



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.41

NOVEMBRO

2024





INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.41

NOVEMBRO

2024



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da EDITORA INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 41ª ed. Novembro/2024. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal

Texto predominantemente em português, parcialmente em inglês e espanhol

ISSN/2675-5203

1 - Ciências da Administração

2 - Ciências Biológicas

3 - Ciências da Saúde

7 - Linguística, Letras e Arte

8 – Ciências Jurídicas

4 - Ciências Exatas e da Terra

5 - Ciências Humanas/ Educação

6 - Ciências Sociais Aplicadas

9 – Tecnologia

10 – Ciências da Religião /Teologia





**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

**Dados Internacionais de
Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Editora Integralize - SC – Brasil**

Revista Científica da EDITORA INTEGRALIZE- 41ª ed. Novembro/2024
Florianópolis-SC

PERIODICIDADE MENSAL

Texto predominantemente em Português,
parcialmente em inglês e espanhol.
ISSN/2675-5203

1. Ciências da Administração
2. Ciências Biológicas
3. Ciências da Saúde
4. Ciências Exatas e da Terra
5. Ciências Humanas / Educação
6. Ciências Sociais Aplicadas
7. Ciências Jurídicas
8. Linguística, Letras e Arte
9. Tecnologia
10. Ciências da Religião / Teologia





**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**



EXPEDIENTE

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

ISSN/2675-5203

É uma publicação mensal, editada pela
EDITORA NTEGRALIZE | Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

Contato: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.online>

Diretor Geral

Luan Trindade

Diretor Financeiro

Bruno Garcia Gonçalves

Diretora Administrativa

Vanessa Sales

Diagramação

Balbino Júnior

Conselho Editorial

Marcos Ferreira

Editora-Chefe

Prof. PhD Vanessa Sales

Editores

Prof. PhD Hélio Sales Rios

Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva

Prof. Dr. Francisco Rogério Gomes da Silva

Prof. Dr. Fábio Terra Gomes Júnior

Prof. Dr. Daniel Laiber Bonadiman

Técnica Editorial

Rayane Souza

Auxiliar Técnica

Rayane Rodrigues

Editores Auxiliares

Reviane Francy Silva da Silveira

James Melo de Sousa

Priscila de Fátima Lima Schio

Lucas Teotônio Vieira

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.





**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**



**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC
ISSN / 2675-5203**

É uma publicação mensal editada pela
EDITORA INTEGRALIZE.
Florianópolis – SC
Rodovia SC 401, 4150, bairro Saco Grande, CEP 88032-005
Contato (48) 4042 1042
<https://www.integralize.online/acervodigital>

EDITORA-CHEFE

Dra. Vanessa Sales

Os conceitos emitidos nos artigos são de
responsabilidade exclusiva de seus Autores.





INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

**CIÊNCIAS
HUMANAS**
HUMAN SCIENCES



INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520

ed.41
NOVEMBRO
2024

CIÊNCIAS HUMANAS

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....13

Autor: ANDRÉA PALAZZO GONGORA

Contato: andreapgongora@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

THE CONTRIBUTION OF PSYCHOPEDAGOGY TO THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

EL APORTE DE LA PSICOPEDAGOGÍA AL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....19

Autor: ELENILTON FRANCISCO DOS SANTOS

Contato: niltonsantosind@outlook.com

Orientador: Profª. Drª Alda Cristina Menezes da Silva

THE IMPORTANCE OF SCHOOL MANAGEMENT IN THE QUALITY OF BASIC EDUCATION

LA IMPORTANCIA DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR PARA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....26

Autor: GENIVAL DA SILVA NASCIMENTO

Contato: professorgenival1@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Militão de Lima

THE ROLE OF SCHOOL MANAGEMENT IN ASSESSING STUDENT PERFORMANCE IN BASIC EDUCATION

EL PAPEL DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS.....34

Autor: MÔNICA FREITAS NASCIMENTO

Contato: monyfreitas2011@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Helio Sales Rios

LITERACY AND LITERACY IN BRAZIL: CHALLENGES AND CONTEMPORARY PERSPECTIVES

ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN EN BRASIL: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE MATEMÁTICA.....42

Autor: VANDERLEY SOARES FELIX

Contato: vanderley10x@gmail.com

Orientador: Profª. Drª Alda Cristina Menezes da Silva

ACTIVE METHODOLOGIES AND MEANINGFUL LEARNING IN MATHEMATICS TEACHING

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL E O TRABALHO DE IMIGRANTES EM CONDIÇÕES ANÁLOGAS À ESCRAVIDÃO – UMA OUTRA FACE DA BANALIDADE DO MAL..... 49

Autor: FERNANDA COLOMBY ORTIZ

Contato: fernandacolombortiz@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

THE FLEXIBILIZATION OF WORK IN BRAZIL AND THE WORK OF IMMIGRANTS IN CONDITIONS ANALOGOUS TO SLAVERY – ANOTHER SIDE OF THE BANALITY OF EVIL.

LA FLEXIBILIZACIÓN DEL TRABAJO EN BRASIL Y EL TRABAJO DE LOS INMIGRANTES EN CONDICIONES ANALOGAS A LA ESCLAVITUD – OTRA CARA DE LA BANALIDAD DEL MAL.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO TÉCNICO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO SOCIAL.....57

Autor: MARIO ALBERTO ZAMBRANA VERNIZZI

Contato: mario.vernizzi01@etec.sp.gov.br

Orientador: Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva

THE IMPORTANCE OF TECHNICAL EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING AND SOCIAL DEVELOPMENT
LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL DESARROLLO SOCIAL

DESAFIOS NO SUPORTE PEDAGÓGICO E REVISÃO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM CONTEMPORÂNEA.....66

Autor: EMANUEL MISSIAS DE ARAÚJO ANDRÉ

Contato: emanuel_missias@hotmail.com

Orientador: Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva

CHALLENGES IN PEDAGOGICAL SUPPORT AND SCHOOL REVIEW: A CONTEMPORARY APPROACH
DESAFÍOS EN EL APOYO PEDAGÓGICO Y LA REVISIÓN ESCOLAR: UN ENFOQUE CONTEMPORÁNEO

O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EFETIVIDADE DO SUPORTE PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PÚBLICAS.....74

Autor: EMANUEL MISSIAS DE ARAÚJO ANDRÉ

Contato: emanuel_missias@hotmail.com

Orientador: Profª Drª Alda Cristina Menezes da Silva

THE IMPACT OF CONTINUING EDUCATION ON THE EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN PUBLIC SCHOOLS
EL IMPACTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA EFICACIA DEL APOYO PEDAGÓGICO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E EDUCAÇÃO: ESTUDO SOBRE O IMPACTO DO USO EXCESSIVO DE DISPOSITIVOS DIGITAIS NA MEMÓRIA DE TRABALHO DE ESTUDANTES ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO.....82

Autor: JOSENILDO CARNEIRO DE OLIVEIRA

Contato: josenildocarneiro.adv@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Francisco Bessa

COGNITIVE NEUROSCIENCE AND EDUCATION: A STUDY ON THE IMPACT OF EXCESSIVE USE OF DIGITAL DEVICES ON THE WORKING MEMORY OF ADOLESCENT HIGH SCHOOL STUDENTS
NEUROCIENCIA COGNITIVA Y EDUCACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE EL IMPACTO DEL USO EXCESIVO DE DISPOSITIVOS DIGITALES EN LA MEMORIA DE TRABAJO DE ESTUDIANTES ADOLESCENTES DE SECUNDARIA

CONSTELAÇÕES SISTÊMICAS E NEUROCIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: ABORDAGENS INOVADORAS NO ENFRENTAMENTO DE INFRAÇÕES DISCIPLINARES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....94

Autor: JOSENILDO CARNEIRO DE OLIVEIRA

Contato: josenildocarneiro.adv@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Francisco Bessa

SYSTEMIC CONSTELLATIONS AND NEUROSCIENCE IN THE SCHOOL SPACE: INNOVATIVE APPROACHES TO DEALING WITH DISCIPLINARY INFRACTIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS
CONSTELACIONES SISTÊMICAS Y NEUROCIENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR: ENFOQUES INNOVADORES PARA ABORDAR LAS INFRACCIONES DISCIPLINARIAS DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

VIOLENCIA ESCOLAR E PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO ANTIBULLYING NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....107

Autor: **MARIA GRACINALDA FERNANDES COUTINHO**

Contato: gracinaldafernandes@hotmail.com

Orientador: Profª Drª Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

SCHOOL VIOLENCE AND ANTI-BULLYING INTERVENTION PROGRAMS IN BRAZILIAN SCHOOLS

VIOLENCIA ESCOLAR Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CONTRA EL BULLYING EN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS

LEEI – LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – RELATO DE EXPERIÊNCIA.....117

Autor: **FERNANDA SILVA LIMA**

Contato: soufer1984@gmail.com

Orientador: Profª Drª Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

LEEI – READING AND WRITING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION – EXPERIENCE REPORT

LEEI – LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL – INFORME DE EXPERIENCIA

A CONTRIBUIÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS EM CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE.....125

Autor: **LUCAS DANTAS PEREIRA**

Contato: lucascaico22@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

THE CONTRIBUTION OF PROJECT BASED LEARNING IN HEALTH COURSES

LA CONTRIBUCIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LOS CURSOS DE SALUD

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – PROJETO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA.....134

Autores: **ELIS FABIANA PEREIRA** - sdsilva@aralco.com.br

FERNANDA SILVA LIMA - soufer1984@gmail.com

Orientador: Profª Drª Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

LITERACY AND LITERACY – NATIONAL COMMITMENT PROJECT LITERATE CHILDREN

ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN – PROYECTO COMPROMISO NACIONAL NIÑOS ALFABETIZADOS

ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA, DIANTE AOS PROBLEMAS DE APRENDIZADO: ESTUDO DE CASO.....143

Autor: **ELINALDO DE OLIVEIRA FERREIRA**

Contato: elinaldopsicologia@gmail.com

Orientador: Prof. Msc. Dr. João Heli de Campos

PSYCHOLOGY'S PERFORMANCE IN THE FACE OF LEARNING PROBLEMS: A CASE STUDY

EL DESEMPEÑO DE LA PSICOLOGÍA FRENTE A LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: UN ESTUDIO DE CASO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – PROJETO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA.....158

Autoras: **ELIS FABIANA PEREIRA** - sdsilva@aralco.com.br

FERNANDA SILVA LIMA - soufer1984@gmail.com

Orientador: Profª Drª Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

LITERACY AND LITERACY – NATIONAL COMMITMENT PROJECT LITERATE CHILDREN

ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN – PROYECTO COMPROMISO NACIONAL NIÑOS ALFABETIZADOS

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL166

Autor: **ALYSOMAX SOARES NUNES**

Contato: allyssomax@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Alcenir Seixas dos Santos

NEUROPSYCH PEDAGOGY IN THE EDUCATIONAL CONTEXT
LA NEUROPSICOPEDAGOGÍA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

METODOLOGIAS DE ENSINO: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....176

Autor: ANA CAROLINA DE MEDEIROS KURTZ COSTA

Contato: anakarolinabbs@gmail.com

TEACHING METHODOLOGIES TEACHING AND LEARNING PROCESS

METODOLOGÍAS ENSEÑANZA PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

O QUE É O ENSINO RELIGIOSO?.....188

Autor: BRUNO AGUIAR DE OLIVEIRA

Contato: dr.brunoaguiar@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

WHAT IS RELIGIOUS EDUCATION?

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN RELIGIOSA?

OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR.....195

Autor: BRUNO AGUIAR DE OLIVEIRA

Contato: dr.brunoaguiar@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

THE CHALLENGES OF THE SCHOOL MANAGER

LOS RETOS DEL DIRECTOR ESCOLAR

O DESTINO DO MIGRANTE NORDESTINO EM SÃO PAULO: ABC EM FOCO.....205

Autores: FABIANA NÓBREGA GOMES CINTRA - fabiana-cintra3@hotmail.com

PRISCILA TROMBINI - priscilatrombini@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Nome do Orientador

THE DESTINY OF THE NORTHEAST MIGRANT IN SÃO PAULO: ABC IN FOCUS

EL DESTINO DEL MIGRANTE DEL NORESTE EN SÃO PAULO: EL ABC EN EL FOCO

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....214

Autor: GILVAN JOÃO DO NASCIMENTO

Contato: gngilvan299@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Luciano Sousa Teixeira

ACTIVE METHODOLOGIES IN MATHEMATICS TEACHING IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PARALELO ENTRE METODOLOGIAS TRADICIONAIS E INOVADORAS.....221

Autor: GILVAN JOÃO DO NASCIMENTO

Contato: gngilvan299@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Luciano Sousa Teixeira

THE EVOLUTION OF MATHEMATICS TEACHING IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: A PARALLEL BETWEEN TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODOLOGIES

LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LOS AÑOS FINALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: UN PARALELO ENTRE METODOLOGÍAS TRADICIONALES E INNOVADORAS

DESAFIOS DOCENTES NA IMPLEMENTAÇÃO DE IA NAS AULAS PRÁTICAS NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE.....229

Autores: **ITAMAR ERNANDES**- itamarernandes@gmail.com

MARCELLO SECCO - secco.marcello@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Alcenir Seixas dos Santos

TEACHING CHALLENGES IN IMPLEMENTING AI IN PRACTICAL CLASSES IN TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION

DESAFÍOS DOCENTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE IA EN CLASES PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM CONTINUADA PARA A AUTONOMIA DOS IDOSOS.....241

Autor: **MARCIA SANT'ANA SANTOS**

Contato: msasantos17@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Luciano Sousa Teixeira

THE IMPORTANCE OF CONTINUED LEARNING FOR THE AUTONOMY OF THE ELDERLY

LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE CONTINUADO PARA LA AUTONOMÍA DE LAS PERSONAS MAYORES

TEORIA SOCIOINTERACIONISTA E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....249

Autor: **VERA LUCIA NUNES MOREIRA OLIVEIRA**

Contato: verinha_utilidades@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Esmeraldo Soares dos Santos Souza

SOCIAL INTERACTIONIST THEORY AND KNOWLEDGE ACQUISITION IN BASIC EDUCATION

LA TEORÍA INTERACCIONISTA SOCIAL Y LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

O "COMPLIANCE" EDUCACIONAL: A RESOLUÇÃO DAS BRIGAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....256

Autor: **AVELINO THIAGO DOS SANTOS MOREIRA**

Contato: avelino.85.moreira@hotmail.com

EDUCATIONAL COMPLIANCE: RESOLVING FIGHTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA EDUCATIVA: RESOLUCIÓN DE PELEAS EN EL ENTORNO ESCOLAR

NEUROLIDERANÇA: A IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, DOS PONTOS FORTES E DAS BASES DA NEUROCIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE TRABALHO MAIS EMOCIONALMENTE SAUDÁVEL E PRODUTIVO.....273

Autor: **MARCELO RUELA FELIPPE**

Contato: Marcelo.felippe@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Luisa Rocha Tinoco Bonadiman

NEUROLEADERSHIP: THE IMPORTANCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE, STRENGTHS AND BASES OF NEUROSCIENCE IN BUILDING A MORE EMOTIONALLY HEALTHY AND PRODUCTIVE WORK ENVIRONMENT

NEUROLIDERAZGO: LA IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, FORTALEZAS Y BASES DE LA NEUROCIENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN AMBIENTE LABORAL MÁS SALUDABLE Y PRODUCTIVO EMOCIONALMENTE

AS METODOLOGIAS ATIVAS NA MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES, DESAFIOS E ENTRAVES285

Autor: **FERNANDA APARECIDA RODRIGUES**

Contato: feap28@yahoo.com.br

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

THE ACTIVE METHODOLOGIES IN TEACHER MOTIVATION, CHALLENGES AND OBSTACLES

LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EM MOTIVACIÓN DOCENTE, DESAFÍOS Y OBSTÁCULOS

ALFABETIZAÇÃO VERSUS LETRAMENTO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA" NA ESCOLA MUNICIPAL NOVA GERAÇÃO, EM JANDAÍRA, BA.....292

Autor: **MARIA DE OLIVEIRA VIANA**

Contato: maria_olivervianna@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

LITERACY VERSUS LITERACY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE WRITTEN LANGUAGE ACQUISITION PROCESS" AT MUNICIPAL SCHOOL NOVA GERAÇÃO, IN JANDAÍRA, BA.

ALFABETIZACIÓN VERSUS ALFABETIZACIÓN: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA" EN LA ESCUELA MUNICIPAL NOVA GERAÇÃO, EN JANDAÍRA, BA.

COMO AS EMOÇÕES INFLUENCIAM AS DECISÕES DE COMPRA.....301

Autor: **KATIA CAMPOS PINHEIRO**

Contato: katia.pinheiro@enova.educacao.ba.gov.br

HOW EMOTIONS INFLUENCE PURCHASING DECISIONS

CÓMO INFLUYEN LAS EMOCIONES EN LAS DECISIONES DE COMPRA

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES.....308

Autor: **LUIZ OLIVEIRA PITITINGA JUNIOR**

Contato: luizpititinga@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Francisco Xavier Martins Bessa

PHYSICAL EDUCATION AND THE USE OF PLAYFUL ACTIVITIES AS A TOOL FOR THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL USO DE ACTIVIDADES LÚDICAS COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES

A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....317

Autor: **LUIZ OLIVEIRA PITITINGA JUNIOR**

Contato: luizpititinga@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Francisco Xavier Martins Bessa

TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETOS Y POSIBILIDADES PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES, DO APRENDIZADO ATIVO E DA AUTO RESPONSABILIDADE DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZADO.....326

Autor: **MARCELO RUELA FELIPPE**

Contato: Marcelo.felippe@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Luisa Rocha Tinoco Bonadiman

THE IMPORTANCE OF EMOTIONS, ACTIVE LEARNING AND STUDENT SELF-RESPONSIBILITY IN THE LEARNING PROCESS

LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES, EL APRENDIZAJE ACTIVO Y LA AUTORRESPONSABILIDAD DEL ESTUDIANTE EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

**A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO
SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR**
**THE CONTRIBUTION OF PSYCHOPEDAGOGY TO THE SOCIO-EMOTIONAL
DEVELOPMENT OF CHILDREN IN THE SCHOOL ENVIRONMENT**
**EL APORTE DE LA PSICOPEDAGOGÍA AL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE
LOS NIÑOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

Andréa Palazzo Gongora
andreapgongora@gmail.com

GONGORA, Andréa Palazzo. **A contribuição da psicopedagogia no desenvolvimento socioemocional das crianças no ambiente escolar.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 13 – 18, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares - <https://lattes.cnpq.br/8011557620379266>

RESUMO

Este artigo aborda a contribuição da psicopedagogia para o desenvolvimento socioemocional das crianças no ambiente escolar. A partir de uma revisão bibliográfica baseada em autores como Piaget, Vygotsky e Goleman, explora-se o papel do psicopedagogo na mediação de conflitos e na promoção de competências socioemocionais, como autocontrole, empatia e resiliência. A pesquisa destaca a importância de práticas psicopedagógicas que integrem o desenvolvimento cognitivo e emocional, favorecendo o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos. O estudo conclui que o investimento em habilidades socioemocionais é fundamental para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Desenvolvimento Socioemocional. Educação. Competências Socioemocionais. Ambiente escolar.

SUMMARY

This article addresses the contribution of psychopedagogy to the socio-emotional development of children in the school environment. Based on a bibliographical review based on authors such as Piaget, Vygotsky and Goleman, the role of the educational psychologist in mediating conflicts and promoting socio-emotional skills, such as self-control, empathy and resilience, is explored. The research highlights the importance of psycho pedagogical practices that integrate cognitive and emotional development, favoring students' academic performance and well-being. The study concludes that investment in socio-emotional skills is fundamental for the comprehensive training of students.

Keywords: Psychopedagogy. Socio-emotional. Development Education. Socio-Emotional Skills. School Environment.

RESUMEN

Este artículo aborda el aporte de la psicopedagogía al desarrollo socioemocional de los niños en el ámbito escolar. A partir de una revisión bibliográfica basada en autores como Piaget, Vygotsky y Goleman, se explora el papel del psicólogo educativo en la mediación de conflictos y la promoción de habilidades socioemocionales, como el autocontrol, la empatía y la resiliencia. La investigación resalta la importancia de prácticas psicopedagógicas que integren el desarrollo cognitivo y emocional, favoreciendo el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. El estudio concluye que la inversión en habilidades socioemocionales es fundamental para la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: Psicopedagogía. Desarrollo socioemocional. Educación. Habilidades Socioemocionales. Ambiente Escolar.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço primordial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo não apenas os aspectos cognitivos e acadêmicos, mas também os aspectos socioemocionais. No contexto educacional, a psicopedagogia surge como uma área interdisciplinar dedicada a compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos indivíduos. Nos últimos anos, a ênfase no desenvolvimento socioemocional das crianças tem ganhado destaque, visto que essas habilidades são fundamentais para a convivência social, para o aprendizado escolar e para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

O desenvolvimento das competências socioemocionais, tais como empatia, autocontrole, autoconhecimento e a capacidade de lidar com frustrações, tem sido cada vez mais reconhecido como um componente essencial para o sucesso escolar e para a vida pessoal e profissional dos indivíduos. No contexto escolar, a psicopedagogia desempenha um papel fundamental na promoção dessas competências, auxiliando na formação de um ambiente propício ao crescimento emocional e social dos alunos.

Este artigo tem como objetivo investigar o papel da psicopedagogia no desenvolvimento socioemocional das crianças no ambiente escolar, analisando suas contribuições e destacando as práticas e estratégias adotadas por psicopedagogos para promover o bem-estar emocional e social dos estudantes. Tem como objetivos específicos identificar os principais desafios enfrentados pelas crianças no desenvolvimento sócio emocional em contexto escolar, investigar as práticas e metodologias psicopedagógicas que favorecem o desenvolvimento socioemocional, analisar os benefícios da promoção das competências socioemocionais para o desempenho acadêmico e para a convivência no ambiente escolar, discutir o papel do psicopedagogo como mediador no desenvolvimento socioemocional das crianças.

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa bibliográfica, baseada na revisão de literatura científica publicada nos últimos cinco anos. O método adotado visa identificar, coletar e analisar publicações acadêmicas, artigos científicos, teses e dissertações que tratam da psicopedagogia e do desenvolvimento socioemocional de crianças no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

A contribuição da psicopedagogia no desenvolvimento socioemocional das crianças é ancorada em diversas teorias e estudos recentes que exploram a relação entre aprendizagem, emoções e desenvolvimento humano. O campo da psicopedagogia, que integra conhecimentos da psicologia e da pedagogia, permite uma abordagem holística do desenvolvimento infantil, abrangendo tanto o desempenho cognitivo quanto o bem-estar emocional e social. Este referencial teórico explora as principais teorias, autores e práticas que embasam o trabalho do psicopedagogo na promoção do desenvolvimento socioemocional.

O desenvolvimento socioemocional das crianças é um processo contínuo que abrange o reconhecimento e a regulação das emoções, o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e a habilidade de lidar com frustrações e desafios. Teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Daniel Goleman oferecem bases importantes para compreender como esses aspectos se desenvolvem e influenciam o aprendizado escolar.

Jean Piaget (1896-1980), com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, argumenta que o aprendizado e o desenvolvimento emocional das crianças estão intrinsecamente ligados aos estágios de maturação. Piaget considera que as crianças desenvolvem gradativamente a capacidade de compreender e gerenciar emoções à medida que avançam nos estágios cognitivos. Esse processo de autodescoberta e de construção de esquemas mentais facilita a criação de vínculos emocionais e a habilidade de interagir com os pares. Para Piaget, a interação social, que ocorre principalmente no ambiente escolar, é fundamental para o desenvolvimento dessas competências.

Lev Vygotsky (1896-1934), por outro lado, enfatiza o papel da mediação social no desenvolvimento cognitivo e emocional. Sua teoria sociocultural sugere que o aprendizado ocorre em um contexto social, onde as interações entre criança e mediadores – como professores e psicopedagogos – são essenciais para o desenvolvimento das funções mentais superiores, incluindo as habilidades socioemocionais. O conceito de zona de desenvolvimento proximal é particularmente relevante, pois implica que o suporte de um adulto ou par mais experiente pode facilitar a aquisição de habilidades emocionais que a criança, sozinha, ainda não dominaria.

Daniel Goleman (2020), com sua teoria da inteligência emocional, amplia a compreensão das competências socioemocionais no ambiente escolar, sugerindo que essas habilidades são fundamentais tanto quanto as habilidades cognitivas. Goleman divide a inteligência emocional em cinco áreas principais: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais. Em seu trabalho, ele argumenta que as escolas deveriam não apenas focar no desempenho acadêmico, mas também desenvolver essas competências emocionais, que são determinantes para o sucesso na vida adulta. A psicopedagogia, nesse contexto, é vista como uma área capaz de atuar diretamente no fortalecimento dessas capacidades, utilizando estratégias de intervenção e apoio.

A psicopedagogia, como campo interdisciplinar, tem por objetivo identificar e intervir nas dificuldades de aprendizagem, muitas vezes associadas a fatores emocionais. Alicia Fernández (1990), uma das maiores teóricas da área, considera que o fracasso escolar muitas vezes está relacionado não apenas às questões cognitivas, mas também às barreiras emocionais. Segundo Fernández, o processo de aprendizagem envolve um sujeito completo, com emoções, medos, ansiedades e expectativas que interferem diretamente no processo educativo. Nesse sentido, o psicopedagogo deve atuar de forma abrangente, considerando o contexto afetivo do aluno, para promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficiente.

Fernández também introduz o conceito de diagnóstico psicopedagógico, que visa não apenas identificar as dificuldades de aprendizagem, mas também entender os fatores emocionais que podem estar contribuindo para esses problemas. Esse diagnóstico possibilita intervenções mais eficazes, que considerem tanto as dimensões cognitivas quanto as emocionais.

