptado de TELASKA e MACHADO (2020)

Em síntese, os resultados obtidos a partir da análise das fontes bibliográficas corroboram o objetivo da pesquisa ao demonstrar que o investimento em estratégias pedagógicas que integrem emoções e aprendizagem é essencial para a superação das dificuldades emocionais e para a promoção de um ensino mais significativo no contexto pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emoção conduz ao aprendizado, não se pode compreendê-la sem reconhecer seu papel em tão importante função humana. Ao longo da evolução e ao longo da educação do indivíduo, ambas evoluíram e evoluem, elas são inseparáveis.

Diariamente somos expostos a cargas emocionais. Quanto maior a carga emocional, maior será o nível de conteúdo armazenado. Já as com menor carga emocional perdem-se com o passar das horas. Por exemplo, se o indivíduo estiver num estado de felicidade, ele recordará com maior facilidade dos acontecimentos relativos a esse estado de humor. Se, em uma prova, o indivíduo estiver sob pressão, possivelmente não se recordará das informações necessárias, pois nesse estado fica difícil recuperar informações armazenadas.

A relação entre emoção e aprendizagem é inegável, e o contexto pós-pandemia reforça a necessidade de um olhar mais atento para o bem-estar emocional dos estudantes. Os desafios impostos pelo isolamento social e pela transição de modalidades de ensino impactaram significativamente a forma como os estudantes interagem com o conhecimento e com o ambiente escolar.

Diante desse cenário, a implementação de estratégias que considerem as emoções no processo de aprendizagem é essencial para a construção de um ensino mais eficaz e humanizado. Para isso, é necessário que educadores, gestores e políticas públicas caminhem juntos na promoção de uma escola que valorize não apenas a dimensão cognitiva, mas também o desenvolvimento integral do aluno.

Levando em consideração os aspectos apresentados, pode-se concluir que a aprendizagem deve ocorrer de forma prazerosa. Atividades que promovam estados de emoção positiva demonstram ser mais eficientes para uma melhor aquisição do conhecimento e aprimoramento do aprendizado. Nem todos os indivíduos estão preparados para desenvolver todas as habilidades cognitivas por completo, por isso reconhecer o potencial de cada um e aperfeiçoar as habilidades para as quais o indivíduo tem aptidão pode ser um caminho para que ele alcance maior êxito.

REFERÊNCIAS

BARROS, Atila. Impacto das emoções na aprendizagem: como o estado emocional do aluno influencia a capacidade de aprender e reter informações. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 18, 2025. ISSN: 2965-6672.

BECKER, Paula Marisane Winck; TAVARES, Rosa Elaine Greque. A influência das emoções no processo de ensino aprendizagem. **Revista Fórum Transverso**, 2024. Disponível em: <<https://revistaft.com.br/a-influencia-das-emocoes-no-processo-deensino-aprendizagem/>>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CHAVES, José Mauro. Neuroplasticidade, memória e aprendizagem: uma relação atemporal. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 40, n. 121, p. 66-75, 2023. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v40n121/07.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2025.

DOS SANTOS TELASKA, Tatiele; MACHADO, Adrieli Larissa. A pandemia da COVID19 e suas repercussões para a educação básica: revisão sistemática da literatura.

Revista Entre Ideias: Educação, Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 11, n. 3, 2022. DOI: 10.9771/re.v11i3.48570. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/48570>>. Acesso em: 2 mar. 2025.

ESPINOSA, Tracey Noel Tokuhamu. The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science). Minnesota: Capella University, 2008.

Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/36710537_The_Scientifically_Substantiated_Art_of_Teaching_A_study_in_the_development_of_standards_in_the_new_academic_field_of_neuroeducation_mind_brain_and_education_science>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862016000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso**. Tradução: Cássia Zanon. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

KOSTELNIK, Marjorie J. et al. **Guia de aprendizagem e desenvolvimento social da criança**. Tradução: All Tasks. Revisão técnica: Maévi Anabel Nono. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro; SOUZA, Mariana Pereira. **Educação infantil: políticas e práticas no contexto da pandemia em municípios paraibanos**. Zero-a-Seis, v. 24, n. 45, p. 238-264, 2022. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8634828>>. Acesso em: 2 mar. 2025.

MOREIRA, Marcelle Alexandre Campos de Castro. **Emoção e aprendizagem na educação infantil**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Neurociências Pedagógicas – Lato Sensu) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K228822.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SANTOS, Jair de Oliveira. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula**. 2. ed. Salvador: [s.n.], 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Estampa, 1986.

SOCIAL EDUCATOR: A FUNDAMENTAL AGENT FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN FOSTER CARE

EDUCADOR SOCIAL: AGENTE FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ACOLHIDOS

Maria Betânia de Andrade Chaves
E-mail: mbachaves@outlook.com
Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Viver em instituição de acolhimento é uma experiência desafiadora, os acolhidos enfrentam diversas dificuldades para adaptação à nova vida. Para ajudar nesse momento de fragilidade, o educador social é o profissional que atua de forma mais próxima, cabendo o papel de cuidar, educar, proteger e acompanhar o desenvolvimento. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel do educador social na formação de crianças e adolescentes acolhidos. Trata-se de um estudo que visa demonstrar a importância desse profissional, na vida dos institucionalizados. Para atingir o propósito deste artigo, foi realizada uma revisão da literatura psicanalítica nos seguintes temas: acolhimento, educador social e situações de vulnerabilidade. Dessa forma, foi utilizado diferentes tipos de documentos, a exemplo de: resumos expandidos, livros, artigos, teses e dissertações. O papel do educador social, é de grande relevância na vida da criança e do adolescente que vivem em instituição de acolhimento, pois é a pessoa mais próxima do cotidiano dos acolhidos, cabendo a responsabilidade de acompanhamento da rotina, exercendo o papel que seria dos pais ou responsáveis, contribuindo para o desenvolvimento. Apurou-se com as discussões, uma amostra sobre a realidade vivenciada pelos acolhidos e o importante papel que a assistência do educador social tem em suas vidas, atuando como protetor, educador e conselheiro. Conclui-se com o presente trabalho que a presença do educador social é fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos atuando como agente que vai contribuir para ressignificar suas histórias.

PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento institucional. Educador Social. Vulnerabilidade.

ABSTRACT

Living in a foster care institution is a challenging experience; those in foster care face numerous difficulties adapting to their new life. To help during this time of fragility, the social educator is the professional who works closest to the individual, responsible for caring for, educating, protecting, and monitoring their development. This paper aims to reflect on the role of the social educator in the development of foster children and adolescents. It is a study that aims to demonstrate the importance of this professional in the lives of institutionalized individuals. To achieve the purpose of this article, a review of the psychoanalytic literature was conducted on the following topics: foster care, social educators, and situations of vulnerability. Therefore, different types of documents were used, such as expanded abstracts, books, articles, theses, and dissertations. The role of the social educator is of great importance in the lives of children and adolescents living in foster care institutions, as they are the person closest to the daily lives of those in foster care, responsible for monitoring their routines, fulfilling the role of parents or

guardians, and contributing to their development. The discussions provided a glimpse into the reality experienced by those in foster care and the important role that the social educator's assistance plays in their lives, acting as protector, educator, and counselor. This study concludes that the presence of the social educator is fundamental to the development of children and adolescents in foster care, acting as an agent who will help reframe their stories.

KEYWORDS: Institutional reception. Social educator. Vulnerability.

INTRODUÇÃO

Em uma instituição de acolhimento, todas as pessoas que fazem parte do corpo funcional, dentro de sua atribuição específica, é um educador, estabelecendo um vínculo de afeto, cuidado e sentido de família. Porém, o mais diretamente ligado aos cuidados com a criança e o adolescente acolhidos, é o educador social.

Como vemos a seguir:

Em contextos de acolhimento institucional, os educadores sociais desempenham um papel análogo ao dos pais no que diz respeito às práticas educativas e de cuidado. Eles estabelecem limites e rotina, orientam o comportamento das crianças e as instruem sobre deveres e direitos. Paralelamente, os próprios educadores também experienciam uma vivência similar nesse espaço, uma vez que estão sujeitos às normas imposta pela instituição à qual estão vinculados, o que, em parte, regula sua atuação (KAPPLER; MENDES, 2024, p.2).

A missão de cuidar, acompanhar e educar, na ausência dos pais ou responsáveis, fica a cargo do educador social, passando a ser a pessoa mais próxima do cotidiano dos acolhidos, atuando como orientador e conselheiro em suas rotinas e necessidades diárias.

[...] A função do educador social é necessário para coibir violações feitas pela família, sociedade e o Estado que direcionou sua responsabilidade para o acolhimento institucional e ainda nomeou o educador social como fosse o salvado da pátria, porém a criação da função do educador social foi garantir a sistemática do artigo 1º, inciso III (dignidade da pessoa humana), artigo 3º, inciso IV (promover o bem de todos) do Texto Constitucional de 1988. Neste patamar, a legislação brasileira o ECRIDAD visa à proteção da criança e o adolescente em todos os sentidos, ou seja, mesmo que esteja no acolhimento institucional o educador social devesse proteger a dignidade da criança e o adolescente (CHAVES, 2022, s.p).

Ao educador social, cabe a responsabilidade de zelar pelo bem-estar e proteção das crianças e adolescentes acolhidos que estão sob sua guarda, defendendo de violações aos direitos e garantia da dignidade. No entanto, para o bom desempenho de sua função, é importante que esse profissional tenha habilidades para cuidar de crianças e adolescentes, desenvolvendo seu trabalho com aptidão e empatia.

É desejável que o profissional que exerce sua profissão nos acolhimentos, tenham vocação para a função, pois precisam desenvolver habilidades para

trabalhar com pessoas emocionalmente fragilizadas, que irão necessitar de atenção, cuidado e empatia.

Neste sentido, o (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) CONANDA elenca as atividades a serem exercidas pelo educador social, como vemos a seguir:

- Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção;
- Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente);
- Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da autoestima e construção da identidade;
- Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida;
- Acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento;
- Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior (BRASIL, 2009, p.71).

Ao Educador Social, cabe o papel de cuidar e acompanhar o desenvolvimento dos acolhidos em suas atividades rotineiras, dentro e fora da instituição, com o compromisso de promover cuidado, atenção, amparo e crescimento pessoal das crianças e adolescentes que estão sob sua proteção.

No contexto de estudos sobre acolhimento institucional, tem-se enfatizado o cuidado e a proteção às crianças e aos adolescentes, além da reintegração com as famílias e com suas comunidades. Mesmo com essa amplitude de estudos, existe um lado que não é visto: os profissionais (educadores sociais, técnicos e coordenadores). Esses sujeitos também são protagonistas do desenvolvimento humano e integrantes primordiais da história de vida das crianças e dos adolescentes institucionalizados, uma vez que participam ativamente nas atividades diárias que envolvem essas crianças e adolescentes no acolhimento (demandas de alimentação, higiene, disciplina, afeto, práticas educativas positivas, encaminhamentos, atendimentos técnicos etc.) (MAGALHÃES et. al., 2020, p.277).

O exercício da profissão de educador social é bastante desafiador, pois o profissional precisa atender às demandas e necessidades de crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias, escolaridades, dificuldades e necessidades individuais, assistindo cada acolhido, de acordo com a particularidade.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, orienta sobre o trabalho a ser desenvolvido pela equipe técnica nas instituições:

Visando o constante aprimoramento do cuidado prestado, devem ser realizados, periodicamente, estudos de caso com a participação da equipe técnica e educadores/cuidadores, nos quais se possa refletir sobre o trabalho desenvolvido com cada criança/adolescente e as dificuldades encontradas. Esses estudos devem propiciar também planejamento de intervenções que tenham como objetivo a melhoria do atendimento no serviço e da relação entre educador/cuidador e criança/adolescente, bem como a potencialização de aspectos favorecedores de seu processo de desenvolvimento, autoestima e autonomia (BRASIL, 2009, p.53).

Os órgãos regulatórios traçam diretrizes a serem seguidas pela equipe que atua nas instituições de acolhimento, visando aprimorar o trabalho desenvolvido, com planejamento de ações que proporcione a melhoria do serviço prestado aos acolhidos.

As características exigidas para esses cargos devem ser bem avaliadas, pois tanto exigirá dos profissionais no atendimento à criança/adolescente, quanto da própria instituição em oferecer espaços de formação e de troca de experiências que levem ao aprimoramento dessas exigências. No entanto, mesmo com a legislação em vigor, a realidade dos serviços de acolhimento institucional não se pauta nesses critérios seletivos e é possível perceber profissionais sem conhecimento, sem prática na área e sem comprometimento com o desenvolvimento das crianças/ adolescentes (MAGALHÃES et. al., 2020, p.297).

É importante para o exercício da função, a troca de experiências, a capacitação e qualificação profissional, o que viabiliza o atendimento às necessidades apresentadas no cotidiano.

Mas por que falar de qualificação? Quer dizer que esses profissionais não são qualificados? De forma alguma! Ao insistir na necessidade de qualificação dos educadores sociais – e, portanto, no papel dos gestores das organizações para com esse público –, estou me referindo de um lado, à importância dessa atuação e, de outro, aos desafios enfrentados cotidianamente por ela (FERREIRA, 2023, s.p).