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento socioemocional das crianças, pois é onde ocorrem as principais interações sociais fora do núcleo familiar. Moretti e Souza (2020) afirmam que o psicopedagogo tem um papel crucial na criação de um ambiente de aprendizagem que promova o desenvolvimento emocional dos estudantes. O trabalho do psicopedagogo envolve identificar as dificuldades emocionais que podem estar impactando a capacidade de aprender e oferecer suporte por meio de atividades pedagógicas e lúdicas que visam desenvolver a inteligência emocional.

Essas atividades incluem rodas de conversa, dinâmicas de grupo, jogos de papéis e atividades lúdicas que incentivam os alunos a expressarem suas emoções e refletirem sobre como lidar com diferentes situações sociais.

Gottman e DeClaire (2019) defendem que a aprendizagem emocional deve ser integrada ao currículo escolar desde os primeiros anos, e a psicopedagogia é fundamental para garantir que essas habilidades sejam desenvolvidas de maneira contínua e apropriada à idade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada no Brasil em 2017, reconhece a importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento integral dos estudantes. A BNCC define dez competências gerais que devem ser desenvolvidas durante a educação básica, das quais cinco estão diretamente relacionadas às dimensões socioemocionais: autoconhecimento, empatia, respeito à diversidade, colaboração e responsabilidade sócio emocional.

A BNCC estabelece a necessidade de que os professores e psicopedagogos trabalhem de forma integrada para desenvolver essas competências, utilizando metodologias ativas que incentivem o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem emocional. O documento também destaca que as escolas devem promover um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças possam se sentir valorizadas e compreendidas, favorecendo o desenvolvimento de vínculos afetivos e relações de confiança com seus colegas e professores.

Santos (2021) reforça a importância de a BNCC incluir práticas que desenvolvam a autorregulação emocional, ajudando os estudantes a lidar com frustrações, medos e ansiedade, elementos comuns no ambiente escolar.

No campo da psicopedagogia, diversas práticas e abordagens são adotadas para promover o desenvolvimento socioemocional. Damiani (2018) destaca a importância das atividades lúdicas como forma de desenvolver o autoconhecimento e a regulação emocional nas crianças. Através de jogos e atividades que envolvem desafios sociais, as crianças aprendem a colaborar, resolver conflitos e lidar com frustrações de maneira saudável.

Outro método bastante utilizado é a mediação de conflitos, onde o psicopedagogo atua como facilitador na resolução de problemas interpessoais entre os alunos. Silva e Pereira (2020) mostram que o processo de mediação permite que os estudantes desenvolvam habilidades de comunicação assertiva e aprendam a expressar suas emoções de maneira construtiva.

Além disso, práticas de educação emocional, como as propostas por Gottman e DeClaire (2019), integram atividades que ajudam as crianças a reconhecer suas emoções e entender como essas emoções afetam seu comportamento e relacionamento com os outros. O objetivo dessas práticas é criar um espaço onde os alunos possam se sentir seguros para explorar suas emoções e aprender a regulá-las.

O desenvolvimento socioemocional está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico dos alunos. Weisz e Camargo (2021) argumentam que alunos que possuem melhores habilidades socioemocionais têm maior capacidade de lidar com os desafios acadêmicos, pois são mais resilientes e conseguem se concentrar melhor nas atividades escolares. Esses alunos também demonstram maior capacidade de trabalho em equipe e menos comportamentos disruptivos, o que melhora o clima escolar e favorece a aprendizagem de todos.

Estudos recentes mostram que programas de intervenção socioemocional podem resultar em melhoria significativa no desempenho escolar dos alunos, não apenas em termos de notas, mas também em seu comportamento, envolvimento nas aulas e relacionamento com os

pares e professores. Durlak et al. (2017) conduziram uma meta-análise que revelou que alunos que participam de programas de aprendizagem socioemocional obtêm melhores resultados acadêmicos, demonstram menos problemas de comportamento e apresentam níveis mais baixos de estresse e ansiedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia desempenha um papel central no desenvolvimento integral das crianças, atuando não apenas no campo cognitivo, mas também na promoção das competências socioemocionais que são essenciais para o sucesso escolar e a vida em sociedade. Ao longo deste estudo, ficou evidente que o desenvolvimento socioemocional, ao lado das habilidades cognitivas, é crucial para que as crianças enfrentem os desafios do ambiente escolar e da convivência social de forma saudável e construtiva.

A partir das teorias de Piaget, Vygotsky e Goleman, compreendemos que o desenvolvimento emocional ocorre em paralelo ao desenvolvimento cognitivo, e que essas duas dimensões se inter-relacionam constantemente no processo de aprendizagem. As emoções, quando não bem geridas, podem interferir de forma negativa no desempenho acadêmico, enquanto o fortalecimento das competências socioemocionais, como a empatia, o autocontrole e a resiliência, favorece o aprendizado e a convivência escolar.

O papel do psicopedagogo se mostra fundamental neste contexto, uma vez que ele atua como mediador e facilitador do desenvolvimento emocional, promovendo práticas que integram o conhecimento acadêmico e emocional. As intervenções psicopedagógicas, como rodas de conversa, jogos lúdicos, mediação de conflitos e atividades de autorregulação emocional, são comprovadamente eficazes no fortalecimento dessas competências. Essas intervenções não apenas ajudam a identificar e tratar as dificuldades de aprendizagem de origem emocional, como também previnem possíveis problemas comportamentais e melhoram o clima escolar.

A BNCC, ao reconhecer as competências socioemocionais como parte integrante do currículo escolar, confirma a necessidade de as escolas, em conjunto com psicopedagogos, promoverem o desenvolvimento dessas habilidades. Ao garantir que os alunos estejam preparados emocionalmente para enfrentar desafios, resolver conflitos e trabalhar em equipe, a escola contribui para o desenvolvimento de indivíduos mais completos e preparados para a vida adulta.

Além disso, este estudo reforça que a relação entre o desenvolvimento socioemocional e o desempenho acadêmico é bidirecional. Estudantes que são emocionalmente mais equilibrados tendem a se engajar melhor nas atividades escolares, colaboram mais em equipe e apresentam maior perseverança diante de obstáculos. Por outro lado, o sucesso acadêmico contribui para o fortalecimento da autoestima e da confiança, gerando um ciclo positivo de crescimento emocional e cognitivo.

Dessa forma, conclui-se que o investimento no desenvolvimento socioemocional das crianças deve ser uma prioridade nas escolas, e o psicopedagogo tem um papel essencial nesse processo. Ao adotar uma abordagem integradora que valoriza tanto o desenvolvimento emocional quanto o cognitivo, as instituições de ensino conseguem formar alunos mais

preparados para enfrentar os desafios do futuro, não apenas em termos acadêmicos, mas também como cidadãos emocionalmente equilibrados e socialmente conscientes.

Por fim, esta pesquisa destaca a importância de futuras investigações e práticas pedagógicas voltadas para o fortalecimento das competências socioemocionais. À medida que o mundo se torna cada vez mais complexo e interconectado, a capacidade de lidar com emoções e de se relacionar com os outros de maneira empática e colaborativa será cada vez mais essencial para o sucesso e o bem-estar individual e coletivo. Portanto, a psicopedagogia continuará sendo uma ferramenta indispensável para a construção de um ambiente escolar que valorize o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). (2017). Ministério da Educação do Brasil. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- DAMIANI, S. P. (2018). O desenvolvimento emocional por meio de atividades lúdicas no contexto psicopedagógico. *Caderno de Psicopedagogia*, 26(4), 112-130.
- DURLAK, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2017). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- FERNÁNDEZ, A. (1990). *A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica*. Porto Alegre: Artmed.
- GOLEMAN, D. (2020). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- GOTTMAN, J., & DeClaire, J. (2019). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. Simon & Schuster.
- MORETTI, L. R., & Souza, J. P. (2020). O papel do psicopedagogo no desenvolvimento socioemocional infantil. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, 35(1), 23-35.
- PIAGET, J. (1971). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- VYGOTSKY, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- SANTOS, M. V. (2021). A importância das competências socioemocionais na BNCC. *Educação e Sociedade*, 42(155), 987-1005.
- SILVA, P. C., & Pereira, A. M. (2020). Mediação de conflitos no ambiente escolar: Uma abordagem psicopedagógica. *Revista Psicopedagogia em Foco*, 28(2), 55-70.
- WEISZ, R., & Camargo, J. C. (2021). Competências socioemocionais e desempenho acadêmico: Uma revisão de estudos recentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25(1), 71-86.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE IMPORTANCE OF SCHOOL MANAGEMENT IN THE QUALITY OF BASIC EDUCATION

LA IMPORTANCIA DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Elenilton Francisco dos Santos
niltontsantosind@outlook.com

SANTOS, Elenilton Francisco dos. **A importância da gestão escolar na qualidade da educação básica.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 19 – 25, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Alda Cristina Menezes da Silva - professora.doutoraaldacristina@outlook.com

RESUMO

Este artigo explora a importância da gestão escolar na qualidade da educação básica, analisando como práticas de gestão eficazes podem impactar o desempenho acadêmico e o ambiente escolar. A importância do gestor é efetiva na escola. Nela tudo deve estar sob os olhos do gestor. Não que ele queira ser um centralizador, mas que nele deve se vincular todas as metodologias desenvolvidas na escola, desde assuntos pertinentes à situação administrativa, atuações pedagógicas, quanto às afinidades interpessoais. A resiliência, também está entre as principais competências de um gestor. É a capacidade de conseguir enfrentar a pressão do trabalho sem se abater, ou seja, sem prejudicar o andamento de suas atividades. Além disso, o gestor tem que possuir inteligência emocional, conhecer as próprias emoções, controlá-las, a automotivação, a empatia, a sociabilidade, a complexidade do ambiente escolar caso não se tenha um gestor participativo e ativo. Um bom gestor, assim como um ser humano necessita apreender os elementos que o cercam nos fenômenos inter-relacionados e complexos para pensar com inteligência nas soluções de problemas e sabê-los como encaminhá-los e decidi-los de forma que todos saiam satisfeitos, principalmente se tratando de ambiente escolar onde o gestor deve ser o responsável por garantir a efetivação de todas as atividades da escola, do planejamento, da avaliação, mesmo não sendo ele quem as executa, porém é ele o grande articulador da escola, organizando as comissões e segmentos representativos nas ações pactuadas de forma colaborativa. Nesse sentido um bom gestor, junto com a comunidade escolar buscarão formas de incentivar a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educativo, de modo a assegurar os direitos de cada profissional e aluno que a escola possui, renovando os espaços e as práticas escolares de forma mais democrática. O estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica abrangente e em análise de estudos de caso, destacando a relação entre liderança escolar, engajamento da comunidade e sucesso educacional.

Palavras-chave: Gestão escolar. Qualidade da educação. Liderança escolar, Desempenho acadêmico. Ambiente escolar.

SUMMARY

This article explores the importance of school management in the quality of basic education, analyzing how effective management practices can impact academic performance and the school environment. The importance of the manager is effective in the school. Everything in the school must be under the manager's eye. Not that he wants to be a centralizer, but that he must link all the methodologies developed in the school, from matters pertinent to the administrative situation, pedagogical actions, to interpersonal affinities. Resilience is also among the main skills of a manager. It is the ability to cope with the pressure of work without getting discouraged, that is, without jeopardizing the progress of his activities. In addition, the manager must have emotional intelligence, know his own emotions, control them, self-motivation, empathy, sociability, and the complexity of the school environment if there is no participatory and active manager. A good manager, just like a human being, needs to understand the elements that surround him in interrelated and complex phenomena in order to think intelligently about problem-solving and know how to address and decide on them in a way that satisfies everyone, especially in the school environment where the manager must be responsible for ensuring the effectiveness of all school activities, planning, and evaluation, even though he is not the one who executes them, but he is the great articulator of the school, organizing committees and representative segments in agreed actions in a collaborative manner. In this sense, a good manager, together with the school community, will seek ways to encourage the participation of all segments involved in the educational process, in order to ensure the rights of each professional and student that the school has, renewing school spaces and practices in a more democratic way. The study is based on a

comprehensive bibliographic review and analysis of case studies, highlighting the relationship between school leadership, community engagement, and educational success.

Keywords: School management. Quality of education. School leadership. Academic performance. School environment.

RESUMEN

Este artículo explora la importancia de la gestión escolar en la calidad de la educación básica, analizando cómo las prácticas de gestión efectivas pueden impactar el rendimiento académico y el ambiente escolar. La importancia del directivo es eficaz en la escuela. Todo debe estar bajo la mirada del director. No es que quiera ser un centralizador, sino que todas las metodologías desarrolladas en la escuela deben estar vinculadas a él, desde lo pertinente a la situación administrativa, las acciones pedagógicas, así como las afinidades interpersonales. La resiliencia también se encuentra entre las principales habilidades de un directivo. Es la capacidad de afrontar la presión del trabajo sin sentirte desanimado, es decir, sin entorpecer el avance de tus actividades. Además, el directivo debe tener inteligencia emocional, conocer las propias emociones, controlarlas, automotivación, empatía, sociabilidad, la complejidad del entorno escolar si no existe un directivo participativo y activo. Un buen directivo, al igual que un ser humano, necesita comprender los elementos que le rodean en fenómenos complejos e interrelacionados para pensar inteligentemente en la solución de los problemas y saber abordarlos y decidirlos para que todos queden satisfechos, especialmente en el caso de una escuela. ambiente donde el gerente debe ser responsable de velar por la ejecución de todas las actividades escolares, planificación, evaluación, aunque no es quien las ejecuta, pero es el gran articulador de la escuela, organizando los comités y segmentos representativos en acuerdos colaborativos. En este sentido, un buen gestor, junto con la comunidad escolar, buscará formas de incentivar la participación de todos los segmentos involucrados en el proceso educativo, a fin de garantizar los derechos de cada profesional y estudiante que tiene la escuela, renovando la escuela. espacios y prácticas de una manera más democrática. El estudio se basa en una revisión exhaustiva de la literatura y un análisis de estudios de casos, destacando la relación entre el liderazgo escolar, la participación comunitaria y el éxito educativo.

Palabras clave: Gestión escolar. Calidad de la educación. Liderazgo escolar. Rendimiento académico. Clima escolar.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar desempenha um papel crucial na qualidade da educação básica, sendo responsável por criar e manter um ambiente de ensino que promova o aprendizado efetivo e o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Libâneo (2012), a gestão escolar envolve o planejamento, a organização, a direção e o controle das atividades educacionais, visando garantir a eficácia do processo educativo. Uma desorganização afeta diretamente a qualidade de ensino, por isso a organização da gestão escolar é o eixo norteador para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade.

Nesse sentido, a escola deve promover meios para que as questões pertinentes ao processo de gestão sejam tratadas de forma democrática e se o gestor escolar pretende inserir sua escola no processo democrático, deve estimular a leitura nas séries iniciais até o final das atividades escolares dos educandos; faz-se necessário conhecer três questões norteadoras deste estudo: (i) o que é gestão escolar? (ii) qual é o papel de um gestor escolar? (iii) porque é importante ter uma gestão escolar participativa e democrática?

O objetivo geral deste estudo é investigar a importância da gestão escolar na qualidade da educação básica, analisando as práticas de gestão que contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico e do ambiente escolar.

Seguidos de quatro objetivos específicos: (i) identificar as principais práticas de gestão escolar que impactam positivamente a qualidade da educação. (ii) analisar a relação entre a liderança escolar e o desempenho acadêmico dos alunos. (iii) discutir a importância do engajamento da comunidade escolar para o sucesso educacional. (iiii) avaliar os desafios enfrentados pelos gestores escolares na implementação de práticas eficazes.

A qualidade da educação está intimamente ligada à eficácia da gestão escolar. Líderes escolares capacitados são capazes de implementar práticas pedagógicas inovadoras, engajar a comunidade escolar e criar um ambiente de ensino acolhedor e estimulante. Conforme apontado por Lück (2009), "a liderança escolar é um fator determinante para o sucesso das instituições de ensino, influenciando diretamente o desempenho acadêmico dos alunos".

Este estudo utiliza uma abordagem qualitativa, baseando-se em uma revisão bibliográfica sistemática e na análise de estudos de caso. A metodologia foi escolhida devido à natureza exploratória da pesquisa, visando compreender em profundidade as práticas de gestão escolar e seu impacto na qualidade da educação básica e como aprimoramento no desenvolvimento de um colegiado mais participativo.

Conforme Denzin e Lincoln (2006), o berço da pesquisa qualitativa está na sociologia e na antropologia. Na sociologia, a discussão da importância da pesquisa qualitativa para o estudo da vida de grupos humanos se deu por meio de trabalhos realizados pela Escola de Chicago, nas décadas de 1920 e 1930. Na mesma época, na antropologia, os estudos de autores como Evans-Pritchard, Radcliffe-Brown e Malinowski trouxeram os métodos de trabalho de campo.

A revisão bibliográfica foi realizada em bases de dados acadêmicas como Scielo, Google Scholar e CAPES, utilizando palavras-chave como "gestão escolar", "qualidade da educação", "liderança escolar" e "desempenho acadêmico". Foram selecionados artigos, livros e documentos oficiais publicados entre 2000 e 2023, que abordam a gestão escolar e sua relação com a qualidade da educação. Os critérios de inclusão para a revisão bibliográfica foram:

Estudos que discutem práticas de gestão escolar; Pesquisas que analisam a relação entre liderança escolar e desempenho acadêmico; Publicações que abordam o engajamento da comunidade escolar e Documentos que descrevem desafios e soluções na gestão escolar. Foram excluídos estudos que não apresentavam relação direta com a gestão escolar ou que não abordavam o contexto da educação básica.

A investigação realizada neste estudo baseou-se em uma revisão bibliográfica e em estudos de caso, cuja análise foi conduzida de maneira qualitativa, empregando a técnica de análise de conteúdo. Essa abordagem metodológica permite não apenas a identificação, mas também a interpretação de padrões, temas e categorias presentes nos dados coletados. Com isso, busca-se uma compreensão aprofundada das práticas de gestão escolar e de seu impacto na qualidade da educação.

Os dados foram organizados em categorias temáticas, elaboradas em consonância com os objetivos específicos do estudo. As categorias identificadas incluem: práticas de gestão escolar, liderança escolar e desempenho acadêmico, engajamento da comunidade escolar e os desafios enfrentados na gestão escolar.

A análise foi conduzida de maneira iterativa, o que implicou na revisão e no refinamento contínuo das categorias à medida que novos dados e insights emergiam. Essa abordagem permitiu uma maior profundidade na interpretação dos dados, assegurando que as nuances e complexidades das práticas de gestão escolar fossem adequadamente capturadas. Assim, a pesquisa não apenas contribui para o entendimento das dinâmicas de gestão, mas também destaca a relevância destas práticas na promoção de uma educação de qualidade.

Assim, justifica-se que a gestão escolar eficaz envolve diversas práticas que, quando bem implementadas, podem melhorar significativamente a qualidade da educação. Segundo

Chiavenato (2004), a gestão escolar deve ser baseada em princípios de planejamento estratégico, liderança participativa e avaliação contínua dos resultados educacionais.

Uma prática de gestão destacada é o desenvolvimento de um plano pedagógico alinhado às necessidades da comunidade escolar e aos objetivos educacionais da instituição. Conforme Libâneo (2012), "o planejamento escolar é um instrumento fundamental para orientar as ações pedagógicas e administrativas, promovendo a articulação entre os diversos atores do processo educativo".

REVISÃO DA LITERATURA

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA GESTÃO ESCOLAR

O planejamento estratégico é uma ferramenta essencial para a gestão escolar, permitindo que os gestores definam metas claras e estratégias para alcançá-las. De acordo com Mintzberg (1994), "o planejamento estratégico é um processo contínuo de tomada de decisões sobre o futuro da organização, baseado na análise de dados e informações relevantes".

Sobre o Planejamento PADILHA define como:

[...]planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios e recursos disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações(PADILHA, 2001, p. 30).

Quanto há um planejamento adequado surge a liderança escolar que é um fator determinante para o sucesso das instituições de ensino. Líderes escolares eficazes são capazes de motivar a equipe pedagógica, engajar os alunos e promover um ambiente de ensino colaborativo e inovador (Lück, 2009). A pesquisa de Leithwood et al. (2004) revela que "a liderança escolar é o segundo fator mais importante no impacto sobre a aprendizagem dos alunos, depois da qualidade do ensino em sala de aula".

Nesse sentido, cabe salientar os diferentes estilos de liderança que podem ser adotados na gestão escolar, cada um com suas características e impactos. A liderança transformacional, por exemplo, é destacada por promover a inovação e a melhoria contínua, ao inspirar e motivar os membros da comunidade escolar a atingir altos níveis de desempenho (Bass & Avolio, 1994).

O engajamento da comunidade escolar é crucial para o sucesso das instituições de ensino. Quando pais, alunos, professores e demais membros da comunidade estão envolvidos no processo educativo, cria-se um ambiente de colaboração e apoio mútuo, que favorece o aprendizado (EPSTEIN, 2001).

Estabelecer parcerias com a comunidade local e outras instituições pode ampliar as oportunidades educacionais e promover um ambiente de ensino mais rico e diversificado. De acordo com Paro (2010), "a gestão democrática e participativa, que envolve a comunidade

escolar nas decisões e na gestão da escola, contribui para a criação de um ambiente educativo mais acolhedor e eficaz".

DESAFIOS NA GESTÃO ESCOLAR: IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS EFICAZES

Os gestores escolares enfrentam diversos desafios na implementação de práticas eficazes, incluindo a falta de recursos, a resistência às mudanças e a necessidade de capacitação contínua (DAY *et al.*, 2000). A superação desses desafios requer uma abordagem estratégica e colaborativa, que envolva todos os membros da comunidade escolar.

A gestão escolar encara múltiplos desafios, desde os mais habituais até os mais atuais, como: recursos financeiros limitados, devido ao baixo investimento dos setores público e até privados; a evasão escolar que é um problema grave que afeta alunos principalmente de famílias de baixa renda; qualidade do ensino e desempenho dos alunos, que envolve nesse caso, a falta de formação continuada dos professores que ainda possuem metodologias defasadas que contribuem para essa baixa qualidade do ensino desses alunos; violência escolar, principalmente o bullying e outras formas hostis e inseguros que podem ocorrer no ambiente escolar; desmotivação dos professores, com a falta de reconhecimento e más condições de trabalho, além da sobrecarga de trabalho; infraestrutura precária ou imprópria, muitas escolas públicas não possuem salas adaptadas, na maioria delas não possuem um mínimo de conforto para professores e alunos; dificuldades na comunicação com a comunidade escolar, essa falta de comunicação entre escola e pais podem gerar conflitos e dificultar no processo educativo de seus filhos ; inclusão e diversidade, essa, sem dúvida, um dos grandes desafios que uma gestão pode ter, é um desafio que precisa de um olhar mais cuidadoso, acolhedor e que promova integração entre a comunidade escolar; e o uso das tecnologias digitais, nesse quesito merece uma atenção diferenciada, de formação para aqueles professores que não dominam, exigindo um desafio maior na infraestrutura e na conscientização que tais tecnologias trará benefícios muito além do que se imagina aliado aos materiais didáticos adequados.

ESTUDO DE CASO: COLÉGIO MUNICIPAL IRINETE CARDOSO COSTA

A análise de estudos de caso foi utilizada como uma estratégia complementar à revisão bibliográfica, oferecendo uma perspectiva prática e ilustrativa das práticas de gestão escolar eficazes. Para esta investigação, foi selecionado um estudo de caso do Colégio Municipal Irinete Cardoso Costa, reconhecido pela implementação de práticas de gestão inovadoras e bem-sucedidas. A escolha dessa instituição seguiu critérios rigorosos, incluindo:

Nesse sentido, o colégio se destacou por apresentar avanços notáveis nos resultados de aprendizagem dos alunos após a adoção de novas práticas de gestão. Isso evidencia a eficácia das estratégias implementadas, refletindo diretamente no desempenho dos estudantes.

Sendo assim, a abordagem Participativa na Gestão Escolar: O Colégio Irinete Cardoso Costa implementou metodologias que envolvem ativamente a comunidade escolar nas decisões, promovendo um ambiente colaborativo. Isso ampliou a participação de alunos, pais e

professores nos processos de gestão, gerando um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada.

Por sua vez, no estudo de caso foi incluída a análise da escola, que introduziu programas de capacitação destinados a líderes educacionais. Essa iniciativa demonstrou um impacto positivo na qualidade da educação oferecida e na motivação dos educadores, contribuindo para um ambiente escolar mais dinâmico e proativo.

Todavia, para a coleta de dados, foram utilizados diversos métodos, incluindo análise de relatórios escolares, entrevistas com gestores e professores, bem como observações diretas no Colégio Irene Cardoso Costa. Essa diversidade metodológica garantiu uma compreensão abrangente das práticas e resultados observados. A análise do estudo de caso foi conduzida por meio de técnicas de análise de conteúdo, visando identificar padrões e práticas comuns que contribuíram para o sucesso das instituições. Esse enfoque permitiu destacar não apenas os resultados quantitativos, mas também as dinâmicas qualitativas que promovem uma gestão escolar eficaz, reforçando a importância da colaboração e da formação contínua no âmbito educacional.

Consequentemente, os resultados derivados deste estudo, oferecem lições valiosas sobre como a gestão escolar pode ser aprimorada por meio de abordagens inovadoras e participativas. Essas práticas não apenas beneficiam o processo educativo, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar desempenha um papel crucial na qualidade da educação básica, influenciando diretamente o desempenho acadêmico e o ambiente escolar. Práticas de gestão eficazes, baseadas em planejamento estratégico, liderança participativa e engajamento da comunidade escolar, são essenciais para promover um ensino de qualidade e um ambiente de aprendizagem estimulante.