Para o bom desempenho da profissão, o educador social precisa de apoio, suporte, valorização profissional e quadro funcional necessário para o atendimento das demandas rotineiras da instituição.

Em uma pesquisa realizada sobre a vivência do educador social no dia a dia da instituição, temos o relato a seguir:

Foram identificados impasses referentes ao desenvolvimento de sua atuação, tais como, a ausência de equipe de trabalho no quadro funcional, sobrecarga de atividades, pouca valorização dos educadores por parte do empregador, falta de motivação para desempenhar as atividades, estrutura física não adequada com móveis antigos, estragados, material insuficiente para desenvolver atividades, e lentidão para solução de determinados casos. Estes aspectos representaram obstáculos no processo emancipatório dos acolhidos, e

mostrou o despreparo desses profissionais para atuar na instituição. Os questionamentos dos educadores sociais se referiram à necessidade de uma atenção, por parte do poder público, no cumprimento das normas e diretrizes que integram as garantias direcionadas para as crianças e adolescentes que se encontram no acolhimento institucional. (ITO; AZEVÊDO, 2021, p.289/290).

Oportuno destacar, que para um bom funcionamento das instituições, é necessário o empenho de todos os envolvidos, cada um fazendo sua parte, resolvendo os conflitos, enfrentando os obstáculos, e traçando diretrizes que conduzam ações a serem trabalhadas com as crianças e adolescentes acolhidas.

A competência técnica e o compromisso político constituem mais um espaço de suma importância para a formação do educador social, independente do campo de atuação. Para além de uma excelente formação teoria e prática, de posse do exercício reflexivo do seu saber-fazer e consciente do seu papel perante a sociedade e o mundo, o educador social envolvido seriamente com o seu fazer compreende a importância da sua formação permanente para que competentemente desenvolva seu trabalho a partir do seu compromisso político. Daí a importância na apropriação de novos instrumentos didáticos que garantam o uso competente de ferramentas nas práticas da educação social (ARAÚJO, 2023, p.96).

Esses profissionais precisam desempenhar suas funções de forma comprometida, consciente do importante papel que exercem na sociedade, prestando um serviço de qualidade, com o empenho de cuidar e contribuir, para o desenvolvimento e bem-estar das crianças e adolescentes que vivem nas instituições.

O reconhecimento de que os ES desempenham o papel de agente de transformação, reforça a necessidade de seleção, capacitação e acompanhamento desses profissionais. Nesse sentido, a importância da formação continuada e específica não só nos aspectos relacionados a educação formal, mas também aos aspectos referentes a questões sociais, culturais, de gênero e de saúde, ou seja, questões referentes aos direitos sociais, sexuais, de cidadania, é uma ferramenta indispensável para qualidade do cuidado subjetivo desenvolvido no âmbito das unidades de acolhimento (PENNA et al., 2021, p. 10/11).

É importante a capacitação e formação continuada dos educadores sociais, não apenas no papel profissional, mas também, nos aspectos gerais da vida em sociedade, pois precisam desenvolver aptidões para trabalhar com pessoas ainda em desenvolvimento, com história de vidas traumáticas, que precisam de apoio e orientação em sua formação.

O trabalho dos profissionais deve desenvolver aptidões das crianças/adolescentes institucionalizados e de seus familiares, antes não investidas, contribuindo na prevenção de efeitos traumáticos gerados pela institucionalização, precoce e prolongada, e na ausência da convivência familiar e comunitária. Além disso, os técnicos e os

educadores sociais devem estar preparados para lidar com histórias de vida marcadas por violências, por conflitos familiares e comunitários intensos, por perdas dolorosas, por baixa autoestima, por valores diferentes do vivido no seu contexto, dentre outros (MAGALHÃES et al., 2020, p.297).

Como podemos ver, o educador social tem uma participação valorosa na vida das crianças e adolescentes institucionalizados, atuando no cotidiano e contribuindo como agente transformador na formação desses indivíduos, prestando apoio socioassistencial nas relações diárias dos acolhidos. Necessitando, portanto, exercer seu papel com habilidade e principalmente amor pelo que faz e por quem faz.

REVISÃO DA LITERATURA

O EDUCADOR SOCIAL COMO AGENTE TRANSFORMADOR NA VIDA DOS ACOLHIDOS

O educador social é um profissional singular, que desempenha seu trabalho de acolhimento e cuidados com pessoas em vulnerabilidade social. É o profissional que atua nas instituições de acolhimento, participa das necessidades corriqueiras das crianças e adolescentes acolhidos, acompanha o desenvolvimento escolar, atuando como educador fora das salas escolares, na chamada educação não formal, que é o processo educacional que acontece fora das instituições de ensino.

Esses profissionais tendem a serem vistos como sujeito ativo na ação de um educar não formal, com responsabilidades para além das rotinas nas instituições. Geralmente, recorrem às suas vivências e experiências adquiridas, seja na esfera familiar ou nos espaços de acolhimento, constituindo um processo formativo que poderá transformar a história de vida do adolescente (PENNA et al., 2021, p. 10).

Enquanto na escola, a educação e acompanhamento da criança e do adolescente acolhidos fica a cargo da equipe escolar, na instituição, esse papel passa para os educadores sociais. No entanto, para que esse acompanhamento tenha uma resposta mais significativa às dificuldades apresentadas, precisar estar alinhado com as orientações e ensinamentos passados em sala de aula, e constante interação com os professores.

[...] Entretanto, também foi possível perceber que independente da concepção de educação defendida, o objetivo é sempre o mesmo: preparar as crianças para o que as espera no futuro. Prepará-las para enfrentar problemáticas do cotidiano que qualquer pessoa pode encontrar, mas também prepará-las para saberem lidar com situações que são próprias delas, de crianças que foram de alguma forma negligenciadas e que acabaram por ser institucionalizadas (MOREIRA, 2021, p. 32).

É importante que haja uma interação entre os docentes e os educadores sociais, para que sigam um mesmo objetivo ao levar conhecimento para as crianças e adolescentes, preparando para a vida, para que saibam lidar com questões adversas que terão que enfrentar ao longo de sua jornada.

Por sua vez, o CONANDA estabelece as diretrizes que orientam sobre o contexto escolar das crianças e adolescentes em situação de acolhimento, como vemos a seguir:

Assim, os serviços de acolhimento devem manter canais de comunicação permanentes com as escolas onde estejam matriculadas as crianças e os adolescentes acolhidos, de modo a possibilitar o acompanhamento de seu desempenho escolar. Sempre que possível e recomendável, deve-se favorecer, ainda, o envolvimento da família de origem ou extensa no acompanhamento escolar das crianças e adolescentes acolhidos, incentivando, inclusive, sua participação ativa nas reuniões e comemorações escolares [...] [...] A articulação com o sistema educacional permite, ainda, desenvolver ações de conscientização e sensibilização de professores e demais profissionais da escola, de modo a que estes atuem como agentes facilitadores da integração das crianças e adolescentes no ambiente escolar, evitando ou superando possíveis situações de preconceito ou discriminação. Essas ações de capacitação podem ser fortalecidas por meio do Projeto Escola que protege, em cuja proposta de formação continuada de profissionais da educação básica e da Rede de Proteção Integral, pode ser inserida a temática da criança e do adolescente afastados do convívio familiar (BRASIL, 2009, p. 47).

Percebe-se que, a troca de informações Instituição/escola, já explanado pelo Conselho, só tem a contribuir para um melhor acompanhamento educacional e, conseqüentemente um melhor aproveitamento pedagógico das crianças e adolescentes.

Identificando a necessidade e importância da abordagem do tema, o Projeto intitulado “Diálogo e Intervenção na Mediação Pedagógica da Escola: Uma Experiência do PROBEX/UFPB”, descreve um projeto de extensão feito com escolas públicas na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, que na oportunidade atendia adolescentes que viviam em instituições de acolhimento.

O que o estudo realizado verificou, foi a falta de preparo e desconhecimento por parte do corpo docente e auxiliares das escolas trabalhadas em relação a condição em que os alunos viviam, que muitas vezes tratam as crianças e adolescentes institucionalizadas como pessoas problemáticas e enjeitadas.

A constatação da necessidade dessa mediação se deu por percebermos que tanto gestores como professores não eram conscientes do contexto de vida desses adolescentes/crianças, muitas vezes confundindo-os com aqueles que cumprem medidas socioeducativas, e/ou estereotipando-as como “meninas e meninos de abrigo”, questão essa que os envergonham, impedindo-os de dizer que são moradores de

Casas de Acolhimento. Sendo assim, tornou-se imprescindível apresentar aos gestores e corpo docente, através de oficina de sensibilização, a realidade de vida à qual essas crianças e adolescentes são submetidos (MIRANDA, 2018, p.2).

Uma das alternativas encontradas pelo projeto para conscientizar o corpo educacional das escolas no trato com estes jovens que vivem em acolhimento, foi através de oficinas que mostram a realidade da vida dessas crianças e adolescentes.

Outro ponto importante a ser destacado, são as dificuldades encontradas pelos educadores sociais, que na falta dos pais ou responsáveis, cabe a esses profissionais, zelar pela proteção e bem-estar, como também o acompanhamento das crianças e dos adolescentes, dentro e fora das instituições.

Além de cuidar de necessidades básicas como alimentação, saúde e higiene, precisam acompanhar e orientar nas atividades escolares, crianças e adolescentes com faixas etárias variadas. No entanto, a troca de turnos constantes dos educadores, dificulta a interação entre o educador e os acolhidos, comprometendo o aprendizado. Dentre as diretrizes traçadas no texto das Orientações Técnicas, indica sobre a importância da constância no atendimento prestado pela equipe funcional da instituição, para que seja estabelecida uma rotina entre o cuidador e o acolhido, facilitando, assim, a aceitação e o aprendizado. Como vemos a seguir:

Para que o atendimento em serviços de abrigo institucional possibilite à criança e ao adolescente constância e estabilidade na prestação dos cuidados, vinculação com o educador/cuidador de referência e previsibilidade da organização da rotina diária, os educadores/cuidadores deverão trabalhar, preferencialmente, em turnos fixos diários, de modo a que o mesmo educador/cuidador desenvolva sempre determinadas tarefas da rotina diária (p.ex: preparar café da manhã, almoço, jantar, dar banho, preparar para a escola, apoiar as tarefas escolares, colocar para dormir, etc.), sendo desaconselhável esquemas de plantão, caracterizados pela grande alternância na prestação de tais cuidados (BRASIL, 2009, p. 68/69).

Interessante pontuar sobre a relevância do trabalho em turnos fixos, pois facilita a interação rotineira entre os educadores e os acolhidos, e através da convivência regular é criado um ambiente de confiança, facilitando a comunicação e estimulando as crianças e os adolescentes a expressarem suas necessidades e sentimentos, contribuindo para o aprendizado e crescimento pessoal.

O diálogo é essencial para a manutenção da história de vida das crianças e também para lhes proporcionar conhecimento e atuação diante do seu processo de acolhimento. Para lhes garantir esse direito, é fundamental que os profissionais sejam capacitados e trabalhem de forma conjunta (MAGALHÃES et al., 2020, p. 205).

Nesse contexto, cria-se um vínculo afetivo e um entrosamento, favorecendo, a troca de experiências, o que muito tem a contribuir para o aprendizado e crescimento mútuo. Conforme relatos a seguir:

[...] De acordo com os entrevistados sua rotina de trabalho compreenderia um relacionamento mais íntimo entre o educadorcriança, incluindo a presença de trocas afetivas. Ademais, foi descrita uma preocupação em transmitir ensinamentos às crianças, no sentido de orientar acerca dos comportamentos mais e menos adequados, bem como aprender a enfrentar situações de frustração. Tal afirmação pôde ser observada no relato de E4: “A gente tá ali também para orientar e dar um voto de confiança pra eles [...] poderem crescer sabendo que nem tudo é do jeito que a gente quer. Nem tudo. Se fosse assim ne? (risos) Ia ser tudo uma maravilha”. Os educadores relataram ainda momentos que reservariam para ouvir as crianças e interagir afetivamente com elas. Em alguns relatos, pôde-se observar esse aspecto, como ocorreu na resposta de E1: Eles trazem muita coisa boa para a gente. A gente aprende muito com eles. A gente pensa: ah tá ensinando, mas a gente aprende muita coisa com eles, entendeu? Assim, eu vejo, assim, às vezes, como uma troca. De repente eles falam uma coisa ou diz uma coisa, pergunta uma coisa que ne? Que muda tudo ne? (E1) (KAPPLER; MENDES, 2024, p.6/7).

Nota-se, que as orientações técnicas e os depoimentos trazidos por quem vivencia o dia a dia no trabalho das instituições seguem uma mesma linha de raciocínio em enfatizar sobre importância de uma rotina que estabeleça o vínculo entre cuidador e cuidado, o que contribui para estimular o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos. Vejamos o relato da educadora Vani Alves:

Ser educadora social é colocar em prática a nossa preparação técnica e, principalmente, a nossa atenção, sensibilidade, empatia, estar disponível para ouvir e acolher. E por que não dizer amar intensamente? Aqui na Casa da Criança construímos vínculos de amor e confiança, somos parte de uma família muito maior. Os acolhidos sabem que podem contar com a gente. Eles me esperam para relatar como passaram o dia, suas ansiedades, alegrias e preocupações [...] (BONANHO, 2021, s.p).