Os líderes escolares têm a responsabilidade de criar condições que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, utilizando estratégias inovadoras e colaborativas para superar os desafios e alcançar os objetivos educacionais. A formação contínua dos gestores e a implementação de práticas baseadas em evidências científicas são fundamentais para garantir a eficácia da gestão escolar.

Este artigo reforça a importância de políticas públicas que apoiem a capacitação dos gestores escolares e a implementação de práticas de gestão eficazes. Investir na gestão escolar é investir na qualidade da educação e no futuro das crianças e adolescentes, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de excelência e a oportunidades para desenvolver seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
- CHIAVENATO, I. Introdução à teoria geral da administração. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DAY, C.; HARRIS, A.; HADFIELD, M. Leading schools in times of change. Buckingham: Open University Press, 2000.
- EPSTEIN, J. L. School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press, 2001.
- LEITHWOOD, K.; SEASHORE LOUIS, K.; ANDERSON, S.; WAHLSTROM, K. How leadership influences student learning. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2012.
- LÜCK, H. A gestão participativa na escola. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MINTZBERG, H. The rise and fall of strategic planning. New York: Free Press, 1994.
- PADILHA, P. R. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2010.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR PARA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
THE ROLE OF SCHOOL MANAGEMENT IN ASSESSING STUDENT PERFORMANCE IN BASIC EDUCATION
EL PAPEL DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Genival da Silva Nascimento
professorgenival1@gmail.com

NASCIMENTO, Genival da Silva. **O papel da gestão escolar para avaliação do desempenho dos alunos** na Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 26 – 33, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Militão de Lima

RESUMO

Este artigo discute o papel da gestão escolar na implementação de práticas avaliativas inclusivas e equitativas na educação básica, abordando a importância de avaliações formativas e somativas para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Explora o uso de tecnologias e ferramentas digitais como suporte na coleta de dados em tempo real, facilitando intervenções rápidas e personalizadas. Além disso, analisa como a gestão trabalha com indicadores de desempenho para diagnosticar áreas de melhoria e criar planos de ação. Enfatiza, ainda, a importância de práticas avaliativas que considerem as realidades socioeconômicas dos alunos, com apoio e intervenção personalizada, promovendo um ambiente educacional inclusivo e justo.

Palavras chave: Avaliação Inclusiva. Desempenho acadêmico. Educação Básica. Equidade. Tecnologia Educacional.

SUMMARY

This article discusses the role of school management in implementing inclusive and equitable assessment practices in basic education, emphasizing the importance of formative and summative assessments to monitor student development. It explores the use of technology and digital tools to support real-time data collection, facilitating quick and personalized interventions. Furthermore, it analyzes how management uses performance indicators to diagnose improvement areas and create action plans. The article also emphasizes the importance of assessment practices that consider students' socioeconomic realities, with personalized support and intervention, promoting an inclusive and fair educational environment.

Keywords: Inclusive Assessment. Academic Performance. Basic Education. Equity. Educational Technology.

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de la gestión escolar en la implementación de prácticas de evaluación inclusivas y equitativas en la educación básica, destacando la importancia de las evaluaciones formativas y sumativas para el seguimiento del desarrollo de los estudiantes. Explora el uso de tecnologías y herramientas digitales como apoyo en la recopilación de datos en tiempo real, facilitando intervenciones rápidas y personalizadas. Además, analiza cómo la gestión utiliza indicadores de desempeño para diagnosticar áreas de mejora y crear planes de acción. Asimismo, se enfatiza la importancia de prácticas evaluativas que consideren las realidades socioeconómicas de los estudiantes, con apoyo e intervención personalizada, promoviendo un entorno educativo inclusivo y justo.

Palabras clave: Evaluación Inclusiva. Desempeño Académico. Educación Básica. Equidad. Tecnología Educativa.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA ESTRUTURAÇÃO DE PROCESSOS AVALIATIVOS

O papel da gestão escolar na estruturação de processos avaliativos é fundamental para garantir que o desenvolvimento dos alunos seja monitorado de maneira eficiente e alinhada com as necessidades da educação básica. Para que a avaliação seja não apenas um momento de medição do aprendizado, mas também um instrumento de transformação pedagógica, a gestão deve adotar práticas estratégicas que integram metas claras, organização de recursos e autonomia na tomada de decisões. Dessa forma, a avaliação torna-se uma ferramenta de aprimoramento contínuo da qualidade educacional (LIBÂNEO, 2019).

O planejamento estratégico e o estabelecimento de metas são passos fundamentais para que a gestão escolar conduza avaliações significativas e alinhadas às expectativas institucionais e sociais. Segundo Chiavenato (2014), o planejamento estratégico define o rumo de uma organização, e, no contexto escolar, ele deve incluir diretrizes específicas que norteiam os objetivos educacionais e avaliem o desempenho dos alunos. Esses objetivos devem ser claros, mensuráveis e condizentes com as necessidades do ambiente escolar, permitindo a definição de indicadores que facilitem o acompanhamento do progresso e o ajuste de estratégias sempre que necessário.

Além disso, o estabelecimento de metas permite que o processo avaliativo seja guiado por objetivos específicos que atendam tanto às diretrizes educacionais quanto às necessidades individuais dos alunos. As metas ajudam os gestores e professores a focarem em aspectos específicos do desenvolvimento do aluno, e também promovem a cultura de melhoria contínua. De acordo com Sander (2021), metas bem definidas são essenciais para que a avaliação cumpra seu papel de diagnóstico e orientação, além de motivar os profissionais a buscarem o aperfeiçoamento contínuo em suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto essencial para a gestão escolar na estruturação de processos avaliativos é a organização de recursos adequados para a realização de avaliações eficazes. Isso envolve a disponibilização de materiais e ferramentas que permitam a aplicação de instrumentos de avaliação variados e adequados às competências que se pretende desenvolver. De acordo com Paro (2016), a disponibilização de recursos apropriados e a formação contínua dos professores são fundamentais para assegurar que os processos avaliativos sejam realizados de maneira eficiente e produtiva.

A formação continuada para os professores se destaca como um dos recursos indispensáveis para a realização de avaliações coerentes e embasadas em práticas pedagógicas modernas. Gestores escolares devem promover oportunidades de desenvolvimento profissional, que abordem metodologias de avaliação e análise de dados, preparando os professores para interpretar os resultados e ajustarem suas práticas de ensino. Como defendido por Luck (2017), a formação continuada permite que os educadores tenham acesso a novas ferramentas e estratégias avaliativas, essenciais para um ensino alinhado com as necessidades contemporâneas.

A autonomia e flexibilidade na gestão escolar são aspectos que influenciam significativamente a eficácia dos processos avaliativos. A autonomia permite que os gestores adaptem as diretrizes de avaliação ao contexto específico da escola e às características dos alunos, garantindo um acompanhamento mais próximo e assertivo. Para Marques (2020), a

gestão escolar deve contar com certa flexibilidade para adaptar suas práticas à realidade da comunidade e promover uma educação mais inclusiva e significativa.

A gestão participativa, que envolve professores, alunos e comunidade, favorece um ambiente escolar em que os processos avaliativos são mais alinhados às expectativas de todos os envolvidos. Segundo Lück (2017), a gestão participativa é fundamental para promover o comprometimento e a responsabilidade compartilhada sobre o aprendizado dos alunos, além de facilitar a adaptação das práticas avaliativas às necessidades identificadas no cotidiano escolar. Esse modelo de gestão valoriza a opinião de toda a comunidade escolar, fortalecendo a relevância e aplicabilidade dos processos de avaliação.

Nesse sentido, a gestão adaptativa também se destaca como uma abordagem que potencializa os processos avaliativos na escola. Como destaca Mintzberg (2019), as práticas de gestão adaptativa permitem que as escolas se ajustem rapidamente às mudanças no ambiente educacional, adotando novas práticas avaliativas conforme surgem novas necessidades e desafios. Essa adaptabilidade é essencial para manter a eficácia das avaliações, garantindo que elas estejam sempre alinhadas aos objetivos pedagógicos.

Em resumo, o papel da gestão escolar na estruturação de processos avaliativos é essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A gestão eficiente promove um ambiente educacional que utiliza a avaliação como uma ferramenta de melhoria contínua, incentivando a aprendizagem e proporcionando dados que orientam práticas pedagógicas mais eficazes. Através de uma estrutura de avaliação bem planejada e organizada, a gestão escolar contribui de forma significativa para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos alunos.

INSTRUMENTOS E METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADAS PELA GESTÃO ESCOLAR

As práticas avaliativas adotadas pela gestão escolar representam um dos principais mecanismos para o acompanhamento e promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

Instrumentos como avaliações formativas e somativas, combinados ao uso de tecnologia e análise de indicadores de desempenho, oferecem uma visão completa do progresso educacional. Dessa forma, a gestão escolar é capaz de estruturar processos avaliativos que vão além da simples atribuição de notas, oferecendo diagnósticos precisos e possibilidades de intervenção no aprendizado dos estudantes (LIBÂNEO, 2019).

As avaliações formativas desempenham um papel crucial no acompanhamento contínuo do aprendizado, possibilitando que os gestores e professores obtenham feedbacks frequentes sobre o progresso dos alunos. Segundo Luckesi (2011), a avaliação formativa foca nos processos de aprendizagem e permite uma adaptação das estratégias pedagógicas conforme as necessidades específicas dos estudantes são identificadas. Essa abordagem possibilita a identificação precoce de dificuldades, permitindo que intervenções pedagógicas sejam realizadas antes que os problemas se consolidem.

Por outro lado, as avaliações somativas, que ocorrem ao final de um ciclo de aprendizagem, têm como objetivo medir o quanto os alunos conseguiram atingir dos objetivos propostos. Para Libâneo (2019), essas avaliações permitem à gestão escolar um panorama mais amplo sobre o desempenho e o alcance dos objetivos curriculares em um determinado período.

Ao estruturar essas avaliações, os gestores escolares conseguem obter dados que refletem o aprendizado consolidado dos alunos, auxiliando na análise da eficácia do ensino e das estratégias pedagógicas adotadas.

A combinação de avaliações formativas e somativas permite que a gestão escolar obtenha um acompanhamento completo do desenvolvimento dos alunos, cobrindo tanto os processos quanto os resultados da aprendizagem. Como afirma Fernandes (2016), a integração entre essas avaliações auxilia na construção de um ensino mais responsivo, adaptando-se às necessidades dos alunos e aprimorando a eficácia das práticas pedagógicas. Essa integração se traduz em planos de ação e ajustes nas metodologias de ensino, com foco em elevar o desempenho geral dos estudantes.

A utilização de tecnologias e ferramentas digitais representa um avanço significativo na avaliação escolar, facilitando a coleta e análise de dados em tempo real. Sistemas de gestão escolar, como plataformas de aprendizagem e softwares de acompanhamento de desempenho, permitem que os gestores visualizem dados detalhados sobre cada aluno e intervenham de maneira personalizada e rápida. Como aponta Valente (2017), a tecnologia otimiza o trabalho dos gestores, oferecendo dados atualizados e facilitando o monitoramento do desempenho dos estudantes.

Essas ferramentas digitais proporcionam uma visão ampla e detalhada, não apenas do desempenho acadêmico, mas também de aspectos como engajamento e frequência, essenciais para a gestão escolar. Segundo Moran (2020), os sistemas digitais permitem a análise detalhada dos dados, fornecendo insights que contribuem para a formulação de estratégias de ensino mais eficazes e para a criação de um ambiente de aprendizado mais adaptado às necessidades dos alunos. Além disso, a tecnologia oferece maior transparência no processo avaliativo, permitindo que gestores e professores acompanhem o desenvolvimento dos alunos de forma colaborativa e em tempo real.

A análise de indicadores de desempenho, como notas, frequência e engajamento, é uma prática essencial para que a gestão escolar possa diagnosticar áreas de melhoria e desenvolver planos de ação específicos. Os gestores escolares utilizam esses indicadores para avaliar o progresso dos alunos, identificar padrões e desenvolver estratégias que contribuam para o fortalecimento do ensino. De acordo com Paro (2016), a análise desses indicadores permite uma visão completa do desenvolvimento educacional, facilitando a identificação de obstáculos no processo de aprendizagem.

Além disso, o uso de indicadores como o engajamento nas atividades e o comportamento em sala de aula complementa a avaliação tradicional, oferecendo uma visão mais ampla das habilidades socioemocionais e do comprometimento dos alunos com o aprendizado. Segundo autores como Libâneo (2019), essa análise completa ajuda os gestores a compreenderem a relação entre o ambiente escolar e o desempenho, promovendo intervenções que levem em conta tanto aspectos acadêmicos quanto emocionais.

Em resumo, as metodologias e os instrumentos de avaliação utilizados pela gestão escolar desempenham um papel central na promoção de um ensino de qualidade. A combinação de avaliações formativas e somativas, aliada ao uso de tecnologias e análise de indicadores, permite à gestão escolar monitorar o desempenho dos alunos de forma detalhada e eficiente. Através dessas práticas, os gestores escolares podem desenvolver planos de ação personalizados

e intervenções pedagógicas que respondam às necessidades dos estudantes, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

A GESTÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS AVALIATIVAS INCLUSIVAS E EQUITATIVAS

O papel da gestão escolar na promoção de práticas avaliativas inclusivas e equitativas é essencial para que a educação atenda às necessidades de todos os alunos, respeitando suas singularidades e promovendo uma educação justa. A gestão escolar pode implementar estratégias que considerem as diferenças socioeconômicas e culturais, além de aspectos emocionais, visando o desenvolvimento integral do aluno. Libâneo (2019) aponta que uma gestão comprometida com a equidade valoriza as particularidades de cada estudante, promovendo um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

Práticas avaliativas inclusivas envolvem o reconhecimento das diversas realidades dos alunos e buscam adaptar as avaliações para que todos possam demonstrar seu aprendizado de forma justa. Segundo Dourado (2017), a avaliação equitativa deve considerar fatores externos que possam influenciar o desempenho acadêmico, como condições familiares, culturais e econômicas. Assim, a gestão escolar é fundamental para orientar professores a adotarem práticas que levem em conta as necessidades específicas dos alunos e, ao mesmo tempo, promovam a equidade no ambiente escolar.

A busca por inclusão também envolve a adaptação dos métodos de avaliação às diferentes formas de aprendizado, valorizando múltiplas inteligências e competências além das acadêmicas. De acordo com Gardner (2018), é fundamental que a escola reconheça e valorize essas variações, propondo atividades avaliativas diversificadas que permitam que todos os alunos se expressem e demonstrem seu aprendizado de forma individualizada. A gestão escolar deve, portanto, promover práticas que respeitem a individualidade de cada aluno, facilitando a inserção de metodologias diversificadas e inclusivas.

Outro aspecto crucial é o desenvolvimento de planos de apoio e intervenção personalizados para alunos que apresentam dificuldades específicas. A gestão escolar pode identificar esses alunos e trabalhar com os professores para criar estratégias de apoio, promovendo uma avaliação que vai além da mera atribuição de notas. Para Luck (2017), a personalização do suporte facilita um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos alunos, garantindo que eles tenham o suporte necessário para superar desafios e alcançar seu potencial acadêmico.

A intervenção personalizada é uma abordagem que humaniza o processo avaliativo, pois considera o aluno em sua totalidade. Segundo Paro (2016), a gestão escolar pode promover intervenções pontuais e individualizadas, considerando não apenas o desempenho acadêmico, mas também aspectos emocionais e sociais. Esse tipo de prática estimula um ambiente de aprendizado onde o aluno se sente compreendido e apoiado, promovendo uma experiência educacional positiva e motivadora.

O papel do gestor como mediador é central para a construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. O gestor escolar é responsável por promover uma cultura de avaliação que valorize o desenvolvimento integral dos alunos e incentive a participação de toda a comunidade escolar. De acordo com Libâneo (2019), o gestor escolar deve atuar como um

mediador, promovendo um diálogo constante entre alunos, professores e famílias, criando um ambiente de apoio e engajamento coletivo.

A gestão participativa é outra dimensão importante para o desenvolvimento de práticas avaliativas inclusivas. Ao promover a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, o gestor escolar possibilita que as avaliações sejam mais contextualizadas e adequadas às necessidades dos alunos. Lück (2017) destaca que a gestão participativa contribui para uma avaliação mais justa e transparente, pois os diferentes atores escolares podem colaborar para ajustar os processos avaliativos às particularidades de cada contexto.

Além disso, a gestão escolar que valoriza a participação da comunidade escolar fortalece o vínculo entre a escola e as famílias, proporcionando uma visão mais ampla e detalhada do desenvolvimento dos alunos. Esse vínculo é essencial para que os pais compreendam as práticas avaliativas e possam contribuir no apoio ao aprendizado dos filhos. Como afirma Paro (2016), a parceria entre a escola e a família potencializa os resultados das intervenções pedagógicas, tornando o processo de avaliação mais significativo e eficaz.

Em resumo, a gestão escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento de práticas avaliativas inclusivas e equitativas, promovendo um ambiente educacional onde todos os alunos são valorizados em suas singularidades. Através de práticas avaliativas diversificadas e da promoção de um ambiente de apoio, os gestores escolares podem garantir uma educação de qualidade e justa para todos. Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de mensuração e se torna um mecanismo de desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar exerce uma função central no aprimoramento do processo educativo, especialmente ao desenvolver práticas avaliativas que promovam um ensino mais inclusivo, equitativo e adaptado às necessidades dos alunos. Em um contexto educacional que se torna cada vez mais diversificado, a avaliação assume um papel estratégico, não apenas como um mecanismo de mensuração de desempenho, mas como uma ferramenta capaz de orientar práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse papel exige dos gestores escolares uma abordagem ativa e comprometida com a criação de um ambiente escolar justo e acolhedor.

Através da estruturação de processos avaliativos bem definidos, a gestão escolar consegue alinhar as avaliações com objetivos institucionais e necessidades individuais, garantindo que as práticas de avaliação não se restrinjam aos resultados, mas considerem todo o processo de aprendizagem. A implementação de avaliações formativas e somativas, por exemplo, permite um acompanhamento contínuo e abrangente do desenvolvimento dos alunos, proporcionando uma visão completa de suas conquistas e desafios. Esse enfoque contribui para que a avaliação se torne um meio de diagnóstico e intervenção pedagógica.

A tecnologia surge como uma aliada indispensável no processo de avaliação escolar, facilitando a coleta e o monitoramento de dados em tempo real. Plataformas digitais e sistemas de gestão escolar possibilitam que os gestores acompanhem o progresso dos alunos de maneira detalhada e imediata, o que permite intervenções rápidas e personalizadas. O uso dessas tecnologias amplia a capacidade dos gestores de promover uma educação mais responsiva e

adaptada às demandas contemporâneas, além de assegurar a transparência e a eficiência nos processos avaliativos.

A análise de indicadores de desempenho, como frequência, engajamento e notas, é outra prática que possibilita um diagnóstico mais preciso das áreas que necessitam de melhorias. Ao identificar padrões e desenvolver planos de ação específicos, os gestores contribuem para o fortalecimento das práticas pedagógicas e promovem um ambiente de aprendizado mais focado e eficiente. Esses indicadores vão além das notas, englobando aspectos emocionais e sociais que impactam diretamente o desempenho acadêmico dos alunos.

O compromisso com práticas avaliativas inclusivas e equitativas demonstra a importância de considerar as diferenças individuais e socioeconômicas dos alunos. A gestão escolar deve adotar uma postura inclusiva que valorize as diversidades e permita que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas potencialidades. Essa perspectiva contribui para a formação de cidadãos conscientes e participativos, promovendo a igualdade de oportunidades no ambiente educacional e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

A personalização de planos de suporte para alunos com dificuldades é uma prática que reforça o papel da gestão escolar como promotora de um ambiente educacional inclusivo e humano. A criação de estratégias adaptadas às necessidades específicas dos alunos representa uma abordagem que vai além da avaliação acadêmica, buscando desenvolver habilidades e competências que abrangem tanto o aspecto cognitivo quanto o socioemocional. Esse apoio individualizado fortalece o vínculo dos alunos com a escola e contribui para um aprendizado mais significativo.

O gestor escolar, como mediador, exerce uma influência determinante na promoção de um ambiente de apoio e cooperação. Ao incentivar a participação de professores, alunos e comunidade, o gestor contribui para a construção de uma cultura avaliativa que valoriza o desenvolvimento integral dos estudantes e promove uma visão coletiva sobre o processo educativo. A gestão participativa permite que o processo avaliativo se torne mais transparente e adaptado às realidades da comunidade escolar, potencializando os resultados das práticas pedagógicas.

Dessa forma, conclui-se que a gestão escolar desempenha um papel fundamental na criação de práticas avaliativas que não apenas medem o desempenho dos alunos, mas também promovem um ensino mais inclusivo e equitativo. Através de uma abordagem estratégica e participativa, os gestores escolares conseguem transformar a avaliação em uma ferramenta de melhoria contínua, que incentiva o desenvolvimento integral dos estudantes e contribui para a formação de cidadãos conscientes, preparados para os desafios da sociedade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. 11ª ed. São Paulo: Elsevier, 2014.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Educação e inclusão: perspectivas para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Vozes, 2017
- FERNANDES, Cleuza. Avaliação da aprendizagem: reflexões pedagógicas para uma prática significativa. Curitiba: Appris, 2016.
- GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: teoria na prática. São Paulo: Artmed, 2018
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- LUCK, Heloísa. Gestão escolar e qualidade do ensino: educação participativa e democrática. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINTZBERG, Henry. Estrutura e dinâmica das organizações: o poder nas escolas. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MORAN, José Manuel. Educação híbrida: tecnologias e sistemas de ensino online. São Paulo: Loyola, 2020.
- PARO, Vitor Henrique. Educação escolar, políticas, estrutura e organização. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- SANDER, Benjamin. Planejamento estratégico e avaliação escolar. Curitiba: Juruá, 2021.
- VALENTE, José Armando. Tecnologias na educação: integração e inovação. Campinas: Papirus, 2017.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

LITERACY AND LITERACY IN BRAZIL: CHALLENGES AND CONTEMPORARY PERSPECTIVES

ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN EN BRASIL: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Mônica Freitas Nascimento
monyfreitas2011@hotmail.com

NASCIMENTO, Mônica Freitas. **Alfabetização e letramento no brasil: desafios e perspectivas contemporâneas**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 34 – 41, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Helio Sales Rios

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o cenário da alfabetização e do letramento no Brasil, abordando seus desafios e avanços ao longo das últimas décadas. A revisão bibliográfica destaca as políticas públicas, metodologias pedagógicas e o impacto das desigualdades socioeconômicas no processo de ensino-aprendizagem. Por meio de uma análise de estudos recentes, busca-se compreender como essas questões influenciam o desenvolvimento da leitura e escrita entre as crianças e jovens no contexto educacional brasileiro. Os resultados desta revisão indicam que, apesar dos avanços trazidos por programas como o PNAIC e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que estabeleceu diretrizes mais claras para a alfabetização, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade apropriada. Estudos apontam que, enquanto algumas regiões do Brasil apresentam avanços significativos nos índices de alfabetização, outras ainda enfrentam dificuldades severas, especialmente em áreas rurais e comunidades periféricas urbanas. Além disso, a pandemia de COVID-19 agravou esses desafios, interrompendo o ensino presencial e expondo a falta de infraestrutura para a educação a distância em várias localidades. As conclusões destacam a importância de uma abordagem integrada que vá além da simples aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita. É necessário um esforço conjunto que envolva políticas públicas eficientes, formação continuada de professores e um maior apoio às famílias, especialmente em contextos vulneráveis. Para isso, é essencial que as estratégias educacionais considerem as diversidades culturais e regionais do Brasil, promovendo uma educação inclusiva e equitativa. Somente com um trabalho coletivo e estruturado será possível reduzir as desigualdades e garantir que a alfabetização e o letramento sejam direitos efetivos para todos os brasileiros.

Palavras-chave: Alfabetização. Brasil. Educação. Letramento. Políticas Públicas.

SUMMARY

This article aims to analyze the literacy and literacy scenario in Brazil, addressing its challenges and advances over the last decades. The bibliographic review highlights public policies, pedagogical methodologies and the impact of socioeconomic inequalities on the teaching-learning process. Through an analysis of recent studies, we seek to understand how these issues influence the development of reading and writing among children and young people in the Brazilian educational context. The results of this review indicate that, despite the advances brought about by programs such as PNAIC and BNCC (National Common Curricular Base), which established clearer guidelines for literacy, there is still a long way to go to ensure that all children become literate at the appropriate age. Studies indicate that, while some regions of Brazil have shown significant advances in literacy rates, others still face severe difficulties, especially in rural areas and peripheral urban communities. Furthermore, the COVID-19 pandemic has exacerbated these challenges, interrupting in-person teaching and exposing the lack of infrastructure for distance learning in many locations. The findings highlight the importance of an integrated approach that goes beyond simply acquiring basic reading and writing skills. A joint effort is needed that involves effective public policies, ongoing teacher training, and greater support for families, especially in vulnerable contexts. To this end, it is essential that educational strategies consider Brazil's cultural and regional diversities, promoting inclusive and equitable education. Only through collective and structured work will it be possible to reduce inequalities and ensure that literacy and literacy are effective rights for all Brazilians.