Como podemos acompanhar ao longo da abordagem sobre o tema, o educador social atua como uma referência mais próxima nos cuidados com pessoas, que por motivos mais diversificados, encontram-se em vulnerabilidade social. Muitas vezes, exercem o papel que caberiam aos pais, nos momentos de aconselhar, cuidar, acompanhar e ajudar nas tarefas corriqueiras. Em outro momento, cabe a função de professor que orienta e acompanha nas tarefas escolares e na educação fora das bancas escolares. Também atua como o amigo que escuta, aconselha e compreende.

Atuando sob os preceitos da Constituição Federal, quando diz que a educação é direito de todos e dever da família da sociedade, como também com o que prescreve o ECA, quando garante à criança e ao adolescente, cuidados especiais.

METODOLOGIA

A metodologia é de natureza teórica, utilizando escritos de autores que possibilitam discutir e elaborar questões acerca de um campo de estudo. Conforme Gil (2002), este tipo de estudo permite maior obtenção de informações, além de melhor construção e definição do quadro conceitual.

Optou-se por uma revisão narrativa de literatura, utilizando diferentes tipos de documentos, a exemplo de: resumos expandidos, livros, artigos, teses e dissertações. Esse tipo de método admite uma descrição extensa sobre o assunto, mas não exaure todas as fontes de informação sobre a temática em estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados neste estudo, foram realizados através de revisão de literatura obtida em livros, artigos e teses, que demonstraram a importância do papel exercido pelo educador social na formação das crianças e adolescentes acolhidos. Atuando de forma a contribuir para o aprendizado e desenvolvimento, sendo a pessoa mais próxima, cabendo a responsabilidade de acompanhar a rotina, proteger, acolher e assistir diante das necessidades apresentadas.

Esse profissional é a pessoa mais próxima e presente na rotina de crianças e adolescentes em acolhimento, responsável por acompanhar as atividades do dia a dia, como alimentação, higiene, atividades lúdicas e saídas externas: ida à escola, serviços de saúde, passeios e outros, como definem orientações técnicas do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) (CASTANHARI, 2021, s.p).

A presença do educador social na vida das crianças e adolescentes em acolhimento é de grande relevância, desempenhando o papel de protetor, educador e conselheiro, atuando como agente que irá contribuir para a formação e mudança na perspectiva de vida e evolução social.

No entanto, para o bom desempenho da função, é importante que esse profissional tenha habilidade no cuidado com crianças e adolescentes, exercendo seu trabalho de forma comprometida e consciente da importância do engajamento no exercício da profissão.

A esse respeito, vejamos a seguir:

Algumas características pessoais desejáveis à motivação para o trabalho nos acolhimentos institucionais são enumeradas pelo documento, tais como: aptidão para o cuidado de crianças e adolescentes; capacidade de lidar com frustrações e com separação; habilidade para trabalhar em grupo; disponibilidade afetiva; empatia; capacidade de mediação de conflitos; criatividade; flexibilidade; tolerância; proatividade; capacidade de escuta; estabilidade emocional, dentre outras (MAGALHÃES et.al., 2020, p.277).

É preciso que o educador social tenha predisposição para o exercício de sua atividade, agindo com empatia, postura acolhedora, estabilidade emocional para mediar conflitos e amparar pessoas indefesas e fragilizadas.

Importante pontuar, é que o trabalho desempenhado pelo educador social não se restringe apenas aos cuidados básicos diários. Além de participar das atividades corriqueiras dos acolhidos, o educador social participa da educação fora das salas de aula, complementando o conhecimento adquirido na escola.

Nessa perspectiva, acredita-se que a educação de crianças e adolescentes não se desenvolve somente nos meios de educação formal, como salas de aula, mas em todos os contextos em que se inserem, constituindo a educação não formal. Desse modo, as casas de acolhimento passam a ser ambientes de efetivo desenvolvimento educacional (MAGALHÃES et al., 2020, p.309).

A educação não é adquirida apenas nos bancos escolares, pode ser desenvolvida extraclasse, de forma afetiva, resgatando valores, formando cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Os educadores sociais têm uma função fundamental na preparação das crianças e adolescentes acolhidos, propiciando conhecimento que complementam os adquiridos na escola.

No entanto, para um resultado satisfatório no aprendizado dos acolhidos, é preciso que haja uma interação entre os educadores da instituição e os professores, para que haja um melhor acompanhamento pedagógico dos alunos acolhidos.

Como podemos observar, a presença do educador social é de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos, contribuindo para formação crescimento e participação na vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças e adolescentes quando chegam às instituições de acolhimento, estão em estado de vulnerabilidade social, necessitando de apoio, cuidado e compreensão. A pessoa mais próxima, que vai cuidar e ajudar nas tarefas diárias, é o educador social. A esse profissional, cabe o papel de participar do desenvolvimento e inclusão social dos acolhidos.

O educador social é um agente fundamental para resgatar a autoestima, proteger direitos e promover a inserção social dos que vivem em desamparo social, atuando como agente transformador na vida dos que se sentem excluídos da sociedade.

A participação desse profissional na vida das crianças e adolescentes acolhidos é fundamental para o crescimento e desenvolvimento pessoal, promover autonomia e o exercício da cidadania.

Por ser um profissional tão necessário no cotidiano dos desamparados, é preciso ter um espaço de voz, através de debates que proporcionem a trocas de experiências vivenciadas no cotidiano. Como profissional que atua diretamente

na rotina dos acolhidos, seu conhecimento é valioso, e tem muito a contribuir na promoção de políticas públicas voltadas a atender as necessidades do público amparado.

O que se pretende mostrar com o presente estudo, é a importância da profissão do educador social, seu engajamento e cuidado voltados a atender e acolher a parcela mais vulnerável da sociedade. Por ser um profissional tão indispensável no tratamento com os mais necessitados, precisa de reconhecimento, atenção e voz e, sendo a pessoa que mais de perto participa da realidade que envolve a parcela da população mais fragilizada, tem muito a contribuir e colaborar para a promoção de programas sociais que voltem seus olhares para o bem-estar dos mais necessitados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Margareth Martins de. Educadores Sociais: práticas externas durante a pandemia na Universidade Federal Fluminense. **Revista Practicum**, 8(1), 87-102. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.15166>. Número 8(1), Enero-Junio, 2023. ISSN: 2530-4550. Acesso em 04.03.2025.

BONANHO, Regiane – A importância do Educador Social para o desenvolvimento de crianças e adolescentes – Casa da Criança de Valinhos – 2021 – Disponível em: <https://search.app/GuU6ntqrfQ5x2WMC7>. Acesso em 04.03.2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal**. Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 132 de 20/12/2023. Brasil, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 de novembro de 2024.

BRASIL, **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Atualizada até maio de 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/612011/eca_e_normas_corr_elatas_2ed.pdf. Acesso em 18 de novembro de 2024.

BRASIL – **Resoluções do CONANDA** – Texto compilado até a Resolução 239, de 23 de agosto de 2023. <https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbrparticipamaisbrasil-blob-baixar-7359> – Acesso em 10 de setembro de 2023.

BRASIL, **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Autores – MDS – CONANDA, CONAS, Brasília 2006. <https://www.mpf.mp.br/pfdc/midiateca/outraspublicacoes-de-direitos-humanos/pdfs/ConvivenciaFamiliarComunitaria.pdf/view> – Acesso em 10 de setembro de 2023.

BRASIL. Projeto de Lei 2.676/2019. **Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2200488> – Acesso em 05.04.2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2941/2019, de 16 de maio de 2019. **Regulamenta a profissão de Educador Social**. Brasília: Planalto, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2093383#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%20n%C2%BA,e%20Justi%C3%A7a%20e%20de%20Cidadania. Acesso em 07 de junho de 2024.

CASTANHARI, Laíza - FUNDAÇÃO FEAC – **Seminário sobre serviços de acolhimento debate papel do educador social** – Disponível em: <https://feac.org.br/seminario-sobre-servicos-de-acolhimento-debate-papel-doeducador-social/> - Acesso em 04.01.2025.

CHAVES, Geney Soares Quintino. **A Importância do Educador Social no Acolhimento Institucional de Criança e Adolescente** – Portal Âmbito Jurídico – 2022 – Disponível em <https://ambitojuridico.com.br> – Acesso em 03.03.2025.

FERREIRA, Thalita Agostinho de Souza; SILVA, Otávio Henrique Ferreira da. **Educação Escolar de Adolescentes em Situação de Abrigo: Reflexões Críticas em Interface Com a Pandemia - Revista Boletim de conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v.13, nº38, p. 121-138, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/download/875/563> - Acesso em 04.01.2025.

GIL, Antônio Carlos - **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8.

ITO, Sidney Issao; AZEVÊDO, Adriano Valério dos Santos - **Educadores Sociais em Abrigos Destinados a Crianças e Adolescentes: revisão sistemática** Contextos Clínicos, v. 14, n. 1, jan./abr. 2021 ISSN 1983-3482 doi: 10.4013/ctc.2021.141.13. Disponível em: <https://search.app/yCeixm43oAYPd2ND9>. Acesso em 02 de fevereiro de 2025.

KAPPLER, Stella Rabello; MENDES, Deise Maria Leal Fernandes. (2024). Concepções de educadores sociais sobre afetividade em crianças acolhidas. **Sociedade em Debate** (Pelotas), v. 30, n.1, p.01-16, jan./dez.2024. ISSN: 2317-0204 <https://doi.org/10.47208/sd.v30i1.3221>. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/3221>. Acesso em 26.12.2024.

MAGALHÃES, Celina Maria Colino. et al. **Aspectos Peculiares do Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2020. 337 p. ISBN 978-65-5820-346-9.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO - MPPE abre espaço para troca de experiências com profissionais das instituições de acolhimento do Recife – em

2024a. Ministério Público de Pernambuco. Disponível em:

<https://portal.mppe.mp.br/w/mppe-abre-espaco-para-troca-de-experiencias-com-profissionais-das-instituicoes-de-acolhimento-do-recife>. Acesso em 23.12.2024.

_____ - **MPPE realiza segundo dia de evento para troca de experiências com profissionais das instituições de acolhimento do Recife – em 2024b.**

Ministério Público de Pernambuco. Disponível em: <https://transparencia.mppe.mp.br/group/guest/w/mppe-realiza-segundo-dia-deevento-para-troca-de-experi%C3%A7%C3%B5es-de-acolhimento-do-recife>. Acesso em 25.12.2024.

MIRANDA, Maria Da Conceição Gomes De et al.. **Diálogo e intervenção na mediação pedagógica da escola: uma experiência do probex/ufpb.** Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, ISSN 2358-8829 - 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46957>>. Acesso em: 04/01/2025.

MOREIRA, Camila Brito. A função do Educador Social e os Processos Educativos em uma Instituição de Acolhimento infanto-Juvenil Durante a Pandemia de COVID 19 – Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal Fluminense –

Instituto de Ciências Humanas e Filosofia – Bacharelado em Ciências Sociais – Niterói - RJ 2021. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/24170>. Acesso em 04.03.2025.

PACÍFICO, Ana Carolina - SISMUC – Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba - **Regulamentação da profissão de educador social é luta histórica da categoria** – Curitiba/PR – 06.11.2023. Disponível em: <https://sismuc.org.br/2023/11/06/regulamentacao-da-profissao-de-educador-social-eluta-historica-da-categoria/>. Acesso em: 04.01.2025.

PENNA, Lúcia Helena Garcia. et. al. O profissional educador social no cotidiano de adolescentes de unidade de acolhimento institucional: uma revisão integrativa - **Research, Society and Development**, v. 10, n. 17, e239101724690, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i17.24690> - Disponível em: <https://search.app/HprR7xVwwC3XK57S8> – Acesso em 03 de fevereiro de 2025.

PERNAMBUCO – Secretaria de Assistência Social- **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes é tema de formação para equipes da Assistência Social – Secretaria de Assistência Social, Combate à Fome e Políticas Sobre Drogas – 2024 – Disponível em:** <https://www.sas.pe.gov.br/acolhimento-institucional-decriancas-e-adolescentes-e-tema-de-formacao-para-equipes-da-assistencia-social/> - Acesso em 01.01.2025.

ACTIVE METHODOLOGIES AND INCLUSIVE EDUCATION: STRATEGIES FOR THE CARE OF STUDENTS WITH AUTISM

METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM AUTISMO

Giovani Moreira Camargo

E-mail: giovani.camargo@sed.sc.gov.br
Veni Creator Christian University - USA

Zuleide Wartha Nora

E-mail: zuwarthao7@gmail.com
Veni Creator Christian University - USA

Adriana Aparecida Deniz

E-mail: adriana.sanches@cacador.edu.sc.gov.br
Veni Creator Christian University - USA

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br
Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

Este estudo analisa como as metodologias ativas podem promover a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contextos educacionais e sociais. O TEA, uma condição de neurodesenvolvimento marcada por desafios na comunicação e interação social, exige abordagens pedagógicas diferenciadas. A pesquisa investiga, por meio de revisão bibliográfica, o impacto de práticas como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e ensino por pares. Os resultados mostram que essas metodologias estimulam a participação ativa, a colaboração, a autonomia e o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas dos indivíduos com TEA. Observou-se também a redução de comportamentos repetitivos e estereotipados, além do aumento da motivação e do engajamento nas atividades. Para alcançar esses benefícios, é essencial que os educadores recebam formação adequada, que os materiais sejam adaptados e que o planejamento pedagógico considere as necessidades específicas de cada aluno. A aplicação das metodologias ativas, além de favorecer a inclusão de pessoas com TEA, contribui para um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, flexível e acessível a todos os estudantes. O estudo reforça a importância de políticas públicas que incentivem práticas pedagógicas inclusivas, visando uma educação que valorize as diferenças e promova a equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Autismo. Atendimento Educacional Especializado. Metodologias Ativas

ABSTRACT

This study analyzes how active learning methodologies can promote the inclusion of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) in educational and social contexts. ASD, a neurodevelopmental condition marked by challenges in communication and social interaction, requires differentiated teaching approaches. Through a literature review, the research investigates the impact of practices such as project-based learning, gamification, and peer tutoring. The results show that these methodologies encourage active participation, collaboration, autonomy, and the development of social and communication skills in individuals with ASD. A reduction in repetitive and stereotyped behaviors was also observed, along with increased motivation and engagement in activities. To achieve these benefits, it is essential for educators to receive proper training, for teaching materials to be adapted, and for pedagogical planning to

consider the specific needs of each student. The implementation of active learning methodologies not only supports the inclusion of people with ASD but also fosters a more collaborative, flexible, and accessible learning environment for all students. The study emphasizes the importance of public policies that promote inclusive teaching practices, aiming for education that values diversity and fosters equity.

KEYWORDS: Inclusive Education. Autism. Specialized Educational Assistance. Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

A crescente conscientização sobre a importância da inclusão no ambiente educacional suscita reflexões críticas sobre os modelos de ensino contemporâneos e a adequação das escolas para acolher e educar alunos com deficiência. Com um enfoque especial no uso de tecnologias e metodologias inovadoras para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), este cenário demanda uma reavaliação das práticas pedagógicas vigentes.

A integração de alunos com TEA em escolas regulares representa um desafio contínuo para o sistema educacional brasileiro. Impulsionado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e por políticas públicas que defendem a educação inclusiva, como apontada pela Lei nº 13.146/2015 (LBI) e pelo Ministério da Educação (MEC, 2008), há um esforço para desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais específicas desses alunos, visando uma educação equitativa e de qualidade. O TEA, caracterizado por dificuldades na comunicação, interação social e padrões comportamentais repetitivos, conforme descrito por *American Psychiatric Association* (2013), pode influenciar significativamente o processo de aprendizagem, exigindo abordagens diferenciadas (Schmidt et al., 2017).

A necessidade de investigar metodologias de ensino e recursos pedagógicos que garantam a inclusão eficaz de alunos com TEA em escolas regulares fundamenta esta pesquisa. Apesar dos avanços nas políticas de inclusão, a prática escolar cotidiana enfrenta obstáculos, como a dificuldade de adaptar currículos, utilizar tecnologias assistivas e garantir a formação continuada de professores (Carvalho; Cabral, 2019). A escassez de materiais pedagógicos adequados e suporte especializado também dificulta o processo (Melo; Miranda, 2021). Estudos recentes, como o de Silva e Santos (2022), enfatizam a urgência de explorar estratégias pedagógicas que promovam maior engajamento e autonomia em alunos com TEA.

Diante desse cenário, a pesquisa busca responder à seguinte questão: quais metodologias de ensino e recursos pedagógicos são eficazes para promover a inclusão de alunos com TEA em escolas regulares?

O objetivo central foi analisar como as metodologias ativas, aliadas ao uso de tecnologias, podem aperfeiçoar o aprendizado e as condições de estudo de

alunos com TEA, visando sua futura inserção no mercado de trabalho. Essa abordagem alinha-se com as recomendações de Lima e Souza (2023), que destacam o potencial das metodologias ativas para promover a autonomia e o desenvolvimento de habilidades sociais em contextos inclusivos.

REFERENCIAL TEÓRICO

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E APRENDIZAGEM: COMPREENDENDO A REALIDADE EDUCACIONAL

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de neurodesenvolvimento caracterizada por desvios e anormalidades em três amplos aspectos do desenvolvimento: a interação social, o uso da linguagem/comunicação e os padrões restritos e repetitivos de comportamento ou interesses. Essa tríade de características é fundamental para a compreensão do transtorno. Conforme ressaltado por Vieira e Baldin (2017, p. 2), o TEA é uma síndrome de início precoce, marcada por alterações significativas no desenvolvimento da linguagem e da interação social. Soma-se a isso a presença de comportamentos estereotipados e repetitivos, rituais, alterações sensoriais e interesses restritos, que configuram o complexo quadro do espectro.

Estar atento aos sinais ainda na primeira infância é condição *sine qua non*⁵, pois o diagnóstico precoce, assim como o acompanhamento da criança de forma multidisciplinar, colabora para o seu desenvolvimento; conforme destaca Vieira e Baldin, (2017, p. 2): “é de grande importância conhecer as principais características para que um diagnóstico seja realizado o mais precocemente possível para que a criança tenha maior chance de evolução das características do espectro”.

As pessoas com autismo apresentam diversos comportamentos comuns a todos os níveis desse transtorno, como agressividade, gritos, birras, automutilação, choro ou risos inapropriados, falta de contato visual, imitação, impulsividade, imitação involuntária dos movimentos de outras pessoas, movimentos repetitivos, repetição sem sentido das próprias palavras, repetição de palavras sem sentido, comunicação e interação social inadequada.

Com grande frequência, essas crianças também possuem comprometimentos comportamentais, a exemplo da hiperatividade ou passividade incomum, resistência para mudanças de ambientes, execução de atividades repetitivas, estereotípias motoras, episódios de nervosismo ou risos sem causa aparente, agitação psicomotora, capacidade de atenção e concentração

⁵ É uma expressão latina que significa "sem a qual não". É usada para descrever uma condição indispensável, essencial ou necessária para que algo aconteça ou seja válido.

restritas, além da capacidade de manter a atenção restrita a partes específicas, ao invés do todo, atitudes impulsivas, agressivas, autodestrutivas e perturbadoras.

Algumas características são notáveis durante o desenvolvimento da criança autista, que vão desde as dificuldades de aprendizagem até a superdotação em áreas específicas, pois, conforme relata Lima (2019, p.17), “as crianças com TEA também podem ter inteligência normal. Também se nota o atraso na fala, mesmo que algumas crianças com TEA falem de forma apropriada falta de atenção e interesse limitado a certos objetos”.

Além das características citadas, alguns aspectos devem ser observados para melhor atender as pessoas com autismo, pois elas apresentam forte tendência à depressão, fator psicológico que colabora para o distanciamento social. Outra característica ligada ao aspecto psicológico da pessoa com autismo é que elas geralmente ignoram as emoções das demais pessoas, como descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 (2014, p. 53): déficits na reciprocidade socioemocional e a capacidade de envolvimento com outros e compartilhamento de ideias e sentimentos estão claramente evidentes em crianças pequenas com o transtorno.

Sabe-se que a fala é um importante mecanismo para a comunicação com o meio social em que se vive e com o mundo, e com a aquisição dela se ganha poder. O comprometimento da fala em pessoas com autismo é uma das características mais facilmente observáveis e limitantes do processo educacional, pois, em alguns casos, os distúrbios na fala apenas limitam a comunicação; em casos mais severos, a perda da fala ou o não desenvolvimento dela, compromete a comunicação desses sujeitos.

É possível também ocorrer variação quanto às alterações de linguagem compatíveis, associadas com o grau de severidade do quadro clínico, ocorrendo situações de crianças serem desprovidas de linguagem oral, não terem necessidade de se comunicar ou apresentarem atipicidades, como ecolalia, inversão pronominal e dificuldades na prosódia. (LIMA, 2019, p. 18).

Outras características da pessoa com autismo são: possibilidade de transtornos auditivos, baixa visão, hiperatividade, ansiedade, sensibilidade a barulhos e ruídos, falta de empatia, marcha em flexão plantar e tiques nervosos.

As pessoas com autismo, apesar de poderem ter comando da linguagem e vocabulário elaborado, estão incapacitadas a usar a interação social e a comunicação social dentro do contexto social; algumas são metódicas. Os sujeitos autistas podem procurar ou não interação social, porém têm sempre dificuldades em interpretar e aprender as capacidades da interação social e emocional com os outros.

Santos (2016, p. 45) retrata tal condição acertadamente quando afirma que, "enquanto, para a maioria das pessoas, conviver socialmente é um aprendizado natural, para a pessoa com TEA estabelecer contato visual, interpretar gestos e expressões faciais combinados ou não com a linguagem oral representa um grande desafio."

As estatísticas e os estudos confirmam que o autismo é mais comum em meninos do que em meninas. Embora Vieira e Baldin (2017, p. 3) mencionem uma proporção de cerca de quatro meninos para cada menina acometida, é crucial notar que, conforme destacado pelas autoras, "casos de autismo em meninas costumam ser mais graves, comprometedores e incapacitantes, porém não se conhece a razão para isso, o que se sabe é o que está disposto no DSM-5".

Esta observação ressalta uma lacuna no conhecimento sobre as manifestações de TEA em diferentes gêneros. Atualmente, até 15% dos casos de transtorno do espectro autista parecem estar associados a uma mutação genética conhecida, com diferentes variações no número de cópias de novo ou mutações de novo em genes específicos associados ao transtorno em diferentes famílias. No entanto, "mesmo quando um transtorno do espectro autista está associado a uma mutação genética conhecida, não parece haver reentrância completa" (DSM-5, 2014, p. 57). As variações no número de cópias e as mutações de novo em genes específicos desempenham um papel significativo na etiologia do TEA. A pesquisa contínua nessa área está avançando nossa compreensão das bases genéticas do TEA e abrindo caminho para novas abordagens de diagnóstico e tratamento.

Mesmo a incidência do TEA sendo maior em meninos, segundo Bó (2019, p. 18), "os meninos apresentam um melhor desempenho com relação ao quociente de inteligência". Isso sugere uma complexidade nas características do TEA que vai além da prevalência de gênero, indicando que diferentes fatores podem influenciar o perfil cognitivo dos indivíduos no espectro.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA: POLÍTICAS, BARREIRAS E MELHORIAS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS.

A legislação brasileira, expressa na Constituição Federal de 1988, assegura o direito à educação para todos, garantindo o acesso e a permanência na escola. Consequentemente, crianças com autismo, ou qualquer outra forma de deficiência, devem ser incluídas no ensino regular, uma vez que esse direito é universal, independentemente de condições físicas, biológicas ou cognitivas.

A promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, juntamente com o Decreto 6571/2008, inaugurou uma nova abordagem para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa mudança transformou o AEE de ações isoladas em instituições

segregadas para práticas complementares e suplementares ao ensino regular (BRASIL, 2008).

Apesar do aumento observado na prevalência do autismo, os dados do Ministério da Educação revelam que as matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representam apenas 1,5% do total.

A relevância do tema é evidente tanto em âmbito nacional quanto internacional, com um crescimento notável na população diagnosticada com TEA. Segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), nos Estados Unidos, a prevalência do autismo é de 1 em cada 59 crianças nascidas. Estima-se que no Brasil esse número possa chegar a 2 milhões de pessoas com TEA.

No âmbito da inclusão, a avaliação inicial emerge como etapa fundamental. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece a educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, ao longo da vida, visando o pleno desenvolvimento dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais de cada indivíduo, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A inclusão social de pessoas com Transtorno do Espectro Autista transcende a mera garantia de direitos legais, exigindo a adaptação dos ambientes em sua totalidade, tanto no contexto escolar quanto na inserção no mercado de trabalho. No processo de inclusão de autistas no mercado de trabalho, as dificuldades encontradas podem ser atribuídas ao diagnóstico tardio, à negação do acesso à educação e à ausência de terapias essenciais para o desenvolvimento da autonomia necessária para o desempenho de atividades laborais.

A crescente incidência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem impulsionado a relevância do tema tanto no cenário nacional quanto internacional. Dados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos indicam uma prevalência de 1 em cada 59 crianças nascidas (CDC, 2018), e estimase que no Brasil esse número possa atingir a marca de 2 milhões de pessoas com TEA.

No Brasil, a Lei 12.764/12 assegura o direito ao "acesso à educação e ao ensino profissionalizante" para indivíduos com TEA (BRASIL, 2012). Além disso, o TEA é legalmente reconhecido como deficiência, garantindo a esses indivíduos o direito de frequentar escolas regulares, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que prevê sanções para gestores que negarem matrícula a pessoas com TEA ou outras deficiências.