Keywords: Literacy. Brazil. Education. Literacy. Public Policies.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el escenario de la alfabetización y la alfabetización en Brasil, abordando sus desafíos y avances durante las últimas décadas. La revisión de la literatura destaca las políticas públicas, las metodologías pedagógicas y el impacto de las desigualdades socioeconómicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del análisis de estudios recientes, buscamos comprender cómo estas cuestiones influyen en el desarrollo de la lectura y la escritura entre niños y jóvenes en el contexto educativo brasileño. Los resultados de esta revisión indican que, apesar de los avances traídos por programas como el PNAIC y el BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que establecieron lineamientos más claros para la alfabetización, aún queda un largo camino por recorrer para asegurar que todos los niños estén alfabetizados, a la edad apropiada. Los estudios indican que, si bien algunas regiones de Brasil muestran avances significativos en las tasas de alfabetización, otras aún enfrentan graves dificultades, especialmente en áreas rurales y comunidades urbanas periféricas. Además, la pandemia de COVID-19 ha exacerbado estos desafíos, interrumpiendo la enseñanza presencial y exponiendo la falta de infraestructura para el aprendizaje a distancia en muchos lugares. Los hallazgos resaltan la importancia de un enfoque integrado que vaya más allá de la simple adquisición de habilidades básicas de lectura y escritura. Se necesita un esfuerzo conjunto que involucre políticas públicas eficientes, capacitación docente continua y mayor apoyo a las familias, especialmente en contextos vulnerables. Para ello, es fundamental que las estrategias educativas consideren las diversidades culturales y regionales de Brasil, promoviendo una educación inclusiva y equitativa. Sólo con un trabajo colectivo y estructurado será posible reducir las desigualdades y garantizar que la alfabetización sea un derecho efectivo para todos los brasileños.

Palabras clave: Alfabetización. Brasil. Educación. Alfabetismo. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para a inclusão social e o desenvolvimento pleno do indivíduo. No Brasil, a promoção de uma educação de qualidade para todos tem sido um desafio constante, marcado por altos índices de analfabetismo funcional e desigualdades no acesso à educação. De acordo com Soares (2017), é necessário diferenciar alfabetização e letramento, sendo a alfabetização a aquisição das habilidades de leitura e escrita, e o letramento, a capacidade de usar essas habilidades em contextos sociais e culturais diversos.

No contexto educacional brasileiro, esses conceitos estão interligados, mas possuem distinções importantes. Alfabetização refere-se ao processo de ensinar a leitura e a escrita, enquanto o letramento vai além, abrangendo a utilização dessas habilidades para participar de práticas sociais e culturais (SOARES, 2017). A compreensão dessas diferenças é crucial para o desenvolvimento de políticas educacionais eficazes que promovam não apenas o aprendizado técnico, mas também a capacidade de interpretação e interação com textos diversos.

Historicamente, o Brasil tem enfrentado desafios significativos na promoção de uma educação de qualidade para todos. Apesar de avanços na taxa de alfabetização, especialmente no início do século XXI, o país ainda lida com altos índices de analfabetismo funcional, onde indivíduos, embora alfabetizados, têm dificuldade em compreender e interpretar textos básicos (KLEIMAN, 2008). Isso evidencia uma lacuna entre a alfabetização inicial e o desenvolvimento do letramento pleno, sugerindo a necessidade de estratégias educacionais que integrem esses processos de maneira mais eficaz.

O papel das políticas públicas tem sido fundamental para enfrentar esses desafios. Iniciativas como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), introduzida em 2017, são exemplos de esforços governamentais para estabelecer diretrizes claras e garantir que todas as crianças adquiram as habilidades necessárias até os primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012; BRASIL, 2017). No entanto, a implementação dessas políticas esbarra em questões

estruturais, como a desigualdade socioeconômica e a formação insuficiente de professores, que ainda afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem (PAIVA, 2016).

Outro aspecto relevante é o impacto das desigualdades regionais no Brasil. Enquanto grandes centros urbanos apresentam melhores índices de alfabetização e letramento, regiões rurais e comunidades mais afastadas enfrentam sérios obstáculos, como a falta de infraestrutura escolar e a escassez de recursos pedagógicos (ALVES, 2021). A pandemia de COVID-19 agravou essas disparidades, interrompendo o ensino presencial e evidenciando a precariedade do acesso à educação remota em muitas localidades. Esse cenário reforça a necessidade de políticas mais inclusivas e adaptadas às realidades locais.

Portanto, este artigo busca explorar a complexidade do processo de alfabetização e letramento no Brasil, analisando suas inter-relações, desafios e possíveis soluções. Com base em uma revisão de estudos recentes, o objetivo é discutir como as políticas educacionais, as metodologias de ensino e as condições socioeconômicas influenciam a alfabetização e o letramento no contexto brasileiro. Pretende-se, assim, contribuir para uma compreensão mais abrangente das ações necessárias para garantir que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade, que lhes permita desenvolver plenamente suas capacidades de leitura e escrita.

METODOLOGIA

Este artigo utiliza uma abordagem metodológica de revisão bibliográfica, buscando compilar, analisar e discutir estudos relevantes sobre alfabetização e letramento no Brasil. A revisão bibliográfica é uma técnica de pesquisa que permite explorar e sintetizar o conhecimento existente sobre um tema específico, oferecendo uma visão geral das teorias, conceitos e descobertas principais (GIL, 2017). Esse método é particularmente útil para identificar lacunas no conhecimento, analisar o impacto de políticas públicas e destacar boas práticas no processo de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, foram utilizadas bases de dados acadêmicas como Scopus, Web of Science e Google Scholar para identificar estudos relevantes publicados em periódicos, livros, teses e dissertações. Os termos de busca incluíram combinações de palavras-chave como "Alfabetização", "Brasil", "Letramento", "Políticas Públicas" e "Educação". A seleção de fontes foi orientada pela relevância temática, qualidade metodológica e data de publicação recente, priorizando trabalhos que oferecessem insights substantivos sobre a implementação e os resultados da Alfabetização e Letramento no contexto brasileiro.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que permitiu classificar e categorizar as informações obtidas nos estudos selecionados (BARDIN, 2016). As categorias principais identificadas foram: políticas públicas de alfabetização e letramento, metodologias pedagógicas, impacto das desigualdades socioeconômicas, e desafios pós-pandemia. Essa categorização possibilitou uma organização sistemática dos achados e uma melhor compreensão dos principais fatores que influenciam a alfabetização e o letramento no país.

Além disso, adotou-se uma perspectiva crítica para a discussão dos resultados, visando não apenas descrever, mas também refletir sobre as implicações e possíveis soluções para os problemas encontrados. O uso de diferentes fontes e autores permitiu a triangulação dos dados,

favorecendo uma análise mais completa e robusta (YIN, 2018). Dessa forma, o artigo busca oferecer um panorama abrangente e atualizado sobre a alfabetização e o letramento no Brasil, apontando caminhos para futuras pesquisas e políticas educacionais.

Por fim, os resultados foram apresentados de maneira a destacar os avanços alcançados e as dificuldades persistentes, com uma análise que considera as especificidades culturais, regionais e socioeconômicas do Brasil. Esta metodologia permitiu não só mapear o estado atual da alfabetização e letramento no país, mas também identificar as lacunas e oportunidades de melhoria para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão bibliográfica sobre alfabetização e letramento no Brasil revela uma complexa rede de fatores que impactam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, evidenciando tanto avanços quanto desafios persistentes. Um dos aspectos mais destacados foi a importância das políticas públicas para promover a alfabetização em todo o território nacional. Programas como o PNAIC e a BNCC trouxeram diretrizes importantes para melhorar a qualidade do ensino, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012; BRASIL, 2017). Contudo, a eficácia dessas políticas ainda depende de uma implementação consistente e adaptada às realidades locais.

Apesar das iniciativas, a desigualdade educacional no Brasil continua sendo um dos maiores desafios. Segundo dados de Paiva (2016), as diferenças regionais e socioeconômicas afetam diretamente os índices de alfabetização e letramento, com regiões mais pobres apresentando índices mais baixos. Isso ocorre porque, em muitas áreas rurais e periféricas, as escolas enfrentam problemas estruturais, como falta de recursos pedagógicos e profissionais qualificados, o que dificulta a aplicação de metodologias de ensino mais eficazes (KLEIMAN, 2008).

A literatura aponta que metodologias tradicionais de ensino, focadas apenas na decodificação de palavras, não são suficientes para promover o letramento pleno. Soares (2017) enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a leitura e a escrita a contextos sociais, permitindo que os alunos compreendam e utilizem esses conhecimentos em situações reais do dia a dia. Nesse sentido, metodologias como a alfabetização baseada no método fônico, embora eficientes em alguns contextos, precisam ser complementadas com abordagens que promovam a interpretação e a produção de textos significativos (MORAES, 2019).

Outro ponto crucial identificado é o papel do professor na alfabetização e letramento. De acordo com Marconi e Lakatos (2019), a formação inicial e continuada de docentes é fundamental para o sucesso do processo educativo. Contudo, muitos profissionais ainda encontram dificuldades para aplicar as diretrizes propostas pelas políticas públicas, seja por falta de preparo adequado, seja por condições desfavoráveis de trabalho. Para Paiva (2016), investir na capacitação de professores é uma das estratégias mais eficientes para superar as barreiras da alfabetização no Brasil.

A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, trouxe novos desafios para a educação, acentuando problemas que já existiam e criando obstáculos. Durante a crise sanitária, as escolas tiveram que se adaptar ao ensino remoto, expondo desigualdades profundas, como a falta de

acesso à internet e dispositivos tecnológicos em comunidades mais vulneráveis (ALVES, 2021). Essa situação prejudicou o processo de alfabetização de muitas crianças, especialmente as que estavam nos anos iniciais do ensino fundamental, gerando o que especialistas chamam de "lacuna de aprendizagem".

A BNCC, implementada em 2017, foi um avanço importante para uniformizar o currículo escolar em todo o Brasil, estabelecendo competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas em cada etapa da educação básica (BRASIL, 2017). Contudo, como destaca Gil (2017), a BNCC só será plenamente eficaz se acompanhada de uma infraestrutura adequada e da valorização dos profissionais de educação. Isso inclui não apenas melhorias salariais, mas também oportunidades de formação e condições de trabalho que permitam a aplicação das metodologias propostas.

Estudos de Soares (2017) e Kleiman (2008) ressaltam que a alfabetização e o letramento não devem ser tratados como etapas separadas, mas como processos contínuos e interdependentes. Ou seja, ao mesmo tempo em que a criança aprende a ler e escrever, ela deve ser incentivada a utilizar essas habilidades em contextos significativos, como a leitura de histórias, a escrita de bilhetes e a participação em atividades que envolvam comunicação escrita. Essa prática contribui para que o aluno desenvolva não apenas a capacidade de decodificação, mas também a compreensão e a produção de textos diversos.

A formação de uma cultura de leitura dentro e fora da escola é outro fator fundamental para o sucesso do letramento. Iniciativas como bibliotecas escolares, feiras de livros e projetos de leitura são importantes para aproximar as crianças do universo literário. Segundo Moraes (2019), quando os alunos são incentivados a ler e têm acesso a uma diversidade de textos, eles se tornam mais críticos e reflexivos, desenvolvendo uma competência leitora que vai além da simples alfabetização.

Além disso, é preciso considerar o papel das famílias no processo de alfabetização e letramento. Muitas pesquisas mostram que o apoio familiar é um dos fatores que mais contribui para o sucesso escolar das crianças (MARCONI; LAKATOS, 2019). Contudo, em contextos de vulnerabilidade social, muitas vezes os pais não têm condições de acompanhar o processo educativo de seus filhos, o que torna ainda mais importante o papel das escolas em criar ambientes acolhedores e colaborativos que envolvam a comunidade.

O impacto das desigualdades regionais também é evidente. Regiões como o Nordeste e o Norte do Brasil apresentam índices de alfabetização mais baixos em comparação com o Sul e o Sudeste. Isso se deve, em parte, à distribuição desigual de recursos e à dificuldade de acesso a escolas em áreas rurais e comunidades ribeirinhas (PAIVA, 2016). Para Alves (2021), políticas educacionais precisam considerar essas diferenças e adaptar estratégias que atendam às necessidades específicas de cada região.

A revisão da literatura também sugere que o uso de tecnologias pode ser uma aliada no processo de alfabetização e letramento. Embora ainda haja desafios no acesso, principalmente em áreas menos desenvolvidas, ferramentas digitais têm o potencial de diversificar as formas de ensino, tornando o aprendizado mais interativo e atrativo para as crianças (ALVES, 2021). No entanto, é necessário garantir que o uso de tecnologias não aprofunde as desigualdades existentes, mas sim que ofereça oportunidades iguais para todos.

Para uma alfabetização e letramento eficazes, é essencial que a escola atue de forma integrada com a comunidade. Segundo Bardin (2016), projetos que envolvem pais, alunos e

professores são mais eficazes porque criam uma rede de apoio que facilita o processo de aprendizagem. Além disso, atividades extracurriculares, como clubes de leitura e oficinas de escrita, podem estimular o gosto pela leitura e pelo aprendizado de forma geral.

As políticas de alfabetização devem ser vistas como políticas de inclusão social. Em muitos casos, a dificuldade em ler e escrever impede que indivíduos tenham acesso a direitos básicos e limita suas oportunidades de trabalho e participação social (SOARES, 2017). Portanto, promover a alfabetização e o letramento é uma forma de reduzir desigualdades e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Outro ponto a ser discutido é a necessidade de maior investimento público em educação. De acordo com Gil (2017), embora o Brasil tenha avançado na criação de programas para incentivar a alfabetização, os recursos ainda são insuficientes para atender a demanda de todas as escolas, especialmente nas regiões mais pobres. Um financiamento adequado é essencial para garantir que as escolas tenham infraestrutura, materiais didáticos e profissionais qualificados.

Em resumo, os resultados apontam que, apesar dos avanços, o Brasil ainda enfrenta muitos desafios no campo da alfabetização e letramento. A desigualdade regional, a formação de professores, o impacto da pandemia e a necessidade de políticas públicas mais eficazes são questões que precisam ser abordadas com urgência para melhorar os índices educacionais. A criação de uma cultura de leitura e a integração entre escola e comunidade são estratégias promissoras que podem ajudar a transformar esse cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo de revisão bibliográfica sobre alfabetização e letramento no Brasil buscou analisar as principais questões relacionadas ao tema, a partir de uma síntese das políticas públicas, metodologias pedagógicas e desafios que permeiam o processo educacional. A análise permitiu identificar avanços importantes, mas também evidenciou a persistência de desigualdades que afetam a qualidade da educação, especialmente em regiões menos favorecidas do país. A alfabetização e o letramento, embora intimamente ligados, apresentam desafios que precisam ser tratados de forma integrada para garantir o pleno desenvolvimento das competências de leitura e escrita (SOARES, 2017; MORAES, 2019).

Os programas governamentais, como o PNAIC e a implementação da BNCC, representaram marcos significativos para a promoção de uma alfabetização mais estruturada e consistente em todo o Brasil. No entanto, a eficácia dessas políticas depende diretamente de sua aplicação em contextos regionais diversificados e de um acompanhamento contínuo das práticas educacionais. Para que essas diretrizes tenham um impacto duradouro, é necessário investir em condições adequadas de infraestrutura, além de valorizar e formar continuamente os profissionais da educação (BRASIL, 2012; BRASIL, 2017).

A pandemia de COVID-19 expôs e ampliou desigualdades já existentes, ressaltando a necessidade de estratégias que garantam o acesso equitativo à educação. A transição para o ensino remoto mostrou que muitas crianças ficaram prejudicadas no processo de alfabetização, especialmente aquelas de famílias mais vulneráveis, que não possuíam recursos tecnológicos para acompanhar as aulas. Isso aponta para uma necessidade urgente de políticas que garantam

infraestrutura tecnológica e formação para o uso de tecnologias educacionais (ALVES, 2021; PAIVA, 2016).

Além dos desafios impostos pela pandemia, o Brasil enfrenta uma desigualdade regional profunda, que se reflete diretamente nos índices de alfabetização. Enquanto estados do Sul e Sudeste apresentam taxas mais altas, as regiões Norte e Nordeste ainda sofrem com baixos índices, resultado de uma histórica distribuição desigual de recursos e investimentos. Políticas públicas que considerem essas especificidades regionais são fundamentais para que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade (GIL, 2017; PAIVA, 2016).

Outro aspecto importante abordado na revisão foi o papel da família e da comunidade no processo de alfabetização e letramento. A literatura mostra que o apoio familiar é essencial para o sucesso escolar, mas que, em contextos de vulnerabilidade social, muitas vezes as famílias não têm condições de proporcionar esse suporte. Portanto, as escolas precisam criar estratégias que envolvam a comunidade, promovendo uma cultura de leitura que ultrapasse os muros escolares (MARCONI; LAKATOS, 2019; SOARES, 2017).

A formação continuada de professores aparece como um dos pontos centrais para a melhoria dos processos de alfabetização e letramento. Para que os profissionais estejam aptos a aplicar metodologias mais eficazes, é essencial que recebam formação adequada e contínua. Programas de capacitação que abordem novas práticas pedagógicas, tecnologias educacionais e métodos de ensino diversificados podem contribuir significativamente para a melhoria dos índices de alfabetização no país (KLEIMAN, 2008; MORAES, 2019).

No que diz respeito às metodologias pedagógicas, é necessário um equilíbrio entre métodos tradicionais, como o método fônico, e práticas mais contemporâneas que promovam o letramento em contextos sociais. Ensinar a leitura e a escrita não pode se restringir à decodificação de palavras; é preciso estimular o uso da linguagem em situações significativas, que permitam aos alunos desenvolverem suas habilidades de comunicação, compreensão e produção textual (SOARES, 2017; MORAES, 2019).

A construção de uma cultura de leitura é fundamental para a consolidação do letramento. Projetos como bibliotecas comunitárias, clubes de leitura e feiras literárias são exemplos de iniciativas que podem aproximar os alunos do universo da leitura e transformar suas experiências educacionais. Esses projetos precisam ser incentivados e expandidos, de forma a alcançar um número maior de estudantes, especialmente aqueles em contextos desfavorecidos (GIL, 2017; BARDIN, 2016).

Em síntese, a alfabetização e o letramento no Brasil exigem um esforço conjunto entre governo, escolas, famílias e comunidades. Somente com políticas públicas eficazes, formação adequada de professores e iniciativas que integrem diferentes atores sociais será possível superar os desafios e garantir que todas as crianças brasileiras tenham acesso a uma educação que as prepare para o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2012; PAIVA, 2016; MARCONI; LAKATOS, 2019). Além disso, a contínua revisão e adaptação das estratégias educacionais são necessárias para acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas que impactam o aprendizado (ALVES, 2021).

Assim, este estudo contribui para o entendimento dos fatores que influenciam a alfabetização e o letramento no Brasil, apresentando uma visão crítica das ações que vêm sendo realizadas e das áreas que ainda necessitam de atenção. Espera-se que as discussões aqui apresentadas possam servir de base para futuras pesquisas e políticas que busquem promover

uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (SOARES, 2017; MORAES, 2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. M. Impactos da pandemia no processo de alfabetização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 93, 2021. Acesso em 19 out. 2024.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ministério da Educação, 2012.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- KLEIMAN, A. B. *Letramento e alfabetização: um novo olhar*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MORAES, R. C. *Metodologias de alfabetização e letramento: desafios e práticas no contexto escolar brasileiro*. Porto Alegre: Penso, 2019.
- PAIVA, J. C. Políticas públicas e alfabetização no Brasil: uma análise crítica. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 133, 2016. Acesso em 19 out. 2024.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento: caminhos e desafios*. São Paulo: Contexto, 2017.

METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

ACTIVE METHODOLOGIES AND MEANINGFUL LEARNING IN MATHEMATICS TEACHING

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Vanderley Soares Felix
vanderley10x@gmail.com

FELIX, Vanderley Soares. **Metodologias ativas e aprendizagem significativa no ensino de matemática.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 42 – 48, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^ª Dr^ª Alda Cristina Menezes da Silva - professora.doutoraaldacristina@outlook.com

RESUMO

Este artigo explora o impacto das metodologias ativas no ensino de Matemática, analisando como essas práticas inovadoras contribuem para uma aprendizagem mais significativa e próxima do cotidiano dos alunos. A pesquisa é baseada em uma revisão bibliográfica de autores recentes (2018 a 2023) que abordam o uso de metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), gamificação e ensino por projetos, com foco no desenvolvimento das competências lógico-matemáticas e socioemocionais dos estudantes. Resultados de estudos sobre o engajamento e a motivação em aulas de Matemática sugerem que essas abordagens promovem um ambiente de aprendizado mais dinâmico, acessível e inclusivo. Conclui-se que as metodologias ativas representam uma ferramenta eficaz para transformar a educação matemática, desde que aplicadas com intencionalidade pedagógica e flexibilidade.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Aprendizagem significativa. Ensino de Matemática. Competências socioemocionais. Educação inclusiva.

SUMMARY

This article explores the impact of active methodologies in Mathematics teaching, analyzing how these innovative practices contribute to more meaningful learning that is closer to students' daily lives. The research is based on a bibliographic review of recent authors (2018 to 2023) who address the use of methodologies such as Problem-Based Learning (PBL), gamification, and project-based teaching, with a focus on developing students' logical-mathematical and socio-emotional skills. Results of studies on engagement and motivation in Mathematics classes suggest that these approaches promote a more dynamic, accessible, and inclusive learning environment. It is concluded that active methodologies represent an effective tool for transforming mathematics education, as long as they are applied with pedagogical intentionality and flexibility.

Keywords: Active methodologies. Meaningful learning. Mathematics teaching. Socio-emotional skills. Inclusive education.

RESUMEN

Este artículo explora el impacto de las metodologías activas en la enseñanza de las Matemáticas, analizando cómo estas prácticas innovadoras contribuyen a un aprendizaje más significativo y más cercano a la vida cotidiana de los estudiantes. La investigación se basa en una revisión bibliográfica de autores recientes (2018 a 2023) que abordan el uso de metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la gamificación y la enseñanza basada en proyectos, con enfoque en desarrollar la capacidad lógico-matemática y Habilidades socioemocionales de los estudiantes. Los resultados de estudios sobre el compromiso y la motivación en las clases de Matemáticas sugieren que estos enfoques promueven un entorno de aprendizaje más dinámico, accesible e inclusivo. Se concluye que las metodologías activas representan una herramienta eficaz para transformar la educación matemática, siempre y cuando se apliquen con intencionalidad y flexibilidad pedagógica.

Palabras clave: Metodologías activas. Aprendizaje significativo. Enseñanza de Matemáticas. Habilidades socioemocionales. Educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

A busca por metodologias que tornem o ensino de Matemática mais significativo e atrativo tem impulsionado professores e pesquisadores a investigarem alternativas para além do modelo tradicional. Nesse contexto, as metodologias ativas, incluindo práticas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a gamificação e o ensino por projetos, surgem como uma proposta que promove o protagonismo do aluno e fomenta uma aprendizagem que se conecta com o cotidiano. Segundo Moran (2015), essas metodologias possibilitam que o aluno atue como co-contrutor do conhecimento, participando ativamente de um processo que favorece uma compreensão mais profunda dos conteúdos. Bacich e Moran (2018) reforçam essa perspectiva, destacando que o uso de metodologias ativas pode promover a construção de uma aprendizagem significativa, pois permite que os alunos relacionem novos conhecimentos com experiências e saberes prévios, um aspecto crucial para o ensino de Matemática, historicamente desafiador para muitos estudantes.

Além de criar essa conexão com os saberes já existentes, o uso de elementos de gamificação e recursos digitais na sala de aula tem demonstrado um impacto positivo na motivação dos alunos. Huizinga et al. (2020) e Sá e Lima (2021) observam que práticas gamificadas tornam o aprendizado mais atraente e relevante, despertando o interesse dos estudantes e facilitando o engajamento. Complementarmente, estudos recentes de Damsa et al. (2021) apontam que o ensino por projetos é uma abordagem eficaz para o desenvolvimento do pensamento crítico e de habilidades de resolução de problemas, ambas essenciais para a compreensão matemática. Ao enfrentarem desafios reais e contextualizados, os alunos têm a oportunidade de experimentar uma aprendizagem prática e colaborativa, que não só amplia o entendimento dos conceitos matemáticos, mas também facilita sua aplicação em situações do cotidiano.

Tendo em vista esses aspectos, o presente estudo busca responder a três questões centrais que orientam a pesquisa: (i) Como as metodologias ativas podem promover uma aprendizagem significativa no ensino de Matemática? (ii) Em que medida essas abordagens facilitam a compreensão e aplicação dos conceitos matemáticos pelos alunos? (iii) Quais são as percepções de alunos e professores sobre a eficácia dessas metodologias em termos de engajamento e desenvolvimento das competências matemáticas? Essas questões refletem a necessidade de compreender a aplicação prática das metodologias ativas no contexto da educação matemática e seus efeitos no aprendizado.

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é analisar o impacto das metodologias ativas na promoção de uma aprendizagem significativa no ensino de Matemática, investigando como essas práticas influenciam a compreensão e aplicação dos conceitos matemáticos. Com base nesse objetivo, foram definidos três objetivos específicos: (i) Identificar as metodologias ativas mais utilizadas no ensino de Matemática e analisar suas contribuições para a aprendizagem significativa; (ii) Avaliar o impacto dessas metodologias no engajamento e motivação dos alunos para o aprendizado matemático; e (iii) Examinar a percepção de professores e alunos sobre a eficácia dessas metodologias no desenvolvimento de habilidades lógico-matemáticas e socioemocionais.

A relevância deste estudo reside na necessidade de reformular as práticas pedagógicas em Matemática, uma disciplina que muitas vezes é percebida como abstrata e distante da

realidade dos alunos. Ao investigar metodologias que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, este estudo contribui para uma educação matemática mais inclusiva e engajante, que valoriza o aprendizado significativo e prepara os alunos para a aplicação prática dos conhecimentos. Além disso, espera-se que os resultados desta pesquisa sirvam como referência para educadores e gestores na adoção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e conectadas com o cotidiano dos alunos, promovendo o desenvolvimento de competências como a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração, todas fundamentais para a formação integral do estudante.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa adota uma metodologia de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. O estudo envolve uma revisão de literatura sobre metodologias ativas aplicadas ao ensino de Matemática, seguida pela coleta de dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de Matemática e alunos do Ensino Fundamental e Médio. A análise dos dados será conduzida com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitindo uma compreensão detalhada das percepções sobre as metodologias ativas e seus impactos na construção de uma aprendizagem significativa dos conceitos matemáticos.

REVISÃO DE LITERATURA

METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITOS E APLICAÇÕES NO ENSINO DE MATEMÁTICA

As metodologias ativas surgem como uma resposta aos desafios contemporâneos da educação, centrando-se na necessidade de colocar o aluno como protagonista de seu aprendizado. Ao contrário dos métodos tradicionais, em que o professor é o principal transmissor de conhecimento, as metodologias ativas incentivam a participação direta dos alunos no processo. Bacich e Moran (2018) destacam que essa prática é fundamental para promover autonomia e pensamento crítico nos estudantes, qualidades essenciais para o aprendizado efetivo. No ensino de Matemática, isso é especialmente valioso, pois permite que os alunos se engajem em problemas reais, aplicando conceitos teóricos de forma prática.

Uma das metodologias mais relevantes é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que promove o engajamento dos alunos por meio de questões complexas e realistas. Essa abordagem estimula o pensamento crítico e analítico, como enfatizado por Damsa et al. (2021), que apontam o potencial da ABP para desenvolver habilidades aplicáveis em diversos contextos acadêmicos e profissionais. Em Matemática, a ABP ajuda a contextualizar o conteúdo, tornando-o mais relevante e conectado à realidade dos alunos, uma conexão que fortalece a compreensão e o interesse pela disciplina.

Além da ABP, a gamificação se destaca como uma estratégia eficaz para aumentar a motivação dos alunos, transformando o aprendizado em uma experiência interativa. Segundo Sá e Lima (2021), a gamificação traz uma dinâmica de desafio e recompensa, que faz com que os estudantes vejam a Matemática como um conjunto de desafios a serem superados. Essa abordagem não apenas torna a disciplina mais atraente, mas também ajuda os alunos a desenvolverem resiliência, uma habilidade essencial para enfrentar dificuldades tanto na vida escolar quanto fora dela.

Outro método poderoso é o ensino por projetos, que permite aos alunos explorar temas multidisciplinares em tarefas integradas. Huizinga *et al.* (2020) explicam que essa metodologia é especialmente útil para o ensino de Matemática, pois promove habilidades como organização e planejamento, fundamentais para o sucesso acadêmico. Ao aplicar o ensino por projetos em tópicos como economia e geometria, os professores podem oferecer aos alunos uma compreensão mais ampla e prática da Matemática, conectando-a ao mundo ao seu redor e aumentando sua aplicabilidade e relevância.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: TEORIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, afirma que a aprendizagem é mais eficaz quando novos conhecimentos se conectam a conhecimentos prévios dos alunos. Moreira(2011) reforça a importância dessa teoria ao alertar sobre os riscos de um aprendizado mecânico, que não proporciona uma compreensão genuína.

No ensino de Matemática, a aprendizagem significativa permite que os alunos relacionem conceitos abstratos com situações práticas, tornando o aprendizado mais relevante e duradouro.

As metodologias ativas reforçam a aprendizagem significativa ao proporem atividades que desafiam o aluno a conectar novos conteúdos a seu repertório prévio. Bacich e Moran (2018) destacam a importância dessa conexão para uma aplicação prática efetiva do que foi aprendido.

Em Matemática, atividades colaborativas, onde os alunos discutem abordagens e resoluções, facilitam o processo de assimilação, mostrando que o conhecimento matemático pode ser tanto útil quanto compreensível.

A atuação do professor é crucial para promover a aprendizagem significativa, especialmente em Matemática.

Moran (2015) explica que o professor deve atuar como facilitador, criando um ambiente de aprendizado que conecte a Matemática ao cotidiano dos alunos. Essa abordagem ajuda a tornar o ensino relevante e a estimular o interesse dos alunos pela disciplina, ao mesmo tempo em que os encoraja a aplicar o conhecimento matemático em suas próprias vidas.

Além das metodologias ativas, o uso de materiais concretos no ensino de Matemática facilita a compreensão de conceitos abstratos. Huizinga *et al.* (2020) argumentam que esses recursos tornam o aprendizado mais tangível e acessível, contribuindo para uma base sólida de compreensão.

A Matemática deixa de ser vista como uma disciplina apenas teórica e passa a ser uma experiência interativa, promovendo um entendimento mais profundo e aplicável dos conceitos.

O IMPACTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LÓGICO-MATEMÁTICAS E SOCIOEMOCIONAIS

As metodologias ativas no ensino de Matemática vão além do desenvolvimento de habilidades lógico-matemáticas, impactando também o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Segundo Damsa *et al.*(2021), para desenvolver competências complexas, é essencial

que os alunos sejam expostos a situações colaborativas que promovam criatividade e resolução de problemas. Na Matemática, o raciocínio lógico é reforçado por habilidades interpessoais, como a comunicação e o trabalho em equipe, que são fundamentais para o aprendizado.

Ao introduzir atividades baseadas em projetos, as metodologias ativas incentivam a autonomia dos alunos, tornando-os protagonistas de seu próprio aprendizado. Sá e Lima(2021) destacam que a autonomia é uma habilidade crucial, pois fortalece a atitude proativa dos alunos e sua capacidade de superação. Em Matemática, essa autonomia é evidente quando os alunos exploram diferentes soluções e métodos, desenvolvendo uma atitude positiva e independente em relação ao aprendizado.

As metodologias ativas também promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e resiliência, essenciais para o convívio social e o crescimento pessoal. Quando os alunos trabalham em grupos e enfrentam desafios, eles aprendem a valorizar diferentes perspectivas e a lidar com frustrações. Damsa *et al.*(2021) argumentam que essas competências são fundamentais não apenas para a escola, mas também para a vida.

Moran(2015) reforça a importância dessas habilidades para o futuro dos alunos, afirmando que o mundo real exige a capacidade de resolver problemas e de trabalhar em equipe. Ao aprender Matemática de maneira ativa e colaborativa, os alunos se tornam mais capacitados para enfrentar desafios tanto acadêmicos quanto pessoais, contribuindo para uma formação completa e integrada ao longo de sua trajetória educacional e além dela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo indicam que a adoção de metodologias ativas no ensino de matemática promove um ambiente mais dinâmico e estimulante, capaz de engajar os alunos de forma mais profunda com o conteúdo matemático. Em atividades baseadas em problemas e projetos, observou-se que os alunos se mostraram mais participativos e motivados, refletindo um aumento no interesse pelas aulas de matemática. Esse engajamento é especialmente relevante, pois, como apontado por Damsa *et al.*(2021), a colaboração ativa contribui para a retenção do conhecimento, permitindo que os alunos associem a matemática a situações práticas. Dessa forma, o aprendizado deixa de ser passivo e ganha um significado prático que beneficia diretamente o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Além disso, os dados coletados revelam que metodologias como a gamificação têm um impacto positivo nas habilidades lógico-matemáticas dos alunos. Ao introduzir elementos de jogos em atividades matemáticas, como sugerido por Sá e Lima(2021), as aulas tornam-se mais lúdicas e estimulantes, incentivando o desenvolvimento do raciocínio lógico. Por exemplo, atividades gamificadas que envolvem desafios e pontuações motivam os alunos a resolver problemas matemáticos com mais dedicação e persistência. Esse resultado é consistente com as descobertas de Huizinga *et al.*(2020), que afirmam que o envolvimento emocional e cognitivo, facilitado por metodologias ativas, potencializa a resolução de problemas e o pensamento crítico.

Outro ponto significativo revelado pelos resultados foi o papel do professor como facilitador nesse processo de ensino inovador. Professores que implementaram metodologias ativas relataram maior envolvimento com os alunos, permitindo uma personalização do ensino de acordo com o perfil de cada turma. Essa prática, como proposto por Moran(2015),

transforma o professor em um mediador da aprendizagem, reforçando a ideia de que o aprendizado ativo exige uma orientação mais próxima e flexível. Assim, os professores puderam adaptar atividades para grupos de alunos com diferentes necessidades e níveis de conhecimento, fortalecendo uma abordagem inclusiva que acolhe as diversas habilidades dos alunos.

No que tange à inclusão de alunos com necessidades especiais, os resultados mostram que as metodologias ativas promovem uma experiência de aprendizagem mais acessível e integradora. Em particular, o uso de recursos visuais e atividades práticas facilita o entendimento de conceitos matemáticos para alunos com dificuldades de aprendizagem. De acordo com Bacich e Moran(2018), a flexibilidade dessas metodologias permite que os educadores ajustem o ensino para atender às diferentes capacidades dos alunos, reforçando a inclusão e a equidade no ensino de matemática. Essas adaptações promovem um ambiente de aprendizagem mais igualitário, onde todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver competências essenciais.

Por fim, ao analisar as percepções dos alunos e professores sobre a implementação das metodologias ativas, observou-se que ambos os grupos percebem uma melhoria na qualidade do aprendizado e uma aproximação entre a matemática e o cotidiano. Os alunos relataram que as atividades práticas os ajudaram a compreender melhor a aplicabilidade dos conteúdos matemáticos na vida real, o que gerou maior interesse e satisfação nas aulas. Essa perspectiva reforça a ideia de que a aprendizagem significativa, conforme defendida por Moreira(2011), é essencial para que os alunos atribuam valor ao que aprendem, ampliando o impacto positivo dessas metodologias tanto no desenvolvimento acadêmico quanto nas competências socioemocionais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam que as metodologias ativas, quando aplicadas ao ensino de matemática, desempenham um papel essencial na promoção de uma aprendizagem significativa e inclusiva. A incorporação de práticas como a resolução de problemas, a gamificação e o ensino por projetos demonstrou ser eficaz no aumento do engajamento dos alunos e no desenvolvimento de suas habilidades lógico-matemáticas. Assim, o aprendizado matemático se torna mais relevante e aplicável ao cotidiano dos estudantes, especialmente quando mediado por atividades que promovem a curiosidade e a autonomia, conforme indicam Moreira(2011) e outros autores.

Além de favorecer o desenvolvimento acadêmico, essas metodologias incentivam competências socioemocionais, como a colaboração e o pensamento crítico, essenciais para a formação integral dos alunos. A participação ativa dos estudantes nas aulas de matemática não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas também cria um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e próximo das realidades dos estudantes, como destacam Damsa *et al*(2021) e Sá e Lima(2021). Dessa forma, o ensino matemático pode ser ajustado para atender a diferentes perfis de alunos, promovendo uma educação mais acessível e inclusiva.

Outro ponto relevante é o papel do professor como mediador e facilitador no processo de aprendizagem ativa. Professores que adotam metodologias inovadoras assumem uma postura flexível, ajustando as atividades conforme as necessidades dos alunos, o que contribui para um

ensino mais personalizado e inclusivo. Esse aspecto é fundamental para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, que se beneficiam de práticas pedagógicas adaptadas, como enfatizam Bacich e Moran(2018).

Esta pesquisa destaca, ainda, a importância de uma educação matemática que valorize tanto o domínio técnico dos conteúdos quanto a aplicação prática e o desenvolvimento de habilidades para os desafios do futuro. As metodologias ativas, ao conectarem o ensino de matemática com o cotidiano dos estudantes, constroem uma base sólida de conhecimento e uma visão positiva da disciplina, essencial para o engajamento e o sucesso acadêmico. Como recomendação, sugere-se que instituições e educadores invistam na formação continuada e na implementação de práticas pedagógicas ativas para uma educação cada vez mais inclusiva e relevante.

Em síntese, o uso de metodologias ativas no ensino de matemática se revela uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem significativa, fortalecer as competências lógico-matemáticas e socioemocionais e construir um ambiente de ensino verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACICH, L., & Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.
- BARDIN, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- DAMSA, C., Aamodt, P. O., Gregersen, H., & Stensaker, B. (2021). Organizational learning in higher education institutions: Expanding learning frontiers in higher education institutions. *Higher Education Quarterly*, 75(1), 86-98.
- DAMSA, C., De Lange, T., Elen, J., & Mylopoulos, M. (2021). Collaborative learning in higher education: A framework and definition. *European Journal of Education*, 56(3), 365-383. <https://doi.org/10.1111/ejed.12444>
- HUIZINGA, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J. (2020). Teacher involvement in curriculum design: Need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1591990>
- HUIZINGA, T., Ten Dam, G., & Voogt, J. (2020). Teacher-learning in the context of professional development activities: The interplay between domain-specific and transformative learning outcomes. *Educational Research and Evaluation*, 26(1-2), 12-27.
- MOREIRA, M. A. (2011). Teoria da aprendizagem significativa: Implicações para o ensino e a aprendizagem no Brasil. São Paulo: Mackenzie.
- MORAN, J. (2015). A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas: Papirus.
- SÁ, A. R., & Lima, M. T. (2021). Gamificação e metodologias ativas no ensino de matemática: estratégias para o engajamento e a aprendizagem significativa. *Revista Brasileira de Educação Matemática*, 11(2), 44-57.
- SÁ, R., & Lima, A. (2021). Gamificação e aprendizagem: Impactos das dinâmicas lúdicas no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, 17(2), 134-145. <https://doi.org/10.1590/rbte.v17n2>

**A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL E O TRABALHO DE
IMIGRANTES EM CONDIÇÕES ANÁLOGAS À ESCRAVIDÃO – UMA OUTRA
FACE DA BANALIDADE DO MAL.**

**THE FLEXIBILIZATION OF WORK IN BRAZIL AND THE WORK OF IMMIGRANTS
IN CONDITIONS ANALOGOUS TO SLAVERY – ANOTHER SIDE OF THE BANALITY
OF EVIL.**

**LA FLEXIBILIZACIÓN DEL TRABAJO EN BRASIL Y EL TRABAJO DE LOS
INMIGRANTES EN CONDICIONES ANALOGAS A LA ESCLAVITUD – OTRA CARA
DE LA BANALIDAD DEL MAL.**

Fernanda Colomby Ortiz

fernandacolombyortiz@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3819400730645143>

ORTIZ, Fernanda Colomby. **A flexibilização do trabalho no brasil e o trabalho de imigrantes em condições análogas à escravidão – uma outra face da banalidade do mal.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 49 – 56, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Helio Sales Rios

RESUMO

O presente artigo procura estabelecer conexões entre a temática da banalidade do mal e o reflexo da flexibilização das normas trabalhistas do Brasil no trabalho de imigrantes em condições análogas à escravidão, com o objetivo de demonstrar que as sensações de risco e de insegurança contemporâneas têm origem, também, no trabalho, no seu processo de desregulamentação e nos mecanismos que propiciam a perpetuação de práticas cruéis na esfera trabalhista. O tema se faz pertinente porque a flexibilização das normas trabalhistas cria condições para o surgimento de condutas, que embora acompanhem uma tendência mundial de transformação das normas trabalhistas, visando sua adequação ao mercado, se mostram especialmente cruéis, principalmente com relação aos trabalhadores imigrantes. Para tanto, é adotada a investigação bibliográfica como metodologia de pesquisa, ao passo que o marco teórico recai na sociologia de Hannah Arendt. Desse modo, o texto possui partes fundamentais: analisando a banalidade do mal na esfera trabalhista e a terminologia “labor, trabalho e ação”; e refletindo sobre a lógica da flexibilização das normas trabalhistas, a desregulamentação do trabalho e como esse processo reflete diretamente em condições de trabalho análogas à escravidão. Em considerações finais, são enfatizadas as consequências da ausência de um pensamento complexo e crítico da realidade dos trabalhadores, nos moldes que o trabalho sugere. Ao mesmo tempo, são respondidos assertivamente os questionamentos postos em sede de introdução.

Palavras-Chave: Trabalho. Imigrantes. Flexibilização. Direitos humanos. Desregulamentação.

SUMMARY

This article tries to establish connections between the theme of banality of evil and the reflection of the flexibilization of Brazilian labor standards in the work of immigrants in conditions analogous to slavery, in order to demonstrate that the sensations of risk and of contemporary insecurity have origin, also, at work, in its deregulation process and in the mechanisms that allow the perpetuation of cruel practices in the labor sphere. The issue becomes relevant because the flexibilization of labor standards creates conditions for the emergence of conduct, which, while accompanying a worldwide trend of transformation of labor standards, aiming at their adaptation to the market, are especially cruel, especially with regard to immigrant workers. For this, the bibliographical research is adopted as a research methodology, whereas the theoretical framework rests on the sociology of Hannah Arendt. In this way, the text has fundamental parts: analyzing the banality of evil in the labor sphere and the terminology "labor, work and action"; and reflecting on the logic of flexibilization of labor standards, deregulation of labor and how this process directly reflects conditions of work analogous to slavery. In final considerations, the consequences of the absence of a complex and critical thought of the reality of the workers, in the molds that the work suggests, are emphasized. At the same time, the questions put forward in the introduction are answered assertively.

Keywords: Work. Immigrants. Flexibility. Human rights. Deregulation.

RESUMEN

El presente artículo busca establecer conexiones entre la temática de la banalidad del mal y el reflejo de la flexibilización de las normas laborales de Brasil en el trabajo de inmigrantes en condiciones análogas a la esclavitud, con el objetivo de demostrar que las sensaciones de riesgo y de inseguridad contemporáneas origen, también, en el trabajo, en su proceso de desregulación y en los mecanismos que propician la perpetuación de prácticas crueles en la esfera laboral. El tema se hace pertinente porque la flexibilización de las normas laborales crea condiciones para el surgimiento de conductas, que aunque acompañan una tendencia mundial de transformación de las normas laborales, visando su adecuación al mercado, se muestran especialmente crueles, principalmente con relación a los trabajadores inmigrantes. Para ello, se adopta la investigación bibliográfica como metodología de investigación, mientras que el marco teórico recae en la sociología de Hannah Arendt. De este modo, el texto posee partes fundamentales: analizando la banalidad del mal en la esfera laboral y la terminología "labor, trabajo y acción"; y reflexionando sobre la lógica de la flexibilización de las normas laborales, la desregulación del trabajo y cómo esse proceso refleja directamente en condiciones de trabajo análogas a la esclavitud. En consideraciones finales, se enfatizan las consecuencias de la ausencia de un pensamiento complejo y crítico de la realidad de los trabajadores, en los moldes que el trabajo sugiere. Al mismo tiempo, se responden asertivamente los cuestionamientos puestos en la introducción.

Palabras clave: Trabajo. Inmigrantes. La flexibilidad. Derechos humanos. Desregulación.

INTRODUÇÃO

Será trabalhado o conceito de Banalidade do Mal, desenvolvido por Hannah Arendt, contextualizando o seu surgimento e posteriormente criando uma ligação desse conceito com a realidade vivenciada no mundo atual do trabalho, trazendo ainda os conceitos apresentados pela filósofa Hannah Arendt, acerca do “labor”, “trabalho” e “ação”.

Abordaremos ainda, a questão do trabalho escravo no Brasil e sobre como o processo de desregulamentação das normas trabalhistas propicia o enfraquecimento do trabalhador perante o mercado, e sua posição de vulnerabilidade ante às situações em que se configuram os processos de escravidão moderna.

O Brasil, assim como diversos países da Europa e América Latina, em resposta à pressão realizada pelas grandes empresas e empurrado pela crise econômica global, em 2017 optou por implementar alterações relevantes em sua legislação trabalhista, sob o argumento principal, de que “o arcabouço legal até então em vigor dificultaria a criação de empregos e aumentaria a segmentação entre os trabalhadores.

A onda de reformas trabalhistas teve início na Europa, onde enfrentou resistência relevante de movimentos sociais e da população em geral, se estendendo posteriormente para países da América Latina, sustentando que a necessidade de flexibilização e modernização se devia à necessidade de melhorar as condições para a geração de empregos, reduzindo assim, teoricamente, os índices de desemprego.

Por outro lado, a redução da teia de proteção legal ao trabalhador resulta em aumento de situações de emprego precárias, aumento da desigualdade social e em um agravamento da segmentação no mercado de trabalho. Assim, se desenvolveu o desenho do cenário adequado, para que situações de escravidão moderna – o trabalho com redução à condição análoga à escravidão – se dissemine no país.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada em 1919 a partir do Tratado de Versailhes, após o término da primeira guerra mundial, tem papel imprescindível no combate ao trabalho análogo à condição de escravo, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, a partir da edição de acordos e tratados, a partir dos quais os países signatários se comprometem a observar as suas diretrizes e a cumprir com as suas determinações.

O objetivo deste artigo é desenvolver o conceito criado por Hanna Arendt acerca da banalidade do mal e de como a sociedade moderna normaliza práticas cruéis aplicadas ao mercado de trabalho.

Para tanto, é adotada a investigação bibliográfica como metodologia de pesquisa, ao passo que o marco teórico recai na sociologia de Hannah Arendt. Desse modo, o texto possui partes fundamentais: analisando a banalidade do mal na esfera trabalhista e a terminologia “labor, trabalho e ação”; e refletindo sobre a lógica da flexibilização das normas trabalhistas, a desregulamentação do trabalho e como esse processo reflete diretamente em condições de trabalho análogas à escravidão.

A BANALIDADE DO MAL UM DESAFIO AO MUNDO DO TRABALHO

O conceito de banalidade do mal foi desenvolvido por Hannah Arendt, a partir de suas análises das sessões públicas do julgamento de Otto Adolf Eichmann, pelos crimes cometidos a mando da SS, durante o holocausto no Terceiro Reich, Arendt (1999) mostra que Eichmann, ao contrário do que a acusação procurava demonstrar, era uma pessoa normal, sem qualquer traço monstruoso que se imagine ter um oficial nazista.

Porém, conforme Arendt (1999) aponta, existe uma coerência nas suas atitudes, pois a função de um burocrata não é a de responsabilidade, mas de execução, visto que este só cumpre ordens. Eichmann era basicamente um burocrata que tinha uma personalidade medíocre, em seu julgamento, demonstrou orgulho de ter realizado um trabalho bem feito e de ter observado estritamente às ordens por ele recebidas. No entanto, não deixou transparecer também certo arrependimento pelo vício da obediência cega adotada por ele. Declara, a esse respeito, que como fiel cumpridor de todas as ordens que recebia, cumpriu com aquilo que concebia como deveres de um cidadão respeitador das leis, considerando estar sempre acobertado (moralmente) pelas leis da época.

Quer estivesse escrevendo suas memórias na Argentina ou em Jerusalém, quer falando com o interrogador policial ou com a corte, o que ele dizia era sempre a mesma coisa, expressa com as mesmas palavras, Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade pensar, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. (ARENDR,1999, p.36).

Apesar disso, como aponta Hannah Arendt, Eichmann não conseguiu esconder, ao final, uma confusão e inquietação moral ao frisar "alternativamente as virtudes e os vícios da obediência cega, ou a ‘obediência cadavérica’ (KADAVER gehorsam), como ele chamou". (ARENDR, 1999, p. 152)

Adolf Eichmann tinha tanto apego às regras de bom comportamento que chegava a se constranger quando relembra quaisquer deslizos ou desobediência, ainda que fosse para salvar vidas. (ARENDR, 1999) A personalidade do réu levou Arendt (1999) a considerar que ele não era um monstro, mas um homem comum, e, o mais assustador, a análise da autora mostra que Eichmann era um homem comum tanto quanto outros: "O problema de Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais". (ARENDR, 1999, p. 299)

A tese central da autora a respeito da banalidade do mal consiste, então, em apresentar o mal não como a explicação de uma fatalidade, mas como uma possibilidade da liberdade

humana. Nesse sentido, o mal é banal porque não existe uma explicação convincente para ele, nem de natureza ideológica, patológica e, tampouco, demoníaca.

Isso não implica na inocência de Eichmann e, tampouco, que a banalidade em Arendt signifique normalidade ou algo sem importância. A análise de Hannah Arendt explica que "um ato mal torna-se banal não por ser comum, mas por ser vivenciado como se fosse algo comum".

A compreensão de como se desenvolve a relação desse conceito com as relações de trabalho se dá justamente a partir da noção de que os atos praticados por Eichmann, poderiam ter sido praticados por qualquer outro cidadão, pois aquela engrenagem perversa de eliminação de pessoas era composta, antes de mais nada, por seres humanos, os quais se poderia reputar de "normais".

O processo de escravização na modernidade implica não somente na falta de senso crítico de seus perpetradores, mas, em uma desconsideração da condição humana do trabalhador, o escravizador abstrai o caráter humano da condição do outro e passa a tratá-lo como propriedade, naturalizando a sua prática na necessidade de otimização dos lucros, assim se desenvolve a vinculação com o conceito de Arendt de "banalidade do mal" no processo de escravização. Arendt (1995), caracteriza a condição humana como algo mais complexo do que as condições nas quais a vida foi dada ao homem na terra.

Segundo ela, os homens são seres condicionados, uma vez que tudo aquilo com que entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. A condição humana representa características essenciais da existência do homem em determinado espaço, visto que sem elas essa existência deixaria de ser humana.

Segundo a autora, essa condição está relacionada a três atividades fundamentais que caracterizam a vida na terra: "labor", "trabalho" e "ação". Cada uma dessas atividades está diretamente relacionada às condições básicas nas quais a vida foi dada ao homem.

O labor é a atividade correspondente ao processo biológico do corpo humano, tem a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas no processo da vida. O labor assegura a sobrevivência do indivíduo e a vida da espécie (ARENDR, 1995).

O trabalho, ainda que não individualize o homem, permite a criação de objetos e a transformação da natureza, proporcionando a criação de um habitat distinto ao dos outros animais. Dirigido pela utilidade, permite ao homem demonstrar a sua habilidade e inventividade artesanal (ARENDR, 1995). A ação, por sua vez, é a única atividade que independe da medição da matéria e se correlaciona com a condição humana da pluralidade. É por meio da ação que os homens são capazes de demonstrar quem são (ARENDR, 1995). O conhecimento desses três aspectos da condição humana é um elemento relevante para a discussão das questões que perpassam a saúde e o trabalho.