Entretanto, apesar dos avanços legais e da mobilização de familiares e profissionais, indivíduos com TEA ainda enfrentam obstáculos significativos no acesso a serviços de atendimento e equipes multidisciplinares, tanto para

diagnóstico precoce quanto para tratamento, reabilitação e acesso a políticas públicas.

Historicamente, o Brasil enfrentou uma escassez de recursos destinados ao suporte de indivíduos com autismo e outras deficiências, o que impulsionou pais a se engajarem em movimentos sociais e na busca por iniciativas semelhantes às encontradas em países como Estados Unidos e nações europeias (MELLO, 2005). Como resposta a essa mobilização, foi fundada em São Paulo, em 1983, a Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo (AMA), o primeiro grupo de pais dedicado a essa causa no país.

Simultaneamente, o Brasil testemunhou o surgimento da Reforma Psiquiátrica, um movimento que buscava a transição de um modelo de institucionalização para uma abordagem focada na promoção de direitos e cidadania. Cavalcante (2013) destaca que, antes da legalidade de políticas públicas de saúde mental para crianças e adolescentes, essa população era predominantemente atendida em instituições filantrópicas, como a Associação Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ou em organizações não governamentais, como as instituições assistenciais criadas por familiares de autistas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, estabelece A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96 traz uma nova organização da concepção do ensino voltada à pessoa com Necessidade Educacional Especial e estabelece um sistema de ensino equivalente a uma educação inclusiva. No capítulo V, da sessão da educação especial, em seu art. 59 expõe que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...], professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19-20).

Lemos (2014) argumenta que a escola se destaca como um ambiente crucial para o desenvolvimento infantil, proporcionando oportunidades de interação entre crianças e desempenhando um papel fundamental na aquisição de habilidades essenciais para a integração social. De acordo com Höher, Camargo e Bosa (2012), o contexto escolar facilita o contato social, promovendo

o desenvolvimento tanto de crianças autistas quanto de seus pares, por meio da convivência e do aprendizado com a diversidade.

Apesar dos esforços contínuos para promover a inclusão em escolas regulares, historicamente a educação de crianças com deficiência tem sido predominantemente atribuída a instituições especializadas. Consequentemente, muitos professores da rede de ensino regular carecem de conhecimento adequado sobre o Transtorno do Espectro Autista. Pletsch e Lima (2014) enfatizam que a inclusão de uma criança autista transcende a mera presença em uma escola e sala de aula regular, exigindo a oferta de um aprendizado significativo e o investimento no desenvolvimento de suas potencialidades.

AMBIENTES EDUCACIONAIS INCLUSIVOS: O POTENCIAL DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA ALUNOS COM TEA

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular exige práticas pedagógicas que considerem suas necessidades específicas. Nesse sentido, as metodologias ativas se destacam como alternativas eficazes por promoverem o protagonismo estudantil, a autonomia e a participação ativa na aprendizagem.

Diferente do modelo tradicional, as metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo, com o professor atuando como mediador. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos (ABP), sala de aula invertida, rotação por estações e gamificação favorecem a construção do conhecimento de forma prática e interativa. Para Moran, Masetto e Behrens (2020), essas metodologias “estimulam a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolver problemas – habilidades essenciais para todos os alunos, inclusive aqueles com TEA”.

Alunos com TEA apresentam desafios relacionados à comunicação, socialização e sensibilidade sensorial. Por isso, ambientes flexíveis, com estímulos visuais, tarefas claras e estrutura organizada, favorecem sua aprendizagem (Silva & Andrade, 2022).

As metodologias ativas também possibilitam a personalização do ensino, respeitando diferentes estilos cognitivos e ritmos de aprendizagem. Alinhadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), elas tornam o ambiente escolar mais inclusivo e equitativo (Santos & Carvalho, 2021).

A aprendizagem colaborativa pode contribuir para a inclusão social de estudantes com TEA, desde que bem mediada. A interação com os colegas deve ser orientada para garantir respeito e cooperação. Como destacam Oliveira e Costa (2023), “a mediação docente é essencial para que a colaboração entre pares se transforme em uma experiência positiva”.

Além disso, as metodologias ativas incentivam a resolução de problemas, o uso da tecnologia e a criatividade, aspectos que favorecem os alunos com TEA, que muitas vezes demonstram interesse e habilidade em ferramentas tecnológicas (Andrade; Souza; Silva, 2019). A flexibilidade dessas abordagens permite a aprendizagem além da sala de aula tradicional.

Segundo Pinto (2016), essas metodologias preparam os estudantes para o mundo atual, desenvolvendo autonomia, confiança e capacidade de decisão. No contexto brasileiro, sua adoção é essencial para modernizar o ensino e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Em resumo, as metodologias ativas contribuem significativamente para a inclusão de alunos com TEA ao oferecerem ambientes mais dinâmicos, acessíveis e centrados no estudante. São caminhos concretos para uma educação mais justa e eficaz.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem exploratória, por meio de revisão bibliográfica de artigos científicos das bases de dados Google Acadêmico, Periódicos Capes e Scielo, utilizando descritores como "Autismo", "Metodologias Ativas", "Inclusão" e "Atendimento Educacional Especializado".

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos ao longo da pesquisa apontam para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, especialmente no que se refere ao ensino de alunos com diferentes perfis de aprendizagem. Diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente o ambiente escolar, torna-se urgente a adoção de estratégias que favoreçam a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Segundo Moran (2023), as Metodologias Ativas englobam estratégias didáticas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, rompendo com a exclusividade da ação intelectual do professor e a dependência do livro didático como única fonte de conhecimento.

A implementação de Metodologias Ativas nas salas de aula facilita a inclusão efetiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), permitindo a adaptação das atividades às suas necessidades individuais, ao mesmo tempo em que promove a participação coletiva. Essa abordagem beneficia todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, ao incentivá-los a assumir o controle de seu aprendizado.

Para alunos com TEA, as Metodologias Ativas representam ferramentas valiosas para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico. Ao personalizar o ensino e respeitar os limites e necessidades de cada aluno, essas estratégias ressignificam as dificuldades escolares e sociais. Mantoan (2008, p.34) destaca os seguintes benefícios das Metodologias Ativas:

Aprendizagem significativa: A construção do conhecimento a partir da experiência e reflexão pessoal facilita a aprendizagem para alunos com dificuldades em métodos passivos.

Participação ativa: O estímulo à participação contribui para o desenvolvimento social e emocional, especialmente importante para alunos com dificuldades de interação.

Autonomia: A promoção da independência no aprendizado auxilia os alunos a se tornarem aprendizes mais autônomos.

Diversas modalidades de Metodologias Ativas, como a aprendizagem entre pares, aprendizagem híbrida, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em jogos (Gamificação), aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em projetos, podem ser aplicadas para promover a inclusão de alunos com TEA, tanto em salas de aula regulares quanto em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). As SRMs, espaços adaptados com materiais pedagógicos, mobiliário e equipamentos de informática, oferecem um ambiente propício para a execução das Metodologias Ativas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), impulsionando a autonomia dos alunos e a colaboração com os professores em salas de aula comuns. A participação de todos os alunos da turma fortalece a interação entre pares e o desenvolvimento de habilidades sociais.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), um direito garantido por lei, desempenha um papel crucial no suporte aos alunos com TEA. Realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), o AEE complementa o ensino regular, conectando os diversos atores envolvidos no processo de aprendizagem. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define o AEE como um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras à participação plena dos alunos, complementando e/ou suplementando sua formação para a autonomia.

O profissional do AEE facilita o acesso ao ensino para alunos com TEA, promovendo a adoção de novas práticas pedagógicas na comunidade escolar. A colaboração entre os diversos atores envolvidos no processo de inclusão é essencial para garantir a permanência e o sucesso dos alunos no ambiente escolar.

Além do trabalho nas SRMs, o AEE atua como mediador entre os alunos e os professores das salas de aula regulares, utilizando recursos psicopedagógicos e tecnológicos. As Metodologias Ativas podem e devem ser incorporadas nesse processo, potencializando o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos com TEA.

A personalização do ensino por meio de Metodologias Ativas, considerando os interesses e hiperfocos dos alunos, aumenta seu engajamento nas atividades. O desenvolvimento de habilidades acadêmicas no AEE permite que os professores das salas de aula regulares implementem as Metodologias Ativas de forma eficaz, utilizando abordagens lúdicas e envolventes, como a Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL). A GBL, que utiliza jogos educativos em formatos digitais ou físicos, ou até mesmo a criação de jogos personalizados, apresenta-se como uma estratégia promissora para o ensino de alunos com TEA (SENAC, 2018). A partir de uma análise aprofundada, tanto teórica quanto prática, foi possível identificar um conjunto de ações que se destacam como boas práticas voltadas à promoção de uma educação especial e inclusiva. Acredita-se que a implementação de Metodologias Ativas nesse contexto possui um potencial transformador, capaz de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso ao aprendizado, desenvolvam habilidades essenciais e participem de forma ativa na vida acadêmica e no mundo do trabalho.

A seguir, são apresentadas 10 (dez) práticas inclusivas com foco na aplicação das Metodologias Ativas:

Avaliação das Necessidades Individuais: A prática de avaliar as necessidades individuais dos alunos com deficiência é crucial. Isso envolve a realização de averiguações quanto aos aspectos de acessibilidade, identificando quais recursos de tecnologia assistiva ou adaptações curriculares são necessários para apoiar o aprendizado de cada aluno (VASCONCELLOS; FARID, 2018).

Formação Continuada dos Professores: A formação continuada dos professores é importante para que os docentes estejam preparados para implementar Metodologias Ativas inclusivas. Os educadores devem receber treinamento específico em estratégias de ensino inclusivo e tecnologia assistiva (BEZERRA; PANTONI, 2022).

Adaptações Pedagógicas: As adaptações pedagógicas devem ser uma prática constante. Isso inclui a flexibilização das atividades de aprendizado, a oferta de alternativas de avaliação e a adaptação de recursos de ensino para atender às necessidades dos alunos (ARAÚJO, 2018).

Uso de Tecnologia Assistiva: A integração eficaz da tecnologia assistiva é uma boa prática. Isso envolve o uso de dispositivos e softwares que tornam o ambiente de aprendizado acessível para todos os alunos, como leitores

de tela, aplicativos de comunicação alternativa e teclados adaptados (PROJETO PARTICIPAR, 2021).

Ambientes de Aprendizado Inclusivos: A criação de ambientes de aprendizagem inclusivos é fundamental. Isso implica na disponibilidade de infraestrutura acessível, como rampas e banheiros adaptados, bem como a promoção de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e combate o preconceito (GLAT e PLETSCHE, 2010).

Apoio à Participação Ativa dos Alunos: Incentivar a participação ativa dos alunos é uma prática benéfica. Isso pode ser feito por meio da criação de oportunidades para discussões em grupo, atividades práticas e projetos colaborativos (BARBOSA E MOURA, 2013).

Feedback Constante e Avaliação Formativa: A prática de fornecer *feedback* constante aos alunos e adotar a avaliação formativa é crucial para o progresso do processo de ensino inclusivo. Isso ajuda os alunos a entenderem seus pontos fortes e áreas de melhoria, incentivando o crescimento contínuo (BRASIL, 2013).

Promoção da Autonomia: Fomentar a autonomia dos alunos com deficiência é uma boa prática. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades de autodirecionamento e autogestão, preparando os alunos para a transição para a vida profissional (MORAN, 2015).

Parcerias e Envolvimento da Comunidade: Estabelecer parcerias com organizações da comunidade e familiares dos alunos é importante. Essas parcerias podem fornecer apoio adicional, recursos e orientação para melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2015).

Aprendizado ao Longo da Vida: A promoção do aprendizado ao longo da vida é uma prática relevante. Isso significa oferecer oportunidades contínuas de educação e treinamento para que os alunos possam continuar desenvolvendo suas habilidades ao longo de suas carreiras profissionais (UNICEF, 1990).

Essas boas práticas na educação profissional inclusiva com Metodologias Ativas visam criar ambientes educacionais onde todos os alunos, independentemente de suas necessidades e características individuais, possam prosperar e alcançar seu pleno potencial. A finalidade dessas práticas requer um compromisso contínuo com a inclusão e a equidade na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise abrangente realizada revela que as metodologias ativas desempenham um papel crucial na promoção da inclusão de alunos com

Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar. A necessidade urgente de implementar práticas pedagógicas inovadoras destaca a importância de adaptar o cenário educacional para atender às demandas específicas desses estudantes.

Os benefícios das metodologias ativas para a inclusão de alunos com TEA são significativos, transcendendo a mera transmissão de conhecimento. Ao incentivar a participação ativa dos alunos, essas abordagens fomentam o desenvolvimento de habilidades essenciais, como autonomia, tolerância, responsabilidade, cidadania, pensamento crítico e colaboração.

A comparação com os métodos tradicionais de ensino ressalta a importância de uma perspectiva mais ampla e participativa da realidade acadêmica. Os estudos analisados demonstram que as metodologias ativas não apenas impactam positivamente o desempenho acadêmico dos alunos com TEA, mas também contribuem para sua autonomia, acessibilidade e integração social.