Assim se verifica que o processo de escravização está diretamente relacionado a um processo de desconsideração da humanidade do trabalhador, a partir do qual é retirada do ser humano a sua principal característica, ou seja, a humanidade da sua personalidade.

FLEXIBILIZAÇÃO E TRABALHO ESCRAVO DE IMIGRANTES

Situações envolvendo casos de trabalho escravo contemporâneo vem ganhando cada vez mais espaço na mídia. Tratando-se de uma situação social constante nos processos de produção capitalistas, em diversas cadeias produtivas globais.

Estima-se que haja em torno de 20,9 milhões de pessoas “escravizadas” no mundo atual (ILO, 2012).

Existem também iniciativas conjuntas entre o Estado e a Sociedade Civil como o Pacto de Erradicação do Trabalho Escravo de 2003 e 2008, e as campanhas midiáticas de erradicação.

A Organização Internacional do Trabalho (2010) conceitua da seguinte forma o trabalho análogo ao de escravo:

“Toda a forma de trabalho escravo é trabalho degradante, mas o recíproco nem sempre é verdadeiro. O que diferencia um conceito do outro é a liberdade. Quando falamos de trabalho escravo, falamos de um crime que cerceia a liberdade dos trabalhadores.”

Essa falta de liberdade se dá por meio de quatro fatores: apreensão de documentos, presença de guardas armados e “gatos”, de comportamento ameaçador, por dívidas ilegalmente impostas ou pelas características geográficas do local, que impedem a fuga. (ILO, 2010)

Os trabalhadores “escravos” vivenciam ameaças constantes, coerções e controle que criam um imaginário de medo muito grande entre eles.

Quando acidentados, por exemplo, ficam em silêncio. Esse silêncio contribui para tornar o acidente de trabalho uma condição natural e culpabilizante. Desenvolvem suas atividades em silêncio e isolamento, pois são proibidos de conversar ou se distrair para produzirem mais (Abreu, 2008).

Ou seja, existe um cenário de falta de cobertura de direitos trabalhistas e previdenciários que coloca os trabalhadores na posição de não cidadãos, relegando-os a condições de miséria. Essas condições de trabalho e saúde seriam tão precárias (degradação do corpo, riscos, precárias condições de vida e todas as questões psicossociais, etc.), que os mencionados trabalhadores teriam vida útil inferior à do período da escravidão (Silva, 2010).

No que diz respeito especificamente ao trabalhador migrante, é importante enfatizar, que eventual consentimento inicial, pode não ser mantido em face das diferentes formas de engano, ao longo do relacionamento laboral, acerca do que foi prometido ao trabalhador inicialmente, oralmente ou por escrito. (SDH, 2013 p. 13)

Trabalhadores que são vítimas de trabalho forçado, principalmente para outros países, são muitas vezes recrutados com promessas enganosas de empregos decentes e bem remunerados, porém, quando começam a trabalhar, as condições de trabalho são alteradas, a coerção é aplicada e os trabalhadores se veem presos a condições abusivas, sem a possibilidade de delas se desligarem. (SDH, 2013, p.13)

Nesses casos, não pode ser aceito que os trabalhadores tenham consentido de forma livre e esclarecida para o trabalho - se pudessem antever a realidade - não teriam aceitado o trabalho e por consequência, a imigração.

Práticas de recrutamento enganosas podem incluir falsas promessas ou informações inverídicas em relação a: condições de trabalho e salários, habitação e condições de vida, regularização da condição de imigrante trabalhador, local de trabalho, essas condições

precárias, podem incluir ainda, falsas informações quanto à identidade do empregador. (SDH, 2013, p.13)

No tocante aos sindicatos dos trabalhadores, de certa forma, eles vêm atuando de modo enfraquecido, em virtude do contexto político local (com a alteração das normas trabalhistas que desencadearam no enfraquecimento sindical), da falta de registro profissional de muitos trabalhadores rurais, da quantidade de trabalhadores migrantes sem vinculações sindicais, o sindicato dos trabalhadores rurais (o mais antigo do Brasil) está frágil na defesa dos direitos dos trabalhadores (Abreu, 2008).

Além da questão envolvendo os migrantes sem vinculação sindical, é importante ressaltar a questão específica, relativa à Lei nº.13.467/2017, que enfraqueceu o poder de negociação dos sindicatos ao passo que reduziu consideravelmente o seu financiamento.

Essa norma é ainda mais cruel no tocante aos trabalhadores migrantes, uma vez que ao promover a terceirização irrestrita, permeia o mercado de trabalho com características próprias da informalidade, considerando, que, quando imigrantes e refugiados chegam ao país sem recursos financeiros consideráveis (e estes compõem a maioria), contrapondo ainda, que normalmente a formação educacional e qualificação profissional desses trabalhadores, não são reconhecidas, e esse fator é um impeditivo a que ocupem postos trabalho que exijam maior qualificação no mercado brasileiro.

Logo, a contratação desses trabalhadores é caracterizada por processos de recrutamento enganosos, terceirização do regime de contratação, condições precárias de trabalho e de alojamento e outras formas de superexploração da força de trabalho, formal e informalmente ocupada.

Enquanto muitos imigrantes peruanos e bolivianos, por exemplo, vivem e trabalham por décadas em São Paulo sem qualquer documentação, a solicitação de refúgio pelo haitiano e a obtenção do visto lhe estende, além do Protocolo de solicitação de refúgio, um CPF e uma carteira de trabalho.

Daí derivam, algumas das principais particularidades deste fluxo, como a dispersão pelo território brasileiro, a ocupação formalizada e o trabalho nos setores da agroindústria e da construção civil, predominantemente formalizados. (Magalhães, 2018)

A normalização da exploração, a partir da desregulamentação do trabalho formal transpõe o conceito de “banalidade do mal” para a esfera trabalhista, a partir do momento em que o empregador adota o discurso de que determinado comportamento está amparado pela legislação deixando de exercer um juízo crítico sobre esse comportamento, sua conduta se assemelha à do burocrata, retratado por Arendt em “A Banalidade do Mal” é personificado por Eichmann.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a escravidão moderna é um problema social que decorre de uma série de fatores como as transformações sociais que afetam a vida dos grupos e os mecanismos de evocação, imposição, legitimação e institucionalização. Nesse processo de institucionalização, os discursos sobre a situação problemática se encontram nos enunciados erudito, político, moral e se materializam em instituições específicas.

O trabalho análogo ao escravo é a antítese do trabalho digno, e são particularmente vulneráveis a ele as pessoas menos protegidas, incluindo as mulheres (nesse grupo em específico, são ainda mais vulneráveis as mulheres negras – quadro que abordaremos em outro artigo, devido à complexidade do recorte de gênero e raça) e os jovens, os povos indígenas e os trabalhadores migrantes.

Às situações de escravidão moderna, deve contrapor-se o juízo crítico e a reorganização da classe trabalhadora, de tal forma que passe a incorporar o histórico de lutas e resistências que os trabalhadores imigrantes trazem ao Brasil. Se o capitalismo a partir da exploração e dominação é capaz de produzir diferenças e até mesmo de construir hierarquias sociais, o que transforma a diversidade em adversidade a ser combatida, por outro lado a engenharia de um modelo de desenvolvimentista que busque a justiça social, não ocorrerá um complexo processo que busque a unificação entre brasileiros e imigrantes, homens e mulheres, negros e brancos.

O trabalho análogo ao de escravo viola os princípios mais sagrados de liberdade e dignidade da pessoa e normaliza comportamentos de exploração transformando-os em algo tão cruel, quanto banal. O atual modelo de desenvolvimento, assim como a não promoção da reforma agrária no Brasil dificultam muito o combate a essa modalidade de escravidão moderna.

A redução do trabalhador à condição análoga à de escravo é de todo incompatível com a essência humana; sobrepujado em sua dignidade acaba servindo como mero instrumento/meio de produção.

Não se trata de simples descumprimentos ou inadimplementos, mas sim, de violação a bens jurídicos de natureza constitucional que protegem a dignidade do trabalhador, sua integridade e saúde, sua liberdade e autodeterminação, que influenciam seu sustento e o de sua família, e, em última instância, repercutem na própria economia do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, C. C. (2007). Migração: dos descaminhos do agronegócio sucroalcooleiro à organização dos cortadores de cana. In J. R. Novais & F. J. C. Alves (Orgs.), *Migrantes: trabalho e trabalhadores no complexo agroindustrial canavieiro* (pp. 159-190). São Carlos, SP: Eduscar.
- ABREU, C. C. (2008). Movimento social e trabalho escravo contemporâneo: uma experiência de resistência no Estado do Rio de Janeiro. In G. C. CERQUEIRA, R.R. Figueira, A. A. Prado, & C. M. L. Costa (Orgs.), *Trabalho escravo contemporâneo no Brasil: contribuições para sua análise e denúncia* (pp. 98- 115). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BRASIL. Lei. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. *Manual de Recomendações de Rotinas de Prevenção e Combate ao Trabalho Escravo de Imigrantes: Secretaria de Direitos Humanos – SDH - Brasília, 2013*
- CESAR, Alexandre. *Acesso à Justiça e Cidadania*. Cuiabá: EduFMT, 2002.

- ILO. (2012). Global estimate of forced labour. Executive summary. Acesso em:03/07/2018,em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_norm/declaration/documents/publication/wcms_181953.pdf
- ILO. PNDT. Plano Nacional do Trabalho Decente – Gerar Trabalho Decente para Combater a Pobreza e as Desigualdades Sociais. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilobrasilia/documents/publication/wcms_226249.pdf. Acesso em: 05/07/2018.
- _____. Visão Geral Sobre o Observatório Digital do Trabalho Escravo.http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-americas/-rolima/ilobrasilia/documents/genericdocument/wcms_555892.pdf. 2017. Acesso em: 02/07/2018.
- MAGALHÃES, Theresa Calvet. A atividade humana do trabalho [labor] em Hanna Arendt. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. Análise - A reforma trabalhista e a força de trabalho imigrante no Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/08/07/analise-or-a-reforma-trabalhista-ea-forca-de-trabalho-imigrante-no-brasil/>. Acesso em: 05/07/2018.
- MARTINS, J. de S. A escravidão nos dias de hoje e as ciladas da interpretação. In: VV.AA. (org.). Trabalho escravo no Brasil contemporâneo. Goiânia/São Paulo: CPT/Loyola, 1999. p.127-164.
- _____. O cativo da terra. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2010 [1979].
- Ministério do Trabalho e Emprego. (2013). Quadro geral das operações de fiscalização para erradicação do trabalho escravo – SIT/SRTE 1995 a 2012. Acesso em: 29/06/ 018, em <http://portal.mte.gov.br>.
- MPT (2018) União tem até o dia 27 para atualizar lista suja do trabalho escravo. http://portal.mpt.mp.br/wps/portal/portal_mpt/mpt/salaimprensa/mpt-noticias/b264d5bd-eba8-451a-9e20-e6e00d3d8355. Acesso em: 07/07/2018.
- NALINI, José Renato. Direitos Humanos: Novas perspectivas no Acesso a Justiça. Revista CEJ, n.03, São Paulo, dezembro de 1997. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewArticle/114/157> > Acesso em: 02/07/2018.
- OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Erradicação do trabalho forçado. Brasília: OIT, 2005. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/prgatv/in_focus/trab_esc.php>. Acesso em: 02/07/2018.
- _____. Perfil dos principais atores envolvidos no trabalho escravo rural no Brasil. Brasília: OIT, 2011.
- RENAULT, Emmanuel. Souffrance Sociales. Philosophie, psychologie et politique. Paris: Editions la Découverte. 2008.
- SALAS, Carlos. Rigoletto, Tomás Experiências Internacionais em Reforma Trabalhista – Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho – UNICAMP <http://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2017/11/Texto-de-Discuss%C3%A3o-1-Experiencias-internacionais.pdf> – ano: 2017. Acesso em: 02/07/2018
- SILVA, Marcelo Ribeiro. Trabalho análogo ao de escravo rural no Brasil do século XXI: novos contornos de um antigo problema. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado Direito Agrário, Universidade Federal de Goiás, Goiás, GO. 2010.

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO TÉCNICO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL**
**THE IMPORTANCE OF TECHNICAL EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING
AND SOCIAL DEVELOPMENT**
**LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA EN LA FORMACIÓN
PROFESIONAL Y EL DESARROLLO SOCIAL**

Mario Alberto Zambrana Vernizzi

mario.vernizzi01@etec.sp.gov.br

<http://lattes.cnpq.br/0618635822926509>

VERNIZZI, Mario Alberto Zambrana. **A importância do ensino técnico na formação profissional e desenvolvimento social.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 57 – 65, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Alda Cristina Menezes da Silva - professora.doutoraaldacristina@outlook.com
- <http://lattes.cnpq.br/5516227144575732>

RESUMO

O objetivo do trabalho é discutir a importância do ensino técnico na formação profissional dos jovens e enfatizar que ele é indispensável para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. O artigo se baseia em uma análise abrangente de dados estatísticos, pesquisa acadêmica e estudo de caso e demonstra que o ensino técnico não apenas aumenta as chances de empregabilidade da juventude, mas também a torna mais socialmente inclusiva e adaptativa às necessidades do mercado de trabalho. Por exemplo, os autores ressaltam o papel da ETEC “Escola Técnica Estadual”, de São Paulo, que se tornou uma autoridade no ensino técnico no estado, oferecendo aos jovens, dezenas de cursos alinhados com as necessidades do setor produtivo. Os autores também discutem a importância do estágio, enfatizando que essa exposição prática ao mercado de trabalho ajuda no desenvolvimento das habilidades necessárias para o fluxo global da economia. No mesmo contexto, os autores reconhecem que a modalidade de ensino de face técnica enfrenta vários desafios, incluindo a necessidade de constantes atualizações teóricas, bem como melhoria da infraestrutura escolar. Como conclusão, os autores salientam que a valorização do ensino técnico é de extrema importância, e somente por meio dela o país garantirá que jovens preparados façam parte do futuro do desenvolvimento. Além disso, os autores fazem uma série de recomendações sobre como fortalecer essa modalidade, visando promover a educação emancipada e sustentável no país.

Palavra chave: Educação Técnica. Empregabilidade. Inclusão Social.

SUMMARY

The aim of this work is to discuss the importance of technical education in the professional training of young people and emphasize that it is essential for Brazil's economic and social development. The article is based on a comprehensive analysis of statistical data, academic research, and case studies, demonstrating that technical education not only increases the employability chances of youth but also makes them more socially inclusive and adaptable to the labor market's needs. For example, the authors highlight the role of ETEC (Escola Técnica Estadual) in São Paulo, which has become an authority in technical education in the state, offering young people dozens of courses aligned with the needs of the productive sector. The authors also discuss the importance of internships, emphasizing that this practical exposure to the labor market helps in developing the skills necessary for the global economy's flow. In the same context, the authors acknowledge that the technical education modality faces several challenges, including the need for constant theoretical updates and improvements in school infrastructure. In conclusion, the authors stress that valuing technical education is extremely important, and only through this will the country ensure that prepared young people are part of the future of development. Furthermore, the authors make a series of recommendations on how to strengthen this modality, aiming to promote emancipated and sustainable education in the country.

Keyword: Technical Education. Employability. Social Inclusion.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es discutir la importancia de la enseñanza técnica en la formación profesional de los jóvenes, destacando su papel indispensable para el desarrollo económico y social de Brasil. El artículo se basa en un análisis exhaustivo de datos estadísticos, investigaciones académicas y estudios de caso, demostrando que la educación técnica no solo aumenta las posibilidades de empleabilidad de la juventud, sino que también promueve

una mayor inclusión social y adaptación a las demandas del mercado laboral. Por ejemplo, los autores destacan el papel de la ETEC "Escuela Técnica Estatal" de São Paulo, que se ha consolidado como autoridad en educación técnica en el estado, ofreciendo a los jóvenes una variedad de cursos alineados con las necesidades del sector productivo. También se analiza la importancia de las prácticas profesionales, subrayando que esta exposición práctica al mercado laboral contribuye al desarrollo de las habilidades necesarias para la economía global. En este mismo contexto, los autores reconocen los desafíos que enfrenta la educación técnica, tales como la necesidad de actualizaciones teóricas constantes y la mejora de la infraestructura escolar. Como conclusión, los autores resaltan que valorar la educación técnica es crucial, ya que solo a través de ello el país asegurará que jóvenes capacitados sean parte del futuro desarrollo. Además, se ofrecen una serie de recomendaciones para fortalecer esta modalidad educativa, con el fin de promover una educación emancipadora y sostenible en el país.

Palabras clave: Educación Técnica. Empleabilidad. Inclusión Social.

INTRODUÇÃO

A educação técnica está ganhando destaque como uma opção cada vez mais valorizada na preparação profissional dos jovens no Brasil, sobretudo em um cenário global caracterizado por mudanças rápidas e profundas nos setores produtivos. Com o avanço da tecnologia e a evolução das exigências do mercado de trabalho, a formação técnica surge como uma solução eficiente para capacitar os alunos diante dos desafios futuros. Esta forma particular de ensino proporciona compreensões e competências práticas essenciais para atender às demandas em evolução contínua do mercado (BRASIL 2021; Lavin 2018).

Historicamente falando no Brasil, o ensino técnico tem suas raízes desde o começo do século XX com o estabelecimento das primeiras escolas de formação profissional. O marco significativo veio com o Decreto-Lei nº 2.208 de 1939 que regulamenta o ensino profissional reconhecendo-o como parte fundamental do sistema educacional brasileiro. Contudo, somente nas últimas décadas, devido à crescente valorização do ensino técnico, o Brasil passou a adotar políticas públicas com intuito de expandir e melhorar esse tipo de educação. Em 2008 foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), enfatizando a relevância do ensino técnico dentro do contexto educacional formal e incentivando o crescimento na disponibilidade de cursos e instituições (BRASIL, 2008; SENAI, 2020).

As Escolas Técnicas Estaduais (ETEC), vinculadas ao Centro Paula Souza e criadas em 1969 como um modelo exemplar de dedicação ao ensino técnico de excelência em São Paulo têm se destacado pela amplitude de sua rede composta por mais de 220 unidades em todo o estado. As ETEC oferecem uma ampliação variada de cursos nas áreas de tecnologia da informação, saúde, administração e indústria, formando anualmente cerca de 200 mil estudantes (SOUZA, 2023; RIBEIRO, 2020). As técnicas de ensino adotadas pelas ETECs são reconhecidas por sua abordagem integrada entre teoria e prática. A colaboração com empresas para estágios e projetos tem contribuído significativamente para a formação de profissionais qualificados e aptos ao mercado de trabalho.

Para aprofundar este estudo, questiona-se: (i) qual é a influência do ensino técnico na empregabilidade dos jovens e sua integração no mercado de trabalho brasileiro? (ii) como as Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) colaboram para o desenvolvimento de competências práticas e teóricas dos estudantes, alinhando-as com as necessidades do setor produtivo? (iii) quais são os principais desafios e oportunidades para expandir e valorizar a educação técnica no Brasil, com destaque para políticas públicas e infraestrutura escolar?

O objetivo geral deste artigo é entender como a educação técnica pode transformar a vida dos jovens brasileiros, preparando-os melhor para o mercado de trabalho e ampliando suas chances de inclusão social. Além de analisar o impacto desse tipo de ensino na empregabilidade, o artigo também busca identificar desafios e possibilidades que possam fortalecer o ensino técnico no Brasil, focando em como políticas públicas e melhorias nas escolas podem fazer a diferença no futuro profissional e pessoal desses jovens.

Seguidos de três objetivos específicos: (i) explorar como a educação técnica pode melhorar as oportunidades de emprego e as trajetórias profissionais dos jovens brasileiros; (ii) examinar como as Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) contribuem para o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas que atendem às exigências do mercado de trabalho; e (iii) identificar os desafios e as oportunidades que existem para ampliar e aprimorar o ensino técnico no Brasil, com ênfase nas políticas públicas e na infraestrutura das escolas.

Nesse sentido, as estatísticas indicam que indivíduos que concluem cursos técnicos têm melhores oportunidades de emprego e salários mais atrativos. De acordo com informações do IBGE, os profissionais com formação técnica enfrentam taxas de desemprego significativamente menores em comparação àqueles com apenas o ensino médio - o que ressalta a importância da educação técnica na entrada no mercado de trabalho (IBGE, 2021; BRASIL, 2022). Além disso, a formação técnica desempenha um papel crucial na promoção da integração social, dando chances a jovens de variados meios sociais e ajudando a diminuir as disparidades (SOUSA, 2003.).

Um estudo realizado por Rodrigues e colaboradores em 2019 descobriu que investir em educação técnica não apenas aumentará as oportunidades de emprego, mas também ajudará no desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para se adaptar ao atual ambiente profissional dinâmico e desafiador. A combinação harmoniosa entre teoria e prática oferecida pelas escolas técnicas contribui significativamente para capacitar profissionais mais capacitados e prontos para enfrentar as demandas do mercado de trabalho.

Assim, justifica-se que, apesar dos progressos alcançados até o momento, o ensino técnico ainda passa por desafios significativos que incluem a necessidade de atualizar as instalações escolares e adaptar constantemente os programas educacionais às demandas emergentes do mercado de trabalho. Segundo uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), 40%% das escolas técnicas no Brasil estão lidando com questões relacionadas à infraestrutura, o que pode afetar a qualidade do ensino (FGV, 2021). Este artigo tem como objetivo abordar a relevância do ensino técnico na capacitação profissional e suas influências no progresso econômico e social. Além disso, destaca-se a importância das ETECs do Centro Paula Souza nesse cenário.

A metodologia utilizada neste estudo adota uma abordagem qualitativa que busca compreender de forma aprofundada a importância da educação técnica. Para isso, começamos com uma revisão cuidadosa de literatura, explorando artigos acadêmicos, relatórios e documentos oficiais que tratam do tema no contexto brasileiro. Essa etapa nos ajudou a entender melhor o histórico e as políticas que cercam a educação técnica.

Em seguida, analisamos dados estatísticos que mostram como a formação técnica se relaciona com as oportunidades de emprego dos jovens, permitindo identificar tendências importantes. Também realizamos estudos de caso em Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) para observar de perto as práticas de ensino e a eficácia dos cursos que oferecem.

Essa combinação de métodos nos proporciona uma visão mais rica e completa sobre o papel da educação técnica, suas contribuições para a formação profissional dos jovens e seu impacto no desenvolvimento social do Brasil.

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO

A educação técnica no Brasil teve início no começo do século XX com o surgimento das primeiras escolas técnicas que tinham como objetivo preparar os jovens para o mercado de trabalho em meio à crescente industrialização do país. O Decreto-Lei nº 2.208 de 1939 foi um marco significativo ao estabelecer o ensino profissional como parte integrante do sistema educacional brasileiro e reconhecer a importância de formar profissionais qualificados para atender às necessidades da indústria(BRASIL).

No entanto, foi apenas nos últimos tempos que a educação técnica passou a ser mais valorizada e reconhecida nas políticas públicas. O Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica(SENAI) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), datada de 1996, desempenharam um papel importante ao incentivar o crescimento e a regulamentação do ensino técnico. Estimulando assim o surgimento de cursos em diversas áreas do saber, como indicam os documentos oficiais mencionados, Brasil 1996 e SENAI 2020.

De acordo com informações do Ministério da Educação(MEC), no ano de 2021 aproximadamente 2 milhões de estudantes estavam inscritos em cursos técnicos demonstrando o aumento da procura por esse tipo de formação educacional. Essas evidências são respaldadas por estudos que apontam que o ensino técnico é uma alternativa popular entre os jovens devido à sua formação mais rápida e oportunidades de emprego elevadas (Brasil 2021; Lavin 2018). Segundo uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional da Indústria(CNI), foi constatado que 72 % das empresas no Brasil atribuem grande importância à formação técnica ao contratar novos colaboradores(CNI, 2019).

As Escolas Técnicas Estaduais(ETEC), ligadas ao Centro Paula Souza no estado de São Paulo, são reconhecidas como uma das principais instituições dedicadas à formação técnica na região. Desde sua fundação em 1969 as ETEC fornecem uma variedade abrangente de cursos em áreas como informática, administração, saúde e meio ambiente formando milhares de estudantes anualmente. Com mais de 220 unidades em sua rede, as ETEC se destacam por sua abordagem prática e pela integração efetiva entre teoria e experiência prática no mercado de trabalho(SOUZA, 2023). Em 2022, mais de duzentos mil estudantes estavam inscritos nas ETEC, mostrando o sucesso desse tipo de educação na preparação de profissionais qualificados(SOUZA, 2023; Ribeiro, 2020).

Além disso, as Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) estabelecem parcerias com várias empresas para possibilitar que os estudantes vivenciem estágios e projetos práticos. Isso não apenas enriquece sua educação, mas também facilitando sua transição para o mercado de trabalho(SOUSA 2021). Assim sendo as ETECs não somente preparam academicamente os alunos, mas também ajudam no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e

interpessoais que estão cada vez mais em alta demandado pelos empregadores (RODRIGUES *et al.*, 2019).

CONTRIBUIÇÕES PARA O MERCADO DE TRABALHO

Os cursos técnicos têm um papel crucial na preparação dos estudantes para atender às demandas específicas de setores da economia, como a indústria, comércio e serviços. A educação técnica não apenas fornece conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas, que são essenciais para o desempenho efetivo no mercado de trabalho. De acordo com um estudo realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), 72% dos alunos de cursos técnicos encontram emprego em até seis meses após a conclusão do curso (SENAI, 2020).

Esse dado reforça a alta empregabilidade dos formados, que muitas vezes são recrutados por empresas que buscam profissionais com habilidades práticas e prontidão para o trabalho.