A relação entre teoria e prática, facilitada pelas metodologias ativas, emerge como uma abordagem enriquecedora no ensino de disciplinas específicas. A colaboração entre professores de apoio, alunos com TEA e suas famílias é fundamental para o sucesso da inclusão, evidenciando a importância de estratégias que transcendem o ambiente da sala de aula.

O uso de ferramentas digitais, reconhecido como favorável para a aquisição de novos conhecimentos, sugere a crescente relevância da tecnologia no contexto educacional inclusivo.

A análise do conjunto de estudos revela que não existe uma abordagem única e universalmente eficaz para todos os alunos com TEA. A diversidade presente no espectro autista exige a personalização e adaptação contínua das práticas educativas, enfatizando a necessidade de sensibilidade à subjetividade de cada aluno.

Em resumo, as metodologias ativas, combinadas com a tecnologia e uma abordagem sensível e personalizada, representam pilares fundamentais para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, flexível e acessível. Essas abordagens não apenas promovem a inclusão efetiva de alunos com TEA, mas também contribuem para o desenvolvimento integral desses estudantes, reconhecendo e respeitando as singularidades presentes no espectro autista.

Conclui-se que as metodologias ativas podem contribuir significativamente para o processo de inclusão, estimulando o desenvolvimento de competências como cooperativismo, voluntariado e empreendedorismo, e promovendo a participação ativa dos alunos no processo educacional, desenvolvendo suas potencialidades e garantindo sua inserção social.

No entanto, apesar dos esforços de familiares, profissionais e da garantia de acesso à saúde e educação, as pessoas com TEA ainda enfrentam dificuldades para acessar as redes de atendimento e equipes multidisciplinares, tanto para o diagnóstico precoce quanto para o tratamento, reabilitação e inserção no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5**. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013.

ANDRADE, T. M.; SOUZA, E. R.; SILVA, R. C. Tecnologias e metodologias ativas no ensino de alunos com TEA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 3, p. 415-430, 2019.

ARAÚJO, Wanderson Pereira. **Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica**: uma análise na perspectiva da ontologia do ser social. 2018. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Tecnológico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BARBOSA, M. O. O Transtorno do Espectro Autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 299-310, abr./jun. 2018.

BEZERRA, Marli de Figueiredo; PANTONI, Rodrigo Palucci. **Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado**. Educitec, Manaus, v. 8, 2022.

BÓ, Fernanda Rocha. **Caracterização da linguagem de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista**. 2019. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Secretaria-Geral; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.html. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Atenção integral às crianças e jovens com autismo no SUS:** construção de uma rede pública ampliada que garanta acesso e qualidade. Documento apresentado à primeira reunião do Grupo de Trabalho sobre Atenção ao Autismo no SUS, realizada em 26/03/08. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde/DAPES/Coordenação Nacional de Saúde Mental, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 156 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Caminhos para uma Política de Saúde Mental Infante-Juvenil.** Brasília: Ministério da Saúde, 2005. 76 p.

CAVALCANTE, F. G. **Pessoas muito especiais:** a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. 432 p.

CARVALHO, L. C.; CABRAL, L. L. Desafios e possibilidades da inclusão de alunos com TEA na educação regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 481-496, jul./set. 2019.

FERREIRA, V. S.; ELIAS, N. C. Práticas Educacionais Inclusivas Para Estudantes

Com Transtorno Do Espectro Do Autismo Na Educação Profissional. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar Em Educação E Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 707-718, 2022.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/2095/1444>. Acesso em: 21 mar. 2025.

HÖHER CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

LEMO, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, mar. 2014. Disponível em: [inserir link se disponível]. Acesso em: 24 mar. 2025.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LIMA, A. M.; SOUZA, R. T. Metodologias ativas e desenvolvimento de habilidades sociais em alunos com TEA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 44, e265789, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MELLO, A. M. S. R. A Ama-SP, Associação de amigos do autista de São Paulo hoje. In: CAMARGOS JR., W. et al. (Coord.). **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Corde, 2005. p. 187-190.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 1-16

MORAN, J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2020.

OLIVEIRA, J. S.; COSTA, D. A. Colaboração e inclusão: estratégias para o ensino de alunos com TEA. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 90106, 2023.

PINTO, A. S. da S. et al. **Inovação didática - projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “peer instruction”**. Janus, Lorena, v. 9, n. [número da revista]. (Faltam dados: número do fascículo/revista).

PLETSCH, M. D.; LIMA, M. F. C. **A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS E DIÁLOGOS, 1., 2014, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

PROJETO PARTICIPAR. **Softwares educacionais de apoio ao ensino de deficientes intelectuais e autistas**. [Brasília], 31 jul. 2021. Disponível em: <http://www.projetoparticipar.unb.br/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SANTOS, Régia Vidal dos. **A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação**. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e avanços. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 329-339, jul./set. 2017.

SILVA, P. R.; SANTOS, L. M. O impacto das metodologias ativas no engajamento de estudantes com TEA. **Revista Inclusão em Foco**, 10, n. 1, p. 45-60, 2022.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; FARID, Mônica Maria Farid. **A escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional**. In:

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. Anais... São Carlos: UFSCar, 2018.

VIEIRA, Neuza Maria; BALDIN, Sandra Rosa. **Diagnóstico e intervenção de indivíduos com transtorno do espectro autista**. In: ENFOPE, 10.; FOPIE, 11., 2017. Pós-graduação em educação da Universidade Tiradentes, UNIT – Sergipe.

THE EVOLUTION OF EDUCATION FROM VERSION 1.0 TO 5.0

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DA VERSÃO 1.0 A 5.0

Fernanda Stockmann

E-mail: fernandastockmann6@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

Salete Lúcia Scandolara Asen

E-mail: saletelsasen@yahoo.com.br

Veni Creator Christian University - USA

Maria Emília Camargo

E-mail: mekamargo@gmail.com

Veni Creator Christian University - USA

RESUMO

A jornada da educação tem sido marcada por uma evolução contínua, adaptando-se às transformações sociais e tecnológicas. A Educação 1.0, que predominou até o século XX, era um modelo tradicional e expositivo, com o professor como centro do conhecimento e foco na memorização. Originada em contextos medievais, como as escolas paroquiais e os ensinamentos do trivium e quadrivium, essa fase se caracterizava por um currículo rígido e alunos passivos. Apesar de ter ampliado o acesso à educação, sua inflexibilidade se mostrou insuficiente diante das novas demandas por profissionais qualificados após a Revolução Industrial. Com o advento da tecnologia e o uso de computadores pessoais, surgiu a Educação 2.0, buscando integrar ferramentas digitais para promover maior participação do estudante. Embora ainda mantivesse laços com o modelo tradicional, introduziu recursos como blogs e wikis para estimular a colaboração e a interatividade. O professor passou a atuar como facilitador, mediando o aprendizado e incentivando o aluno a construir conhecimento de forma mais autônoma. Contudo, para ser efetiva, essa fase exigia uma transformação metodológica profunda, não apenas a adição de ferramentas. O avanço da internet e das mídias sociais impulsionou a Educação 3.0, que colocou o aluno no centro do processo educacional. Esse modelo prioriza a aprendizagem colaborativa, personalizada e relevante, com o professor assumindo o papel de curador e mediador. Ferramentas digitais e metodologias ativas são amplamente adotadas, e o foco se desloca para o desenvolvimento de competências cognitivas superiores, como pensamento crítico, autonomia e criatividade. A Educação 3.0 também valoriza o ensino híbrido e a interdisciplinaridade, preparando os alunos para avaliar e filtrar criticamente o vasto fluxo de informações digitais. Alinhada à Quarta Revolução Industrial, a Educação 4.0 integra tecnologias como inteligência artificial, robótica e internet das coisas para preparar os indivíduos para um cenário hiper conectado. O foco reside no desenvolvimento de competências como criatividade, colaboração e resolução de problemas. O papel do professor se expande para curador, mentor e facilitador, enquanto o modelo incentiva metodologias ativas (ensino híbrido, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, STEAM) e a cultura maker. Apesar do seu potencial transformador, desafios como a desigualdade digital e a formação docente ainda persistem. Por fim, a Educação 5.0 representa a evolução mais recente, integrando tecnologias emergentes com a humanização dos processos educativos, o desenvolvimento socioemocional e a sustentabilidade. Diferente da Educação 4.0, que se focava na tecnologia, a 5.0 coloca o ser humano no centro, valorizando a empatia, o bem-estar coletivo e a busca por soluções para desafios globais. Este modelo alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, priorizando habilidades socioemocionais (soft skills) como resiliência e comunicação não violenta, visando formar cidadãos conscientes, críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Evolução. Tecnologia. Metodologias Ativas. Humanização.

ABSTRACT

The journey of education has been marked by continuous evolution, adapting to social and technological transformations. Education 1.0, which predominated until the 20th century, was a traditional and expository model, with the teacher at the center of knowledge and a focus on memorization. Originating in medieval contexts, such as parochial schools and the teachings of the trivium and quadrivium, this phase was characterized by a rigid curriculum and passive students. Despite having expanded access to basic education, its inflexibility proved insufficient given the new demands for qualified professionals after the Industrial Revolution.

With the advent of technology and the use of personal computers, Education 2.0 emerged, seeking to integrate digital tools to promote greater student participation. While still maintaining ties with the traditional model, it introduced resources like blogs and wikis to stimulate collaboration and interactivity. The teacher's role shifted to a facilitator, mediating learning and encouraging students to build knowledge more autonomously. However, for this phase to be effective, it required a deep methodological transformation, not just the addition of tools. The advancement of the internet and social media propelled Education 3.0, which placed the student at the center of the educational process. This model prioritizes collaborative, personalized, and relevant learning, with the teacher taking on the role of curator and mediator. Digital tools and active methodologies are widely adopted, and the focus shifts to developing higher-order cognitive skills such as critical thinking, autonomy, and creativity. Education 3.0 also values blended learning and interdisciplinarity, preparing students to critically evaluate and filter the vast flow of digital information. Aligned with the Fourth Industrial Revolution, Education 4.0 integrates technologies like artificial intelligence, robotics, and the internet of things to prepare individuals for a hyperconnected landscape. The focus lies in developing competencies such as creativity, collaboration, and problem-solving. The teacher's role expands to curator, mentor, and facilitator, while the model encourages active methodologies (blended learning, flipped classroom, project-based learning, STEAM) and the maker culture. Despite its transformative potential, challenges such as digital inequality and insufficient teacher training persist. Finally, Education 5.0 represents the most recent evolution, integrating emerging technologies with the humanization of educational processes, socio-emotional development, and sustainability. Unlike Education 4.0, which focused on technology, 5.0 places the human being at the center, valuing empathy, collective well-being, and the search for solutions to global challenges. This model aligns with the UN's Sustainable Development Goals (SDGs), prioritizing socio-emotional skills (soft skills) like resilience and non-violent communication, aiming to form conscious, critical, and engaged citizens committed to building a more just and sustainable society.

KEYWORDS: Education. Evolution. technology. Active Methodologies. Humanization.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a educação tem sido um elemento fundamental na formação das sociedades, refletindo e respondendo às mudanças sociais, culturais e tecnológicas de cada época. Desde os tempos mais remotos, os métodos de ensinar e aprender passaram por transformações profundas, que acompanharam o progresso das civilizações, as inovações tecnológicas e as novas formas de interação entre os indivíduos. Essas mudanças não ocorreram de forma isolada, mas sim de maneira contínua e dinâmica, moldando o papel da escola, do educador, do estudante e do próprio conhecimento ao longo do tempo.

Nos últimos séculos, esse processo de evolução educacional pode ser dividido em cinco etapas principais, conhecidas como Educação 1.0, 2.0, 3.0, 4.0 e, mais recentemente, 5.0. Cada uma dessas fases representa não apenas avanços tecnológicos, mas também uma mudança na concepção do que é ensinar e aprender, refletindo as necessidades e os valores de cada período. Desde a

Educação 1.0, marcada por métodos tradicionais e uma postura centralizada no professor, até a Educação 5.0, que busca integrar inovação tecnológica com uma abordagem humanizada e centrada no desenvolvimento integral do indivíduo, essa trajetória evidencia uma evolução significativa no paradigma educacional.

O objetivo deste artigo é explorar as principais características de cada uma dessas etapas, destacando os avanços conquistados ao longo do tempo, os desafios enfrentados pelos educadores e estudantes, bem como os impactos que essas mudanças tiveram na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais conectada, colaborativa e consciente. Compreender essa evolução é fundamental para refletirmos sobre o presente e imaginarmos o futuro da educação, cada vez mais alinhado às demandas de um mundo em constante transformação.

2.0 A EDUCAÇÃO 1.0: ORIGEM E CARACTERÍSTICAS

A Educação 1.0 refere-se ao modelo de ensino tradicional que predominou até o início do século XX, embora suas raízes possam ser rastreadas até períodos anteriores, como a Antiguidade Clássica e a Idade Média. Segundo Fava (2014), as primeiras escolas, conhecidas como Escolas Paroquiais, surgiram no século XII, em estreita relação com a Igreja. Essas escolas limitavam-se à formação de eclesiásticos, com aulas realizadas nas próprias igrejas, focando na leitura das Escrituras, salmos e uma educação estritamente cristã. Nesse período, a Igreja, especialmente os mosteiros beneditinos, desempenhava um papel central na educação, atuando como centros culturais e de formação intelectual, dando origem ao conceito de escolástica, com a direção das escolas a cargo de clérigos.