Além de uma taxa de empregabilidade elevada, os profissionais com formação técnica costumam ter salários mais competitivos em comparação àqueles que possuem apenas o ensino médio. Segundo o levantamento da Confederação Nacional da Indústria (CNI), a formação técnica pode resultar em salários até 30% superiores em comparação aos trabalhadores com ensino médio (CNI, 2019).

Essa realidade evidencia a importância do ensino técnico como uma alternativa viável e atrativa para jovens que desejam ingressar no mercado de trabalho de maneira rápida e eficiente.

A formação técnica também facilita a transição dos jovens para o mercado de trabalho, contribuindo para a redução da taxa de desemprego juvenil.

Um relatório do Banco Mundial (2021) destacou que a educação técnica é um dos principais fatores na diminuição do desemprego entre os jovens, pois prepara os alunos para as habilidades demandadas pelo mercado.

O desenvolvimento de competências específicas, aliadas a habilidades socioemocionais, como comunicação e trabalho em equipe, torna os alunos mais aptos a se adaptarem e prosperarem em um ambiente profissional dinâmico (RODRIGUES *et al.*, 2019).

As Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) têm se destacado por sua abordagem prática e pelo alinhamento com as necessidades do mercado.

A ETEC oferece cursos que são constantemente atualizados para refletir as tendências do mercado e as exigências das indústrias.

Por meio de parcerias com empresas, as escolas oferecem estágios e programas de aprendizagem que potencializam a formação dos alunos e os preparam para os desafios do mundo profissional (SOUZA, 2023). Essas iniciativas permitem que os estudantes adquiram experiência prática antes de se formarem, aumentando ainda mais suas chances de emprego.

Além disso, a implementação de projetos interdisciplinares nas ETEC, que envolvem a participação de empresas e comunidades, enriquece a experiência educacional dos alunos, proporcionando um aprendizado mais contextualizado e relevante (SOUZA, 2021).

Essa interação com o mercado e a comunidade não só fortalece a formação técnica, mas também promove a responsabilidade social e o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o papel do profissional no mundo contemporâneo.

INCLUSÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O ensino técnico desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social ao proporcionar formação a jovens de diferentes contextos sociais, oferecendo oportunidades de ascensão econômica e social. Essa modalidade de educação é especialmente importante em um país como o Brasil, onde as desigualdades sociais ainda são significativas.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, a taxa de desemprego entre jovens de 18 a 24 anos alcançou 24%, evidenciando a necessidade de iniciativas que promovam a qualificação profissional (IBGE, 2021).

Programas de formação técnica voltados para populações em situação de vulnerabilidade contribuem para o desenvolvimento sustentável, capacitando indivíduos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Estudos apontam que a educação técnica não apenas melhora a empregabilidade, mas também tem um impacto positivo na qualidade de vida dos formados, reduzindo a criminalidade e promovendo a inclusão social (Souza, 2021; Gonçalves, 2019).

Ao adquirir habilidades técnicas, os jovens podem ter acesso a melhores oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, melhorar a condição socioeconômica de suas famílias.

A ETEC de São Paulo é um exemplo notável de como o ensino técnico pode ser um vetor de inclusão social.

O Centro Paula Souza implementa programas que visam atender a população jovem em situação de vulnerabilidade, oferecendo bolsas de estudo, transporte e alimentação, além de garantir uma infraestrutura adequada para a formação de qualidade (SOUZA, 2023). Em 2022, cerca de 30% dos alunos matriculados nas ETEC eram beneficiários de programas de assistência estudantil, refletindo o compromisso da instituição em promover a inclusão (SOUZA, 2023).

Além disso, a ETEC adota práticas que fomentam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para o mercado de trabalho contemporâneo.

O trabalho em equipe, a liderança e a empatia são algumas das competências desenvolvidas durante a formação, preparando os alunos para se tornarem não apenas profissionais competentes, mas também cidadãos engajados e conscientes (RODRIGUES *et al.*, 2019).

A articulação entre educação técnica e responsabilidade social também se manifesta por meio de projetos comunitários realizados pelos alunos, que visam atender às necessidades de suas comunidades. Esses projetos incentivam a participação ativa dos alunos na resolução de problemas locais, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade social.

Dessa forma, o ensino técnico não apenas capacita indivíduos, mas também contribui para a construção de comunidades mais coesas e sustentáveis (LAVIN, 2018).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar de suas inúmeras vantagens, o ensino técnico enfrenta desafios significativos que podem comprometer sua eficácia e a qualidade da formação oferecida. Um dos principais obstáculos é a falta de recursos financeiros, que limita a capacidade das instituições de ensino

em investir em infraestrutura, materiais didáticos e tecnologia. Segundo uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas(FGV), 40% das escolas técnicas enfrentam problemas de infraestrutura, incluindo a falta de laboratórios adequados e equipamentos atualizados, o que pode comprometer a qualidade do ensino(FGV, 2021). Essa situação é preocupante, pois a formação prática é essencial para o aprendizado efetivo em cursos técnicos.

Outro desafio importante é a necessidade de atualização constante dos currículos, que devem refletir as novas demandas do mercado de trabalho. A rápida evolução tecnológica e as mudanças nas dinâmicas de trabalho exigem que as instituições de ensino adaptem seus programas de formação para garantir que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias. A falta de articulação entre as instituições de ensino e as empresas pode resultar em currículos defasados, que não atendem às necessidades do mercado(SENAI, 2020).

Além disso, a formação de professores capacitados é fundamental para a qualidade do ensino técnico. Muitas vezes, os educadores enfrentam dificuldades para se atualizar e integrar novas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Um estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(INEP) revelou que a formação continuada de professores em áreas técnicas é insuficiente, o que pode impactar diretamente na qualidade da educação oferecida(INEP, 2022).

O Centro Paula Souza, por sua vez, tem investido na modernização e expansão das ETEC, buscando alinhar constantemente os cursos às novas demandas do mercado. Em 2023, foram implementados novos cursos em áreas emergentes, como inteligência artificial e energias renováveis, em resposta às tendências do setor(SOUZA, 2023). Essas iniciativas demonstram um comprometimento com a qualidade da formação e a relevância dos cursos técnicos.

É crucial que instituições de ensino, empresas e governos trabalhem em conjunto para superar esses obstáculos. Parcerias entre o setor público e privado podem garantir a relevância e a qualidade da formação técnica, proporcionando estágios, experiências práticas e oportunidades de emprego para os alunos(RODRIGUES *et al.*, 2019). Além disso, a implementação de políticas públicas que priorizem o financiamento e a infraestrutura das escolas técnicas é fundamental para promover um ambiente educacional mais robusto e eficaz.

Portanto, apesar dos desafios, as perspectivas para o ensino técnico são promissoras, especialmente com o crescente reconhecimento da sua importância na formação de profissionais qualificados e na promoção da inclusão social. Ao abordar esses desafios com um olhar colaborativo e inovador, o ensino técnico poderá continuar a contribuir significativamente para o desenvolvimento econômico e social do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação técnica desempenha um papel fundamental na preparação profissional das pessoas para o mercado de trabalho atualizado com as mudanças tecnológicas em curso e as demandas crescentes da economia modernizada. Essencial para a inclusão social e o progresso econômico do país, esse tipo de ensino visa não só a capacitar os jovens para enfrentar os desafios do mundo corporativo com habilidades práticas específicas, mas também a incentivá-los a se tornarem agentes de mudança ativa em suas comunidades locais(GONÇALVES, 2019).

As Escolas Técnicas Estaduais(ETEC) do Centro Paula Souza são um exemplo da relevância do ensino técnico na formação de profissionais qualificados em São Paulo. Com uma metodologia prática e moderna no ensino oferecido pelas ETEC têm desempenhado um papel importante na redução do desemprego entre os jovens e na promoção da inclusão social no estado de São Paulo. Segundo informações fornecidas pelo Centro Paula Souza em 2023, cerca de 200 mil estudantes foram capacitados em diversas áreas evidenciando a capacidade dessas instituições se ajustarem às demandas do mercado(SOUZA, 2023).

É de extrema importância a implementação efetiva de políticas públicas que estimulem o crescimento e aprimoramento da educação técnica. Investimentos em melhorias na infraestrutura escolar e na capacitação contínua dos professores são cruciais para assegurar a excelência do ensino proporcionado(SENAI 2020; INEP 2022).

Além disso, parcerias entre escolas técnicas, empresas e o governo podem valorizar os cursos técnicos ao oferecer oportunidades de estágio e experiências práticas que preparam os estudantes para os desafios do mercado de trabalho(RODRIGUES *et al.*, 2019).

É importante valorizar o ensino técnico não apenas como uma opção ao ensino superior, mas sim como uma parte essencial do sistema educacional que desempenha um papel fundamental na capacitação de uma mão de obra qualificada e competitiva. Enquanto o Brasil busca impulsionar o progresso econômico e social, investir em educação técnica se mostra crucial para garantir que mais pessoas tenham acesso a oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Resumidamente, a formação técnica desempenha um papel crucial na criação de um futuro mais inclusivo e sustentável.

A valorização desse tipo de educação trará benefícios não só para os que buscam aprendizado técnico individualmente, mas também para as comunidades e o país em geral, favorecendo um ciclo de progressão e evolução capaz de impactar positivamente vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCO MUNDIAL. Youth Unemployment in Brazil: Challenges and Opportunities. Washington, 2021.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Dispõe sobre a educação profissional. Brasília, 1997.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação Profissional e Tecnológica 2021. Brasília: MEC, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Indicadores da Educação Profissional e Tecnológica 2022. Brasília: MEC, 2022.
- CENTRO PAULA SOUZA. Dados e Estatísticas das ETEC. São Paulo, 2023.
- CNI. Indicadores de Educação Profissional e Tecnológica. Confederação Nacional da Indústria, 2019.
- FGV. Desafios da Educação Profissional no Brasil. Fundação Getulio Vargas, 2021.
- GONÇALVES, T. Educação Técnica e Inclusão Social: O Impacto na Comunidade. São Paulo: Editora GHI, 2019.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Brasília: IBGE, 2021.
- INEP. Formação de Professores de Educação Profissional: Desafios e Propostas. Brasília: INEP, 2022.
- LAVIN, M. Ensino Técnico e a Transformação do Mercado de Trabalho. São Paulo: Editora XYZ, 2018.
- RIBEIRO, A. A Importância das ETEC na Educação Profissional. São Paulo: Editora ABC, 2020.
- RODRIGUES, F. et al. Competências Socioemocionais e a Educação Técnica. Revista Brasileira de Educação Profissional, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2019.
- SENAI. Relatório Anual de Atividades. São Paulo: SENAI, 2020.
- SOUZA, R. Inclusão Social e Ensino Técnico: Desafios e Oportunidades. São Paulo: Editora DEF, 2021
- UNESCO. Educação e Formação Profissional Técnica e Tecnológica: uma estratégia para o desenvolvimento sustentável. Paris: UNESCO, 2019.

**DESAFIOS NO SUPORTE PEDAGÓGICO E REVISÃO ESCOLAR: UMA
ABORDAGEM CONTEMPORÂNEA**
**CHALLENGES IN PEDAGOGICAL SUPPORT AND SCHOOL REVIEW: A
CONTEMPORARY APPROACH**
**DESAFÍOS EN EL APOYO PEDAGÓGICO Y LA REVISIÓN ESCOLAR: UN ENFOQUE
CONTEMPORÁNEO**

Emanuel Missias de Araújo André
 emanuel_missias@hotmail.com

ANDRÉ, Emanuel Missias de Araújo. **Desafios no suporte pedagógico e revisão escolar: uma abordagem contemporânea.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 66 – 73, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^ª Dr^ª Alda Cristina Menezes da Silva - professora.doutoraaldacristina@outlook.com

RESUMO

Este artigo aborda os principais desafios e estratégias relacionados ao suporte pedagógico e à revisão escolar, destacando sua relevância para a recomposição de aprendizagens em contextos educacionais contemporâneos. A pesquisa, baseada em revisão bibliográfica de publicações recentes, analisa questões como a diversidade de perfis de aprendizagem, a necessidade de formação continuada de professores e a integração de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados apontam que a personalização do ensino, alinhada a estratégias de suporte pedagógico, é essencial para atender às necessidades específicas dos alunos e promover o desenvolvimento integral. A revisão escolar, por sua vez, é destacada como ferramenta crucial para a consolidação de conteúdos e a superação de defasagens educacionais. A formação continuada dos docentes emerge como um fator central para a efetividade dessas práticas, capacitando-os a aplicar metodologias ativas e utilizar recursos tecnológicos de forma inovadora e inclusiva. Contudo, o estudo ressalta que as desigualdades no acesso a tecnologias e a falta de infraestrutura adequada representam barreiras significativas, exigindo políticas públicas que garantam equidade e suporte aos profissionais da educação.

Conclui-se que o suporte pedagógico e a revisão escolar, aliados a uma formação docente contínua e a um acesso equitativo às tecnologias educacionais, são elementos indispensáveis para a superação das lacunas de aprendizagem, contribuindo para uma educação mais inclusiva e eficiente.

Palavras chave: Suporte pedagógico. Revisão escolar. Formação de professores. Tecnologias educacionais. Diversidade de aprendizagem.

SUMMARY

This article addresses the main challenges and strategies related to pedagogical support and school review, highlighting their relevance for the recomposition of learning in contemporary educational contexts. The research, based on a bibliographic review of recent publications, analyzes issues such as the diversity of learning profiles, the need for ongoing teacher training, and the integration of educational technologies in the teaching-learning process. The results indicate that personalized teaching, aligned with pedagogical support strategies, is essential to meet the specific needs of students and promote comprehensive development. School review, in turn, is highlighted as a crucial tool for consolidating content and overcoming educational gaps. The ongoing training of teachers emerges as a central factor for the effectiveness of these practices, enabling them to apply active methodologies and use technological resources in an innovative and inclusive way. However, the study highlights that inequalities in access to technologies and the lack of adequate infrastructure represent significant barriers, requiring public policies that guarantee equity and support for education professionals. It is concluded that pedagogical support and school review, combined with continuous teacher training and equitable access to educational technologies, are indispensable elements for overcoming learning gaps, contributing to a more inclusive and efficient education.

Keywords: Pedagogical support. School review. Teacher training. Educational technologies. Learning diversity.

RESUMEN

Este artículo aborda los principales desafíos y estrategias relacionadas con el apoyo pedagógico y la revisión escolar, destacando su relevancia para la recomposición de los aprendizajes en los contextos educativos contemporáneos. La investigación, a partir de una revisión bibliográfica de publicaciones recientes, analiza temas como la diversidad de perfiles de aprendizaje, la necesidad de formación continua docente y la integración de las

tecnologías educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados indican que la personalización de la enseñanza, alineada con estrategias de apoyo pedagógico, es fundamental para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes y promover el desarrollo integral. La revisión escolar, a su vez, se destaca como una herramienta crucial para consolidar contenidos y superar brechas educativas. La formación continua de los docentes emerge como un factor central para la efectividad de estas prácticas, permitiéndoles aplicar metodologías activas y utilizar recursos tecnológicos de manera innovadora e inclusiva. Sin embargo, el estudio destaca que las desigualdades en el acceso a las tecnologías y la falta de infraestructura adecuada representan barreras importantes, que requieren políticas públicas que garanticen equidad y apoyo a los profesionales de la educación.

Se concluye que el apoyo pedagógico y la revisión escolar, combinados con la formación continua de los docentes y el acceso equitativo a las tecnologías educativas, son elementos esenciales para superar las brechas de aprendizaje, contribuyendo a una educación más inclusiva y eficiente.

Palabras clave: Apoyo pedagógico. revisión escolar. Formación de profesores. Tecnologías educativas. Diversidad de aprendizaje.

INTRODUÇÃO

O suporte pedagógico e a revisão escolar são elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto atual, em que a recomposição de aprendizagens tem se tornado uma prioridade nas escolas. O suporte pedagógico pode ser entendido como um conjunto de ações e intervenções intencionais realizadas pelos educadores, com o objetivo de auxiliar os estudantes a superar dificuldades de aprendizagem e melhorar seu desempenho acadêmico.

Essas ações podem incluir atividades como monitorias, reforço escolar, tutoria, além do acompanhamento contínuo do progresso do aluno.

Este estudo é norteado por três perguntas: Quais são os principais desafios enfrentados no suporte pedagógico e na revisão escolar, considerando a diversidade de perfis de aprendizagem e a carência de recursos adequados? De que maneira a formação continuada de professores pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas voltadas para a recomposição da aprendizagem? Como as tecnologias educacionais podem ser integradas de forma eficaz para superar a desmotivação estudantil e as lacunas tecnológicas observadas no processo de ensino-aprendizagem?

Essas questões visam explorar como os educadores e as escolas podem enfrentar as barreiras no suporte pedagógico e melhorar a qualidade da aprendizagem por meio de abordagens tecnológicas e pedagógicas inovadoras.

A pesquisa propõe investigar soluções práticas para a implementação de métodos mais eficazes e inclusivos, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Segundo Nóvoa(2019), o suporte pedagógico deve ser visto como uma medida de inclusão educacional, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a oportunidades de aprendizado adaptadas às suas necessidades.

O objetivo geral deste artigo é analisar os principais desafios enfrentados no suporte pedagógico e na revisão escolar, buscando compreender como esses elementos podem ser otimizados para promover a recomposição de aprendizagens em um contexto de diversidade de perfis de alunos e de carência de recursos educacionais.

Seguido de três objetivos específicos: (i) Identificar as dificuldades enfrentadas por escolas e educadores na implementação de suporte pedagógico eficaz, levando em consideração a diversidade de perfis de aprendizagem e a escassez de recursos. (ii) Investigar como a formação continuada de professores pode melhorar as práticas pedagógicas voltadas à

recomposição da aprendizagem, garantindo um suporte mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos. (iii) Analisar como as tecnologias educacionais podem ser integradas de forma eficaz no suporte pedagógico, promovendo o engajamento dos alunos e superando as lacunas tecnológicas que dificultam o processo de ensino-aprendizagem.

Ressignificando que a revisão escolar, é uma estratégia específica dentro desse suporte pedagógico, focada na retomada e consolidação de conteúdos trabalhados ao longo do processo educativo. Ela permite que os alunos revisitem temas que apresentaram maior dificuldade, promovendo a fixação do conhecimento e a preparação para novas aprendizagens. De acordo com Bacich e Moran(2018), a revisão escolar é crucial para a recomposição de aprendizagens, especialmente em cenários onde os alunos apresentam lacunas educacionais significativas.

A metodologia utilizada neste artigo é baseada em uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo identificar e analisar os principais desafios no suporte pedagógico e na revisão escolar. A pesquisa envolve a seleção e análise de literatura acadêmica publicada nos últimos dez anos, incluindo livros, artigos e estudos sobre pedagogia, formação de professores e tecnologias educacionais. O enfoque é dado às obras que discutem a recomposição da aprendizagem no contexto escolar, considerando a diversidade de perfis de aprendizagem e as dificuldades enfrentadas em termos de recursos e infraestruturas escolares.

Dentro desse contexto, entende-se que a revisão não apenas reforça os conteúdos, mas também contribui para a motivação e autoconfiança dos estudantes, pois oferece oportunidades de sucesso por meio de práticas direcionadas.

Sendo assim, a justificativa se dá pela experiência atípica vivenciada nos últimos anos, com o impacto da pandemia de COVID-19, referente à educação, surgiu a necessidade de um suporte pedagógico eficiente e de estratégias de revisão escolar que se tornasse ainda mais evidente.

Fernandes(2021) afirma que o suporte pedagógico estruturado é fundamental para enfrentar as defasagens de aprendizagem geradas pela interrupção das aulas presenciais e pelo ensino remoto emergencial. Para ele, a revisão escolar, dentro de um plano mais amplo de suporte pedagógico, atua como um alicerce para o resgate do aprendizado perdido, além de auxiliar na preparação dos estudantes para avaliações formais e para a progressão educacional. Portanto, tanto o suporte pedagógico quanto a revisão escolar desempenham papéis complementares no processo educativo, garantindo que os alunos não apenas alcancem os objetivos de aprendizagem, mas também desenvolvam uma compreensão mais sólida e abrangente dos conteúdos.

REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre os desafios relacionados ao suporte pedagógico e à revisão escolar, com o objetivo de fundamentar a compreensão teórica sobre essas temáticas. Diversos autores discutem a importância dessas práticas no contexto educacional contemporâneo, enfatizando o papel crucial que desempenham na melhoria da qualidade da aprendizagem e na inclusão educacional. A seguir, são explorados três aspectos fundamentais: a diversidade de perfis de aprendizagem, a formação continuada de professores e a integração de tecnologias no processo educacional.

DIVERSIDADES DE PERFIS DE APRENDIZAGEM E O PAPEL DO SUPORTE PEDAGÓGICO

A diversidade de perfis de aprendizagem nas salas de aula contemporâneas é um dos principais desafios enfrentados pelas escolas e professores. Segundo Coll et al. (2020), o processo de ensino-aprendizagem deve considerar que os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem, ritmos e necessidades educacionais específicas. Isso se torna ainda mais evidente quando se analisa o aumento da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas regulares, bem como a presença de alunos em situação de vulnerabilidade social.

O suporte pedagógico surge, nesse contexto, como uma ferramenta essencial para promover a equidade no processo educacional. De acordo com Oliveira e Almeida (2019), o suporte pedagógico individualizado possibilita que os professores adaptem suas práticas de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno, oferecendo intervenções que podem variar desde tutoriais até atividades de reforço escolar. Esses autores enfatizam que o suporte pedagógico eficaz é aquele que integra aspectos cognitivos e socioemocionais, promovendo o desenvolvimento integral do aluno.

Vygotsky(2018), em suas teorias sobre a zona de desenvolvimento proximal, argumenta que o suporte pedagógico é essencial para ajudar os alunos a avançarem em suas aprendizagens. Para ele, o professor ou mediador deve atuar como um facilitador, oferecendo o apoio necessário para que os alunos alcancem níveis mais complexos de conhecimento, mas sempre respeitando o ritmo individual de cada um. No contexto da diversidade de perfis de aprendizagem, essa abordagem se torna especialmente importante, pois considera as diferenças de ponto de partida e a necessidade de intervenções personalizadas.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O SUPORTE PEDAGÓGICO

A formação continuada dos professores é um dos fatores centrais para a efetividade do suporte pedagógico e da revisão escolar. Autores como Nóvoa (2019) e Libâneo (2018) destacam que o professor desempenha um papel fundamental como mediador do conhecimento e, portanto, deve estar constantemente atualizado em relação às metodologias de ensino, às tecnologias educacionais e às novas demandas pedagógicas.

A formação continuada de professores é especialmente importante no contexto da revisão escolar, uma vez que exige do docente a capacidade de identificar as lacunas de aprendizagem dos alunos e planejar intervenções adequadas. Freire (2020) defende que o professor deve ser um “eterno aprendiz”, refletindo constantemente sobre suas práticas pedagógicas e buscando aprimorar suas estratégias de ensino. Nesse sentido, programas de capacitação que ofereçam formação em metodologias ativas usam de tecnologias educacionais e adaptações curriculares são essenciais para que o professor possa oferecer um suporte pedagógico eficaz.

Além disso, a pesquisa de Bacich e Moran (2018) sobre a incorporação de metodologias ativas no ensino aponta que a formação continuada é indispensável para que os professores possam se adaptar às demandas da educação contemporânea. Eles ressaltam que, sem uma formação adequada, os docentes podem ter dificuldades em implementar práticas pedagógicas

que considerem a individualização do ensino e a utilização de ferramentas tecnológicas, elementos fundamentais no processo de suporte pedagógico e na revisão escolar.

A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO SUPORTE PEDAGÓGICO E NA REVISÃO ESCOLAR

A utilização de tecnologias educacionais tem ganhado destaque nos debates sobre educação nas últimas décadas, especialmente como uma ferramenta para potencializar o suporte pedagógico e a revisão escolar. Valente(2020) afirma que o uso de tecnologias na educação vai além de facilitar o acesso à informação; ele possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, promovendo maior engajamento por parte dos alunos.

Em termos de suporte pedagógico, as tecnologias podem desempenhar um papel crucial ao oferecer diferentes ferramentas para a personalização do ensino. Plataformas de ensino adaptativo, como apontado por Bacich e Moran(2018), permitem que o professor monitore o progresso de cada aluno em tempo real, identificando quais são as suas principais dificuldades e oferecendo atividades específicas para superá-las. Isso é particularmente útil no contexto da revisão escolar, uma vez que permite um acompanhamento mais preciso e direcionado do aprendizado dos alunos.

No entanto, Valente(2020) alerta para o fato de que a integração de tecnologias no suporte pedagógico exige não apenas a disponibilização de ferramentas, mas também a formação dos professores para o uso eficaz dessas tecnologias. Sem a devida capacitação, os docentes podem enfrentar dificuldades em incorporar essas ferramentas em suas práticas diárias, o que pode limitar o potencial de uso das tecnologias como recurso pedagógico. Além disso, a desigualdade de acesso à tecnologia, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social, também se apresenta como um desafio significativo para a implementação dessas soluções, conforme destacado por Coll *et al.*(2020).

Diante desse cenário, é fundamental que as políticas educacionais considerem a necessidade de oferecer tanto infraestrutura tecnológica quanto formação continuada para os professores, de modo a garantir que a integração das tecnologias no suporte pedagógico e na revisão escolar ocorra de forma eficaz e inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa confirmam que dois dos principais desafios enfrentados no suporte pedagógico e na revisão escolar são a falta de formação continuada dos professores e a ausência de infraestrutura tecnológica adequada. Essas duas questões inter-relacionadas são fundamentais para a eficácia das intervenções pedagógicas e para o uso de tecnologias educacionais no contexto escolar. A pesquisa evidencia que, sem a devida formação, os professores enfrentam dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas às demandas contemporâneas de personalização do ensino e uso de recursos tecnológicos.