Durante o Império de Carlos Magno, foi desenvolvido um projeto de desenvolvimento escolar que dividia o ensino em duas grandes áreas: o trivium, que abrangia gramática, retórica e dialética, e o quadrivium, composto por aritmética, geometria, música e astronomia. Segundo Fava (2014), nesse período, os estudos seguiam uma organização semelhante à atual, com ensino de base, bacharelado e doutorado, embora com durações e idades diferentes. A educação era altamente estruturada, com uma forte influência da Igreja e do conhecimento religioso.

Com o passar do tempo, especialmente até o século XIX, a Educação 1.0 consolidou-se como um sistema centrado na figura do mestre, cuja erudição e autoridade eram fundamentais. Nesse modelo, o professor era a principal fonte de conhecimento, enquanto os alunos assumiam uma postura passiva, muitas vezes de admiração e submissão. Como destaca Fava (2014), os estudantes procuravam e escolhiam um mestre para estudar, permanecendo aos seus pés, recebendo passivamente os ensinamentos. O mestre era considerado uma autoridade que transmitia suas conclusões e conhecimentos de forma dogmática, sem espaço para questionamentos ou dúvidas por parte dos alunos.

Na fase mais recente, essa abordagem foi fortemente influenciada pelos princípios da pedagogia tradicional, como descrita por Saviani (2008). Nesse contexto, o processo educativo consistia na transmissão sistemática de conhecimentos, que os alunos deviam assimilar e reproduzir conforme os padrões estabelecidos. Moran (2013) reforça que a Educação 1.0 era marcada por aulas expositivas, disciplinas fragmentadas, currículo rígido e pouca valorização da experiência do estudante.

Apesar de suas limitações, esse modelo teve um papel importante na história da educação, contribuindo para ampliar o acesso à formação básica, especialmente nos países ocidentais. Sua influência permanece até hoje, como um marco na evolução dos sistemas educacionais, preparando o caminho para as transformações posteriores.

Com a Revolução Industrial, o mercado começou a exigir profissionais mais qualificados e especializados. A educação passou a ser reconhecida como um direito fundamental. Nesse período, o professor, ainda detentor de diversos conhecimentos, consolidou-se como um profissional que “alimentava” as grandes massas de alunos em uma única sala de aula. Uma imagem típica de uma sala de aula de 1931 ilustra bem essa centralidade do professor como detentor do conhecimento, enquanto os alunos eram vistos como receptáculo.

EDUCAÇÃO 2.0: TRANSIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E DIGITAL

A Educação 2.0 traz avanços significativos, mas não rompe totalmente com o modelo tradicional. Embora promova um ambiente mais dinâmico e participativo, ainda existe uma certa dependência dos currículos convencionais, e a tecnologia, sem uma transformação metodológica profunda, corre o risco de ser aplicada de maneira apenas superficial. Nesse contexto, o uso de tecnologias deve ser integrado de forma mais significativa ao processo educativo, de modo que não se limite a um simples reforço das práticas tradicionais, mas seja um elemento que reestruture as formas de ensinar e aprender.

Ela surgiu com o avanço da tecnologia e o crescimento do uso de computadores pessoais. Logo, ficou claro que a educação precisava acompanhar essas mudanças, adaptando-se às novas gerações e às diferentes formas de acesso à informação. Nesse modelo, o estudante passa a ter um papel mais participativo e ativo, enquanto o professor atua como um facilitador na transmissão do conhecimento, mediando o aprendizado e ajudando os alunos a construir seu conhecimento de forma mais autônoma e colaborativa.

Baseada nos princípios da Web 2.0, a Educação 2.0 tem como objetivo incorporar tecnologias digitais, estimular a colaboração e a interatividade, além de fomentar um papel mais ativo dos estudantes no processo de aprendizagem, embora preserve alguns elementos característicos do modelo educacional

tradicional. O uso de tecnologias como apoio didático se torna mais comum, ainda que de forma incipiente, e a internet começa a fazer parte do cotidiano escolar, abrindo novas possibilidades de ensino e aprendizagem, conforme apontado por Moran (2013).

No entanto, como destaca José Manuel Moran (2013), o simples uso de tecnologias não é suficiente. Para que a Educação 2.0 seja efetiva, é necessário que ocorra uma transformação metodológica, onde o uso das ferramentas digitais não seja apenas um aditivo ao processo pedagógico, mas um ponto de partida para novas práticas de ensino, capazes de promover a autonomia do aluno e sua capacidade de colaborar, criar e compartilhar. O processo de adaptação à era digital exige um repensar dos métodos de ensino e a implementação de estratégias mais interativas, que envolvem o aluno de maneira mais criativa e investigativa.

Segundo Silva (2010), a Educação 2.0 introduz práticas pedagógicas que incorporam a colaboração e a participação ativa dos alunos, especialmente por meio de ferramentas digitais interativas, como blogs, wikis, fóruns e redes sociais. Essas ferramentas possibilitam uma aprendizagem mais conectada e integrada ao contexto digital, permitindo que os alunos compartilhem conhecimentos, desenvolvam projetos em grupo e ampliem suas fontes de informação de maneira crítica e reflexiva. A educação deixa de ser um processo linear, centrado no professor, para ser uma experiência mais horizontal e colaborativa.

Embora esse modelo represente um avanço importante em direção à educação do futuro, a transição não é isenta de desafios. É necessário que os educadores se preparem para o uso dessas tecnologias e que os sistemas educacionais invistam em infraestrutura adequada e em formação contínua para os professores. Além disso, é fundamental que a Educação 2.0 não se limite a uma "digitalização" do ensino, mas que implique em uma verdadeira transformação nas metodologias pedagógicas, considerando as potencialidades das tecnologias para criar um ambiente de aprendizado mais flexível, colaborativo e adaptado às necessidades dos estudantes contemporâneos.

A Educação 2.0 é um modelo que combina o uso das tecnologias digitais com um enfoque pedagógico mais dinâmico, no qual o aluno assume um papel central no processo de aprendizagem. Embora ainda mantenha alguns aspectos do modelo tradicional, ela aponta para a necessidade de uma mudança mais profunda na forma como ensinamos e aprendemos, aproveitando as ferramentas tecnológicas para transformar a educação em um espaço de maior interação, colaboração e criatividade

EDUCAÇÃO 3.0: APRENDIZAGEM PERSONALIZADA, CONECTADA E CENTRADA NO ALUNO

A Educação 3.0 representa um modelo pedagógico inovador que busca transformar profundamente as práticas de ensino e aprendizagem. Inspirada no conceito da Web 3.0, caracterizada pela semântica e inteligência, essa abordagem coloca os alunos no centro do processo educacional, permitindo-lhes aprender de maneira colaborativa, personalizada e relevante, com o auxílio de tecnologias avançadas.

Com o avanço da internet e das mídias sociais, a Educação 3.0 emergiu, destacando-se pela colaboração em rede, pelo uso de plataformas digitais e pela customização do ensino. Nesse modelo, os alunos tornam-se protagonistas do seu processo de aprendizagem. Ferramentas como blogs, wikis, fóruns e metodologias ativas são adotadas, e o foco passa a ser o desenvolvimento de competências cognitivas superiores (Valente, 2014). Segundo Moran (2015), na Educação 3.0, o aluno deixa de ser apenas receptor de conhecimento e passa a ser autor e produtor de conteúdo. O papel do professor é transformado em curador e mediador de experiências significativas.

Além disso, as instituições de ensino começam a investigar modelos híbridos e tópicos interdisciplinares, enfrentando obstáculos como a disparidade no acesso às tecnologias e a capacitação dos professores. Nesse modelo, aprender não significa apenas memorizar, mas envolve habilidades como colaboração, pensamento crítico, autonomia, criatividade, flexibilidade, participação e resolução de problemas.

No contexto da sociedade da informação, a Educação 3.0 reflete o fluxo constante de conteúdos digitais, exigindo que os alunos desenvolvam habilidades para avaliar, usar e filtrar a informação de forma crítica. Essa nova abordagem acompanha as transformações sociais, culturais e tecnológicas, propondo processos pedagógicos mais dialógicos, criativos e colaborativos. O conteúdo educacional toma forma através de projetos e interdisciplinaridade, o que reforça a importância do ensino híbrido a combinação de experiências offline e online em um único percurso formativo.

A Educação 4.0, por sua vez, reconfigura fundamentalmente a centralidade dos processos educativos. Se, no passado, o centro da aprendizagem estava no professor e, em seguida, no aluno, nesse novo modelo, a centralidade encontra-se nos processos de ensino, sendo as tecnologias digitais importantes, mas não o foco principal. O essencial é saber o que fazer com elas, através de investigações, descobertas e experimentações.

No cenário da Educação 3.0, a aliança entre tecnologia e educação ocorre em uma sociedade pós-industrial, na qual a escola, a família e a sociedade não são mais os mesmos. O processo de globalização, conforme a visão do jornalista Thomas L. Friedman (Fava, 2014), reduziu o tamanho do mundo, graças à queda dos custos com transporte e comunicação, o que impactou diretamente na forma como interagimos com o conhecimento. A criação e o desenvolvimento da internet nos anos 1990 desencadearam uma revolução que transformou os papéis

dos indivíduos, a gestão das empresas, a configuração dos governos, a maneira de ensinar, e até o modo de aprender e distribuir educação.

Fava (2014) destaca que a internet permitiu uma conexão global, proporcionando uma nova forma de trabalhar, compartilhar, interagir, ensinar, estudar e aprender, de qualquer lugar e a qualquer hora. Esse novo cenário exige uma mudança de postura dos indivíduos, que precisam ser capazes de pensar criticamente, buscar a essência da informação e selecionar o que é relevante, descartando o que é irrelevante. Essa nova habilidade, chamada de acuidade mental, reflete a capacidade de oferecer soluções para problemas inéditos.

Essa transformação exige um modelo de educação inovador, visto que a Educação 2.0 já não consegue mais atender às novas demandas do mundo digital. Mesmo com a educação sendo um dos setores mais retrógrados no uso de tecnologias, as ferramentas digitais estão aos poucos ganhando espaço, promovendo transformações nas metodologias de ensino e aprendizagem. Nesse novo modelo, o currículo não é mais baseado em disciplinas isoladas, mas na aplicação de conhecimentos com foco no futuro, sendo organizado, estruturado e integrado com o auxílio de mídias digitais que promovem a autoaprendizagem.

Por fim, o ensino híbrido torna-se um componente essencial na Educação 3.0, pois combina atividades presenciais e não presenciais de forma flexível. Isso permite uma aprendizagem mais personalizada, com o aluno aprendendo por meio de interações tanto com pessoas quanto com máquinas. Assim, a educação torna-se mais dinâmica e centrada no desenvolvimento de competências que atendem às necessidades de um mundo digital e em constante evolução.

O professor deixou de ser o centro do processo, mesmo sendo um ator imprescindível e fundamental, e o aluno passa a ser protagonista de sua aprendizagem, necessitando aprender a aprender. Para Levy "[...] o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos" (LÉVY, 1999, p. 158).

O uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) não modifica o que aprendemos, mas sim, como aprendemos. O processo de ensino-aprendizagem tornou-se coletivo e compartilhado.

2.4- EDUCAÇÃO 4.0: APRENDIZAGEM INOVADORA NA ERA DA INDÚSTRIA

A Educação 4.0 representa uma abordagem pedagógica alinhada às transformações da Quarta Revolução Industrial, caracterizada pela integração de tecnologias digitais, físicas e biológicas, como inteligência artificial, robótica,

internet das coisas, big data e computação em nuvem. Este modelo visa preparar os indivíduos para um cenário cada vez mais automatizado, dinâmico e hiperconectado, priorizando o desenvolvimento de competências como criatividade, colaboração, resolução de problemas e aprendizagem contínua ao longo da vida.

De acordo com Lima e Silva (2020), implementar a Educação 4.0 vai além da simples adoção de recursos tecnológicos; requer uma profunda mudança cultural na forma de ensinar, aprender e avaliar. Ferramentas como inteligência artificial, big data e aprendizagem adaptativa já começam a ser incorporadas ao contexto escolar (Schleicher, 2018). Contudo, é necessária cautela para que a educação não se limite a atender exclusivamente às demandas do mercado de trabalho, negligenciando seu papel social e formativo.

Para Lopes (2019), a Educação 4.0 surge como resposta às exigências da sociedade hiperconectada, na qual a capacidade de aprender de forma contínua se torna mais relevante do que a mera memorização de conteúdos.

Apesar de seu enorme potencial transformador, a implementação da Educação 4.0 enfrenta desafios significativos, tais como:

Desigualdade digital, que limita o acesso às tecnologias em contextos socialmente vulneráveis;

Formação docente insuficiente, especialmente no uso pedagógico das novas tecnologias;

Resistência institucional à quebra de paradigmas tradicionais de ensino;

Falta de políticas públicas robustas, capazes de fomentar a inovação educacional de forma ampla e equitativa.

É importante ressaltar que, diferentemente do que muitos pensam, neste novo modelo o professor não perde sua relevância — pelo contrário, seu papel se torna ainda mais essencial. Esse profissional assume funções de curador, autor, mediador e facilitador, além de atuar como um agente motivador, engajado e sensível às necessidades dos alunos.

As trilhas de aprendizagem na Educação 4.0 são construídas de acordo com a lógica da cultura digital, que pressupõe participação, colaboração, cocriação e compartilhamento, além de contemplar as novas competências exigidas pelo mercado de trabalho e pela vida em sociedade.

As transformações impostas pela sociedade da informação e pela cultura em rede impactam diretamente o mundo do trabalho, que exige competências cada vez mais flexíveis e adaptáveis. Vale destacar que muitos dos empregos que serão ocupados no futuro sequer foram criados. Nesse cenário, habilidades como criatividade, resolução de problemas, trabalho colaborativo, pensamento crítico e empreendedorismo tornam-se indispensáveis.

Portanto, a construção de uma Educação 4.0 exige a ressignificação das práticas escolares, priorizando uma aprendizagem significativa, baseada na experiência, na cultura maker, na criatividade e nas metodologias ativas — como ensino híbrido, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e abordagens interdisciplinares integradas (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática — STEAM).

Apesar de ser uma tendência crescente, a implementação plena da Educação 4.0 ainda representa um grande desafio, especialmente diante de questões estruturais como condições de trabalho docente, remuneração, formação continuada e infraestrutura das instituições. Na prática, muitas escolas ainda operam majoritariamente dentro dos modelos 2.0 ou, com alguma inovação, aproximam-se do modelo 3.0, enquanto a sociedade já demanda práticas alinhadas ao paradigma 4.0.

Atualmente, estamos em plena transição para a Educação 4.0, um processo irreversível, que responde às necessidades educacionais das novas gerações, as quais demandam desenvolvimento constante de habilidades e competências alinhadas às transformações tecnológicas e sociais.

A Educação 4.0 tem como pilares a revolução tecnológica e a cultura maker, incorporando linguagens computacionais, inteligência artificial, internet das coisas e infraestrutura digital avançada. Nesse contexto, o uso de metodologias ativas torna-se central, favorecendo aprendizagens baseadas em projetos, investigação, resolução de problemas, produção de narrativas digitais e experiências práticas.

O uso diversificado de recursos tecnológicos, aliado a propostas pedagógicas inovadoras, possibilita uma educação centrada no desenvolvimento da criatividade, autonomia e pensamento crítico, com o aluno no centro do processo de aprendizagem. Contudo, é importante reforçar que os equipamentos e as tecnologias, por si só, não garantem transformação: é fundamental que estejam integrados a práticas pedagógicas intencionais, significativas e sensíveis às realidades dos educadores e educandos.

Na Educação 4.0, os alunos são estimulados a seguirem seus próprios interesses, ampliando os limites do currículo tradicional (ANDRADE, 2018). As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) permitem aos professores um acompanhamento mais detalhado do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo avaliações diagnósticas e formativas, além de ajustes personalizados nas práticas pedagógicas.

Nesse novo cenário, a mudança deixa de ser a exceção para se tornar a regra. Colaborar, criar, pesquisar e compartilhar tornam-se habilidades indispensáveis ao longo de todo o processo educacional. O professor, como orientador, mentor e coach, assume um papel fundamental na mediação das aprendizagens, apoiando os alunos no desenvolvimento de competências

essenciais para o século XXI, como a capacidade de aprender a aprender, resolver problemas complexos e trabalhar de forma colaborativa.

A mediação pedagógica, portanto, adquire um novo enfoque, no qual os professores são os principais promotores das metodologias ativas e do uso consciente dos recursos tecnológicos. Desse modo, estimulam a autonomia, o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de competências para profissões e desafios que sequer conhecemos plenamente.

As salas de aula deixam de ser espaços de transmissão de conteúdos e passam a ser ambientes de experimentação, colaboração e construção de conhecimento, onde a pesquisa, a troca de ideias e a cocriação se tornam centrais (ANDRADE, 2018).

Diante disso, os currículos devem ser reformulados, incorporando práticas de aprendizagem ativa, a abordagem STEAM e a cultura maker. A aprendizagem ativa posiciona o aluno no centro do processo, incentivando-o a transformar informações em conhecimento, de maneira crítica, autônoma e participativa. Por sua vez, o STEAM propõe um aprendizado integrado, promovendo investigação, diálogo e desenvolvimento do pensamento crítico, enquanto a cultura maker valoriza a experimentação e o "fazer para aprender", tornando o processo mais significativo.

Em muitos espaços escolares, observa-se a substituição de aulas teóricas tradicionais por projetos práticos em laboratórios interdisciplinares, que promovem uma aprendizagem engajadora, criativa e colaborativa. Essa metodologia resgata, de certa forma, o conceito do jardim de infância, onde o aprender está profundamente vinculado à experiência e à descoberta.

Por meio dessas práticas, os alunos desenvolvem a capacidade de resolver problemas a partir de seus próprios interesses, investigando, criando, conectando ideias, testando soluções e refletindo constantemente sobre seus processos. Dessa maneira, além de aprender, tornam-se protagonistas do próprio conhecimento, com a possibilidade de explorar infinitas soluções e possibilidades (ANDRADE, 2018).

2.5- EDUCAÇÃO 5.0: HUMANIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NA ERA DIGITAL

A transformação digital tem impactado significativamente os processos educacionais, exigindo da educação contemporânea uma nova abordagem que vá além da preparação para o mercado de trabalho. Nesse contexto, surge a Educação 5.0, um modelo que busca integrar as tecnologias emergentes com a humanização dos processos educativos, o desenvolvimento socioemocional e a sustentabilidade social e ambiental (MORAN, 2021). Trata-se de uma evolução da Educação 4.0, que estava centrada na integração tecnológica e no

desenvolvimento de competências digitais. A Educação 5.0, por sua vez, coloca o ser humano no centro, valorizando a empatia, o bem-estar coletivo e a construção de soluções para os desafios globais.

A Educação 5.0 propõe uma mudança de paradigma, na qual a tecnologia não é mais o fim, mas sim um meio para promover a transformação social (SANTOS, 2020). Esse modelo educacional dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela ONU, estimulando práticas pedagógicas que desenvolvem competências voltadas para a sustentabilidade, a cidadania global e a inovação social.

De acordo com Moran (2021), “a Educação 5.0 tem como foco o desenvolvimento integral do ser humano, combinando inteligência tecnológica, emocional, social e ambiental”. Isso significa que as metodologias precisam ser ativas, colaborativas e centradas no aluno, que deve ser protagonista da própria aprendizagem.

Segundo Moraes (2021), a Educação 5.0 valoriza não apenas as habilidades técnicas, mas também as chamadas *soft skills*, como empatia, resiliência, pensamento crítico, comunicação não violenta e cooperação. A autora ressalta que, nesse cenário, “a educação se torna um instrumento de transformação pessoal e coletiva, capaz de gerar impacto positivo na sociedade e no meio ambiente”.

Além disso, a sustentabilidade torna-se eixo estruturante desse modelo, conforme afirmam Leal e Zanella (2022). Para eles, a Educação 5.0 fomenta uma nova consciência ambiental e social, estimulando projetos que promovam o consumo responsável, a economia circular e a preservação dos recursos naturais.

Outro aspecto central é o desenvolvimento de soluções criativas e tecnológicas voltadas para o bem-estar coletivo. Schleicher (2020) destaca que “as escolas do futuro devem preparar os alunos não apenas para serem consumidores de tecnologia, mas, sobretudo, criadores de soluções para os problemas da humanidade”.

Dessa forma, a Educação 5.0 articula os avanços tecnológicos — como inteligência artificial, internet das coisas, realidade aumentada e big data — com propostas pedagógicas que promovem a inclusão, o respeito à diversidade, o desenvolvimento socioemocional e a responsabilidade socioambiental.

A implementação da Educação 5.0 representa um enorme desafio para sistemas educacionais em todo o mundo, especialmente em contextos de desigualdade social e digital. É necessária uma reconfiguração dos currículos, da formação docente e dos ambientes de aprendizagem, de modo a incorporar práticas sustentáveis, inovadoras e humanizadoras.

Portanto, a Educação 5.0 não se limita a preparar profissionais para o mercado, mas, principalmente, forma cidadãos conscientes, críticos e engajados

na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável (MORAN, 2021; LEAL; ZANELLA, 2022). Este modelo educacional propõe uma aliança entre tecnologia, empatia e sustentabilidade como caminho para enfrentar os desafios do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evolutiva dos modelos educacionais, desde a Educação 1.0 até a Educação 5.0, evidencia um processo contínuo de transformação, diretamente relacionado às mudanças sociais, culturais, tecnológicas e econômicas. A Educação 1.0, fundamentada em práticas tradicionais, estava centrada na figura do professor como único detentor do conhecimento, priorizando a memorização e a transmissão de conteúdos, sem promover o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (FAVA, 2014; SAVIANI, 2008).

Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação, emerge a Educação 2.0, que, embora incorpore recursos digitais e incentive a participação discente, ainda mantém vínculos com práticas tradicionais, demonstrando que a simples adoção de tecnologias não garante uma transformação metodológica efetiva (MORAN, 2013; SILVA, 2010).

A Educação 3.0 aprofunda essas mudanças ao propor uma aprendizagem mais colaborativa, personalizada e centrada no aluno. Nesse modelo, o estudante assume o papel de protagonista do próprio processo de aprendizagem, enquanto o professor atua como curador e mediador, favorecendo o desenvolvimento de competências como autonomia, pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas (LÉVY, 1999; MORAN, 2015; VALENTE, 2014).

A Educação 4.0, por sua vez, responde às exigências da Quarta Revolução Industrial, integrando tecnologias emergentes, como inteligência artificial, internet das coisas, big data e cultura maker. Este modelo destaca a importância das metodologias ativas, da interdisciplinaridade e do desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e digitais, alinhadas às demandas de um mundo hiperconectado e em constante transformação (LIMA; SILVA, 2020; ANDRADE, 2018).

Por fim, a Educação 5.0 representa um avanço conceitual e prático, ao integrar tecnologia, humanização, sustentabilidade e desenvolvimento socioemocional. Este modelo busca formar cidadãos éticos, conscientes, empáticos e comprometidos com os desafios sociais, ambientais e econômicos do século XXI. A proposta da Educação 5.0 é utilizar as tecnologias como ferramentas a serviço da transformação social, promovendo uma educação que valoriza o bem-estar coletivo, a responsabilidade socioambiental e a construção de soluções inovadoras e sustentáveis (MORAN, 2021; LEAL; ZANELLA, 2022; SANTOS, 2020).

Dessa forma, conclui-se que o caminho percorrido pela educação reflete a necessidade urgente de romper com modelos tradicionais e de consolidar práticas pedagógicas mais inovadoras, colaborativas e humanizadoras. O desafio atual consiste em proporcionar uma formação integral, que prepare os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, para atuarem de forma crítica, ética, empática e sustentável na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Karen. **O desafio da Educação 4.0 nas escolas. 2018.** Disponível em: <https://canaltech.com.br/mercado/o-desafio-da-educacao-40-nas-escolas-109734/>. Acesso em: 24 de maio 2018.
- FAVA, Rui. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino.** São Paulo: Saraiva, 2014.
- GAROFALO, Débora. **Que habilidades deve ter o professor da Educação 4.0.** 2018.
- LEAL, S. F.; ZANELLA, A. V. **Educação 5.0: Sustentabilidade e humanização na era digital. Revista de Educação Contemporânea**, v. 7, n. 2, p. 45-58, 2022.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa.** São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS).
- LIMA, Eliane; SILVA, Cláudio. **Educação 4.0: Desafios e Perspectivas.** São Paulo: Penso, 2020.
- LIMA, R.; SILVA, M. **Educação 5.0: entre a inteligência das máquinas e a sabedoria dos humanos. Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.
- LOPES, Roseli de Deus. **Educação 4.0 e os Desafios da Inovação na Aprendizagem.** In: MEIRA, L. et al. (org.). **Inovação na Educação Brasileira.** Porto Alegre: Penso, 2019.
- MORAES, A. **Competências socioemocionais na Educação 5.0.** São Paulo: Papirus, 2021.
- MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** São Paulo: Papirus, 2021.
- MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos: Novos Desafios e como Chegar Lá.** Campinas: Papirus, 2013.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora.** Campinas: Papirus, 2015.
- RUSSEL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações.** 7. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- SANTOS, L. M. **Educação 5.0: A tecnologia como meio para a humanização do ensino.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. e260019, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHLEICHER, A. **Educating learners for their future, not our past.** OECD, 2020.
- SCHLEICHER, A. **World class: How to build a 21st-century school system.** Paris: OECD Publishing, 2018.

SILVA, Marco (org.). **Educação Online: Cenários e Desafios**. São Paulo: Loyola, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021.

VALENTE, J. A. **Tecnologias e ensino: quando o virtual desafia o real**. Campinas: Papirus, 2014.

WACHOWICZ, L. A. A. Dialética da avaliação de aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 95-131.