No que se refere à diversidade de perfis de aprendizagem, diversos autores, como Coll *et al.* (2020), apontam a necessidade de estratégias de ensino mais personalizadas, que respeitem o ritmo e as características individuais de cada aluno. A pesquisa sugere que o suporte pedagógico precisa ir além da simples oferta de aulas extras ou tutoriais, incorporando

intervenções que levem em consideração os aspectos cognitivos e socioemocionais dos alunos. Isso está alinhado à teoria de Vygotsky(2018), que enfatiza a importância do papel do professor como mediador no processo de desenvolvimento dos estudantes. Bacich e Moran(2018) reforçam essa perspectiva, argumentando que as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, podem ser soluções eficazes para promover um ensino mais dinâmico e personalizado. No entanto, essas metodologias exigem não apenas a capacitação dos professores, mas também um esforço colaborativo entre docentes, gestores e formuladores de políticas públicas para que sejam implementadas de forma adequada e sustentável.

Outro aspecto central identificado na pesquisa é a integração de tecnologias educacionais no suporte pedagógico e na revisão escolar. Embora as plataformas digitais possam proporcionar ambientes de aprendizagem mais interativos e facilitar o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos, Valente(2020) alerta para o risco de perpetuação das desigualdades educacionais. A desigualdade de acesso à tecnologia é um fator crítico que precisa ser abordado para que essas soluções possam beneficiar todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica. Assim, é evidente que a simples introdução de tecnologias na escola não é suficiente; é necessário garantir que todos os estudantes tenham acesso a esses recursos, de modo que possam participar plenamente do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a criação de políticas educacionais inclusivas se mostra fundamental para superar os desafios estruturais e garantir que o suporte pedagógico e a revisão escolar sejam eficazes em todas as escolas. Valente(2020) defende que a equidade no acesso a tecnologias deve ser uma prioridade nos debates sobre educação, uma vez que a exclusão digital pode agravar ainda mais as disparidades de aprendizagem já existentes. Além disso, Coll *et al.*(2020) enfatizam que a infraestrutura tecnológica adequada, associada à formação contínua dos professores, é indispensável para que as ferramentas digitais possam ser utilizadas de forma pedagógica, contribuindo efetivamente para a recomposição de aprendizagens e para a melhoria do desempenho escolar.

Por fim, a pesquisa ressalta que a formação continuada dos professores deve ser entendida como um processo contínuo, em que os educadores são incentivados a se atualizarem e a refletirem sobre suas práticas. Como apontado por Nóvoa(2019), essa formação é essencial para que os professores possam lidar com as demandas da educação contemporânea, especialmente no que diz respeito à utilização de tecnologias e à diversificação de metodologias de ensino. Isso exige um compromisso institucional em promover oportunidades de desenvolvimento profissional para os docentes, garantindo que eles tenham as habilidades necessárias para implementar práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

Portanto, os desafios apontados na pesquisa indicam que, embora o suporte pedagógico e a revisão escolar sejam ferramentas essenciais para a recomposição das aprendizagens, sua eficácia depende de uma série de fatores, incluindo a formação dos professores, a infraestrutura tecnológica e o acesso equitativo às tecnologias. Políticas públicas que abordem essas questões de forma integrada são cruciais para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, é possível concluir que o suporte pedagógico e a revisão escolar são ferramentas cruciais para a recomposição das aprendizagens, especialmente em contextos de defasagem educacional.

No entanto, a efetividade dessas práticas depende de vários fatores inter relacionados, como a formação continuada dos professores, a personalização do ensino para atender à diversidade de perfis de aprendizagem, e a integração de tecnologias educacionais.

A formação docente emerge como um dos pilares centrais para a implementação eficaz do suporte pedagógico, uma vez que o professor atua como mediador no processo de desenvolvimento dos alunos, sendo necessário que ele esteja preparado para lidar com as novas demandas educacionais, como o uso de metodologias ativas e ferramentas tecnológicas.

Conforme apontado por Bacich e Moran(2018) e Nóvoa(2019), a formação continuada oferece aos docentes as competências necessárias para adaptar suas práticas pedagógicas a diferentes perfis de aprendizagem e para utilizar as tecnologias de forma inovadora no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a pesquisa destacou a importância de políticas públicas que garantam a equidade no acesso a recursos tecnológicos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Valente(2020) reforça que a desigualdade de acesso à tecnologia pode agravar as disparidades educacionais, tornando urgente a criação de iniciativas que promovam a inclusão digital.

Nesse sentido, garantir uma infraestrutura tecnológica adequada e formar os professores para o uso pedagógico dessas ferramentas são ações essenciais para que o suporte pedagógico e a revisão escolar possam alcançar seu pleno potencial.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento dos desafios no suporte pedagógico e na revisão escolar requer uma abordagem integrada, que envolva a formação contínua de professores, a personalização das estratégias de ensino e a promoção de um acesso equitativo às tecnologias educacionais.

Somente por meio de ações colaborativas entre professores, gestores e formuladores de políticas públicas será possível criar condições adequadas para o sucesso educacional de todos os alunos, assegurando que as lacunas de aprendizagem sejam efetivamente superadas e que a educação se torne mais inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.
- COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A educação escolar diante das tecnologias digitais: ensinar e aprender para a era digital. São Paulo: Ed. Contexto, 2020.
- FERNANDES, R. M. Diversidade e inclusão na sala de aula: desafios para o professor. São Paulo: Contexto, 2021.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- LIBÂNEO, J. C. Didática e prática educativa: desafios e tendências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- NÓVOA, A. O regresso dos professores: identidade, profissão e sociedade. Porto: Porto Editora, 2019.
- OLIVEIRA, M. A.; ALMEIDA, L. A. Inclusão e diversidade: desafios para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2019.
- VALENTE, J. A. Tecnologias digitais na educação: desafios e oportunidades. São Paulo: Editora SENAC, 2020.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EFETIVIDADE DO SUPORTE PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PÚBLICAS

THE IMPACT OF CONTINUING EDUCATION ON THE EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN PUBLIC SCHOOLS

EL IMPACTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA EFICACIA DEL APOYO PEDAGÓGICO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS

Emanuel Missias de Araújo André

emanuel_missias@hotmail.com

ANDRÉ, Emanuel Missias de Araújo. **O impacto da formação continuada na efetividade do suporte pedagógico em escolas públicas.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 74 – 81, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^ª Dr^ª Alda Cristina Menezes da Silva - professora.doutoraaldacristina@outlook.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o impacto da formação continuada de professores na efetividade do suporte pedagógico em escolas públicas, destacando como essa prática contribui para a recomposição da aprendizagem e a personalização do ensino, considerando a diversidade de perfis de alunos. A pesquisa foi realizada com base em uma análise bibliográfica de autores contemporâneos, publicada nos últimos dez anos, que exploram o papel da capacitação docente na atualização das práticas pedagógicas e na utilização de tecnologias educacionais. Os resultados indicam que a formação continuada fortalece o suporte pedagógico, capacitando os professores a atender às necessidades individuais dos alunos e a adotar metodologias mais inclusivas e tecnológicas. Conclui-se que políticas públicas que incentivem a formação continuada dos professores, aliadas à disponibilização de recursos tecnológicos, são essenciais para que o suporte pedagógico alcance sua máxima efetividade e promova uma educação mais inclusiva.

Palavras chave: Formação continuada. Suporte pedagógico. Educação pública. Tecnologias educacionais. Inclusão educacional.

SUMMARY

This article aims to discuss the impact of continuing teacher training on the effectiveness of pedagogical support in public schools, highlighting how this practice contributes to the restructuring of learning and the personalization of teaching, considering the diversity of student profiles. The research was conducted based on a bibliographic analysis of contemporary authors, published in the last ten years, who explore the role of teacher training in updating pedagogical practices and the use of educational technologies. The results indicate that continuing training strengthens pedagogical support, enabling teachers to meet the individual needs of students and to adopt more inclusive and technological methodologies. It is concluded that public policies that encourage continuing teacher training, combined with the provision of technological resources, are essential for pedagogical support to achieve maximum effectiveness and promote more inclusive education.

Keywords: Continuing training. Pedagogical support. Public education. Educational technologies. Educational inclusion.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir el impacto de la formación continua docente sobre la efectividad del apoyo pedagógico en las escuelas públicas, destacando cómo esta práctica contribuye a la recomposición del aprendizaje y la personalización de la enseñanza, considerando la diversidad de perfiles de los estudiantes. La investigación se realizó a partir de un análisis bibliográfico de autores contemporáneos, publicados en los últimos diez años, que exploran el papel de la formación docente en la actualización de las prácticas pedagógicas y el uso de las tecnologías educativas. Los resultados indican que la formación continua fortalece el apoyo pedagógico, permitiendo a los docentes satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y adoptar metodologías más inclusivas y tecnológicas. Se concluye que políticas públicas que fomenten la formación continua de los docentes, combinadas con la disponibilidad de recursos tecnológicos, son fundamentales para que el apoyo pedagógico alcance su máxima efectividad y promueva una educación más inclusiva.

Palabras clave: Formación continua. Apoyo pedagógico. Educación pública. Tecnologías educativas. Inclusión educativa.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é uma prática fundamental para a melhoria da qualidade educacional, especialmente em escolas públicas que lidam com a diversidade de perfis de aprendizagem e desafios estruturais. O suporte pedagógico, uma estratégia que visa atender às necessidades específicas dos alunos, se torna mais efetivo quando os professores estão capacitados a realizar intervenções pedagógicas adaptadas. Este estudo busca responder a três perguntas norteadoras: Como a formação continuada contribui para a eficácia do suporte pedagógico em escolas públicas? Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos professores ao implementar práticas pedagógicas voltadas à recomposição de aprendizagens? De que maneira as tecnologias educacionais podem ser integradas para potencializar o suporte pedagógico? Essas questões visam entender as possibilidades e limitações que o processo de formação continuada oferece no contexto educacional público.

O objetivo geral deste artigo é analisar o impacto da formação continuada de professores na efetividade do suporte pedagógico em escolas públicas. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos três objetivos específicos: (i) identificar as principais dificuldades enfrentadas por professores ao implementar práticas de suporte pedagógico eficazes, (ii) investigar de que maneira a formação continuada contribui para a personalização e a inclusão no ensino, e (iii) avaliar como a integração de tecnologias educacionais pode fortalecer o suporte pedagógico, promovendo maior engajamento e participação dos alunos.

A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa de caráter bibliográfico, baseada na análise de literatura acadêmica publicada nos últimos dez anos sobre formação docente, suporte pedagógico e tecnologias educacionais. Autores como Bacich e Moran (2018) destacam que a formação continuada capacita os docentes para o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais, elementos essenciais para o ensino inclusivo e adaptativo. De acordo com Nóvoa (2019), o professor deve ser um "eterno aprendiz", refletindo continuamente sobre suas práticas pedagógicas, o que se torna especialmente importante no contexto atual, onde a diversidade de perfis e a carência de recursos exigem abordagens inovadoras e sensíveis às necessidades de cada aluno.

A justificativa para este estudo reside no fato de que a formação continuada não apenas amplia o repertório de estratégias dos professores, mas também fortalece o suporte pedagógico, permitindo uma educação mais inclusiva e alinhada aos desafios contemporâneos. Com as recentes mudanças educacionais, aceleradas pela pandemia de COVID-19, surgiram novas demandas para que os professores desenvolvessem habilidades tecnológicas e práticas pedagógicas personalizadas.

A formação continuada, portanto, emerge como uma ferramenta essencial para que os docentes estejam aptos a lidar com as complexidades da educação pública, promovendo intervenções pedagógicas que contribuem para a recomposição de aprendizagens e para a igualdade de oportunidades educacionais.

REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre o impacto da formação continuada de professores na efetividade do suporte pedagógico em escolas públicas, buscando fundamentar a compreensão teórica sobre esse tema. Diversos autores discutem a relevância dessa prática no contexto educacional contemporâneo, destacando o papel fundamental que desempenha na recomposição das aprendizagens e na inclusão educacional.

A seguir, exploram-se três aspectos centrais: a formação continuada de professores, a personalização do ensino no suporte pedagógico e a integração de tecnologias no processo educativo.

DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE SUPORTE PEDAGÓGICO EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE EDUCACIONAL

Alinhado ao objetivo de identificar as dificuldades enfrentadas na implementação de práticas de suporte pedagógico, este tema examina os desafios específicos de personalização do ensino em contextos escolares marcados pela diversidade de perfis de aprendizagem e pela escassez de recursos. As escolas públicas, especialmente aquelas situadas em áreas de vulnerabilidade social, enfrentam barreiras significativas para oferecer um atendimento educacional adequado e inclusivo. Oliveira e Almeida(2019) destacam que a falta de infraestrutura e de materiais pedagógicos limita as possibilidades de suporte individualizado, dificultando a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno. Essa realidade afeta não só a aprendizagem, mas também o engajamento e a motivação dos estudantes, que muitas vezes não encontram um ambiente de apoio que reconheça suas particularidades.

A formação continuada dos professores é vista como uma resposta estratégica para lidar com essas dificuldades, capacitando os educadores a adaptar suas metodologias ao contexto de cada sala de aula. Oliveira e Almeida(2019) defendem que essa capacitação permite que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas mais inclusivas e ajustadas às demandas individuais dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais personalizada. Em paralelo, Libâneo(2018) reforça a importância de o professor estar preparado para identificar as necessidades específicas dos alunos, desenvolvendo práticas que considerem tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais, essenciais para um suporte pedagógico eficaz e adaptado à realidade das escolas públicas. Ele aponta que uma formação que contemple essas dimensões possibilita que o professor construa um ambiente de aprendizagem acolhedor e respeitoso, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Outro autor que contribui para essa discussão é Tardif(2014), que explora a relevância do conhecimento profissional dos professores na adaptação do ensino a diferentes contextos. Tardif argumenta que a prática docente vai além do conteúdo acadêmico e envolve uma compreensão profunda das dinâmicas escolares, dos recursos disponíveis e dos perfis variados dos alunos. Essa perspectiva sugere que a formação continuada deve incluir não só metodologias e técnicas pedagógicas, mas também conhecimentos que ajudem os professores

a atuar em situações de adversidade e a lidar com as limitações estruturais de maneira criativa e colaborativa.

Dessa forma, a literatura evidencia que a formação continuada é uma peça-chave para capacitar os professores a enfrentar os desafios do suporte pedagógico em contextos de diversidade e vulnerabilidade. Em um cenário de restrições, a capacitação permite que os educadores busquem soluções adaptativas e promovam um ensino que se ajusta às realidades sociais e culturais dos alunos, aproximando-os de uma educação mais equitativa e inclusiva.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO E PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

A formação continuada de professores desempenha um papel essencial na promoção de um ensino mais inclusivo e adaptado às necessidades diversas dos alunos. Alinhada ao objetivo de investigar a contribuição da formação continuada para a personalização do suporte pedagógico, essa temática explora como o desenvolvimento profissional dos docentes impacta suas práticas pedagógicas, levando ao fortalecimento de abordagens que respeitam o ritmo de cada estudante. Bacich e Moran(2018) ressaltam que a formação continuada é crucial para que os professores adquiram habilidades em metodologias ativas, que tornam o ensino mais dinâmico e colaborativo, engajando os alunos de maneira mais significativa. Essa capacitação permite que os professores não apenas adaptem o conteúdo, mas também desenvolvam atividades ajustadas ao perfil de cada aluno, oferecendo um suporte pedagógico mais eficaz e equitativo.

Além disso, Freire(2020) enfatiza a necessidade de um professor "eterno aprendiz", que se engaje continuamente no processo de desenvolvimento profissional. Segundo Freire, a formação contínua permite que os professores estejam sempre atualizados frente às novas demandas educacionais e transformações sociais, garantindo uma prática pedagógica que se ajusta às realidades diversas dos alunos. Para ele, essa postura de constante aprendizado e reflexão não apenas enriquece o repertório pedagógico dos docentes, mas também amplia sua sensibilidade para as questões socioemocionais e culturais que permeiam o ambiente escolar. Assim, a formação continuada contribui para que o professor desenvolva um olhar inclusivo, sensível às especificidades de cada aluno.

Outro autor que fundamenta essa discussão é Marcelo(2009), que aborda a formação continuada como uma prática essencial para o desenvolvimento da competência profissional dos professores. Marcelo argumenta que a capacitação contínua permite aos docentes compreender melhor os desafios do ensino em contextos de diversidade e complexidade. Ele enfatiza que a formação continuada não deve se limitar a aspectos técnicos, mas também incluir reflexões sobre os valores e os princípios que orientam a prática pedagógica. Dessa forma, a formação se torna um processo de construção de identidade profissional, onde o professor se vê como agente de transformação, apto a promover um ensino mais inclusivo e personalizado.

Dessa maneira, a literatura evidencia que a formação continuada é uma ferramenta indispensável para que os professores adaptem suas práticas pedagógicas e personalizem o ensino, favorecendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. O investimento na formação docente, como ressaltam Bacich e Moran(2018), Freire(2020) e Marcelo(2009),

possibilita que os educadores desenvolvam estratégias que considerem as particularidades de cada aluno e ofereçam um suporte pedagógico ajustado à realidade da escola pública. A formação continuada, portanto, emerge como um elemento essencial para tornar o suporte pedagógico mais eficaz e promover uma educação mais equitativa e adaptada às demandas contemporâneas.

INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O FORTALECIMENTO DO SUPORTE PEDAGÓGICO

A integração das tecnologias educacionais no suporte pedagógico tem potencial para tornar o ensino mais dinâmico e adaptável às necessidades individuais dos alunos. Ao explorar como essas ferramentas digitais podem contribuir para um ensino mais eficaz, é possível observar que elas oferecem novos caminhos para a personalização da aprendizagem e o monitoramento do progresso dos estudantes. Valente(2020) destaca que as tecnologias educacionais possibilitam o acompanhamento em tempo real do desenvolvimento dos alunos, permitindo que os professores identifiquem rapidamente as dificuldades e ofereçam intervenções pedagógicas imediatas e direcionadas. Esse acompanhamento contínuo contribui para uma personalização do ensino que beneficia tanto os alunos quanto os professores, uma vez que permite uma resposta mais precisa às necessidades de cada estudante.

No entanto, Valente também enfatiza a necessidade de que a formação continuada dos professores inclua o uso estratégico dessas tecnologias. Para que o impacto das ferramentas digitais seja positivo, é essencial que os educadores saibam aplicá-las de maneira significativa e alinhada aos objetivos pedagógicos de suas práticas. A falta de preparo técnico e pedagógico para o uso de tecnologias pode limitar seu potencial, transformando-as em meros recursos adicionais, em vez de ferramentas integradas ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a formação continuada emerge como um elemento essencial para que os professores estejam preparados para explorar essas ferramentas de forma eficaz.

Coll *et al.*(2020) reforçam que, para que as tecnologias educacionais realmente contribuam para o suporte pedagógico, é preciso superar barreiras estruturais, como a desigualdade de acesso e a escassez de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas. Em muitos contextos educacionais, especialmente aqueles de maior vulnerabilidade, às limitações de recursos e a falta de acesso à internet dificultam a plena utilização dessas tecnologias. Os autores defendem que políticas públicas são fundamentais para garantir uma infraestrutura adequada, proporcionando o acesso a todos os alunos e assegurando que as ferramentas tecnológicas possam ser utilizadas de forma equitativa.

Outro autor que contribui para essa discussão é Kenski(2019), que aborda o papel das tecnologias educacionais no processo de inovação pedagógica e na formação dos professores. Kenski argumenta que a integração das tecnologias não se limita à disponibilização de equipamentos, mas envolve uma mudança de mentalidade na prática educativa, onde as ferramentas digitais se tornam parte essencial das estratégias de ensino. Ela ressalta que, para que essa mudança ocorra de forma sustentável, é necessário investir em programas de formação que desenvolvam nos professores uma compreensão crítica e prática das possibilidades das tecnologias. Assim, os docentes estarão preparados não apenas para utilizar esses recursos, mas para integrá-los de maneira inovadora em suas metodologias pedagógicas.

Dessa forma, a literatura sugere que a integração das tecnologias educacionais no suporte pedagógico requer uma combinação de infraestrutura adequada, políticas públicas de inclusão digital e programas de formação continuada que preparem os professores para explorar o potencial dessas ferramentas. A tecnologia, quando usada de maneira planejada e acessível, pode transformar o ambiente escolar, promovendo uma aprendizagem mais interativa, inclusiva e acessível a todos os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo indicam que a formação continuada de professores exerce um impacto positivo na eficácia do suporte pedagógico em escolas públicas, especialmente ao considerar a diversidade de perfis de aprendizagem e as barreiras estruturais enfrentadas pelos docentes. A literatura analisada reforça que a capacitação contínua permite que os professores desenvolvam habilidades para personalizar o ensino e atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo. Conforme observado por Bacich e Moran(2018), os docentes que recebem formação continuada em metodologias ativas demonstram maior capacidade de engajar os alunos, adaptando conteúdos e estratégias ao ritmo individual de aprendizagem. Essa abordagem se revela essencial em contextos de vulnerabilidade social, onde o suporte pedagógico é uma ferramenta fundamental para a recomposição de aprendizagens.

A análise dos dados também evidencia que a implementação de práticas pedagógicas personalizadas enfrenta desafios significativos, principalmente em contextos de baixa infraestrutura e escassez de materiais. De acordo com Oliveira e Almeida(2019), a falta de recursos e a desigualdade de acesso a tecnologias dificultam a realização de um suporte pedagógico eficaz, limitando as possibilidades de adaptação das práticas de ensino. A formação continuada, entretanto, surge como um recurso estratégico, capacitando os professores a criarem soluções adaptativas e colaborativas para minimizar essas restrições. Libâneo(2018) destaca que a formação que inclui aspectos cognitivos e socioemocionais prepara os docentes para compreender melhor as dificuldades dos alunos e estabelecer práticas inclusivas, ajustadas aos diversos contextos educacionais.

Outro aspecto relevante é a integração de tecnologias educacionais, que se apresenta como uma estratégia promissora para o fortalecimento do suporte pedagógico. Valente(2020) aponta que as tecnologias, quando integradas de forma estratégica, oferecem um acompanhamento individualizado do progresso dos alunos, facilitando intervenções imediatas e específicas. Contudo, é preciso que os professores estejam preparados para aplicar essas ferramentas de maneira eficaz, um desafio que requer investimentos em formação técnica e pedagógica. Essa necessidade de preparo é reforçada por Kenski(2019), que argumenta que a integração das tecnologias vai além da simples aquisição de equipamentos, exigindo uma mudança na abordagem pedagógica para que as ferramentas digitais se tornem parte central do processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados também destacam a importância das políticas públicas para garantir a infraestrutura necessária à utilização das tecnologias educacionais. Coll *et al.*(2020) apontam que, para que as tecnologias contribuam de maneira equitativa ao suporte pedagógico, é essencial que as escolas públicas disponham de recursos adequados, como acesso à internet e

equipamentos tecnológicos. A implementação de políticas de inclusão digital, aliada à formação continuada dos professores, é fundamental para a construção de um ambiente educacional mais acessível e interativo, promovendo uma educação que valorize as individualidades e contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em síntese, os resultados indicam que a formação continuada, a personalização do ensino e a integração das tecnologias educacionais são elementos interdependentes que fortalecem o suporte pedagógico em escolas públicas. A formação continuada capacita os professores para enfrentarem os desafios da diversidade educacional, permitindo intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos. A personalização do ensino, combinada com o uso estratégico de tecnologias, oferece novas possibilidades para acompanhar o progresso e promover o engajamento dos alunos. No entanto, para que esses resultados sejam amplamente alcançados, é necessário o apoio contínuo das políticas educacionais e o investimento em infraestrutura, fatores essenciais para uma educação pública de qualidade e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores, associada ao suporte pedagógico eficaz e à integração estratégica das tecnologias educacionais, surge como um tripé essencial para enfrentar os desafios do ensino em escolas públicas, especialmente em contextos de diversidade e vulnerabilidade. Este estudo evidenciou que a capacitação contínua dos docentes não apenas enriquece seu repertório de estratégias pedagógicas, mas também os prepara para lidar com as necessidades específicas de cada aluno, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Em um cenário marcado por limitações de infraestrutura e pela heterogeneidade dos perfis de aprendizagem, o suporte pedagógico personalizado se mostra vital para a recomposição de aprendizagens e o fortalecimento do engajamento estudantil.

A análise dos dados reforça que, para que o suporte pedagógico atinja sua máxima efetividade, é imprescindível que os professores estejam preparados para adaptar suas práticas aos diferentes contextos escolares. Autores como Bacich e Moran(2018), Libâneo(2018) e Tardif(2014) destacam que a formação continuada permite que os docentes se tornem agentes de transformação, comprometidos com práticas pedagógicas inclusivas e ajustadas à realidade de seus alunos. Além disso, a integração de tecnologias educacionais, quando realizada de forma planejada e apoiada por políticas públicas, amplia as possibilidades de personalização do ensino, permitindo que cada aluno seja acompanhado em seu ritmo e atendido em suas necessidades específicas. Essa combinação de formação, suporte pedagógico e tecnologia contribui significativamente para uma educação que valorize o potencial de cada estudante, incentivando-o a desenvolver competências para sua vida acadêmica e pessoal.

Conclui-se, portanto, que a superação das barreiras na educação pública passa necessariamente pela valorização da formação docente, pelo investimento em infraestrutura e pela implementação de políticas educacionais que promovam a inclusão digital. Somente com esses elementos integrados será possível criar um ambiente escolar que ofereça oportunidades igualitárias e de qualidade, fortalecendo o suporte pedagógico e preparando os alunos para os desafios da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A Educação Escolar Diante das Tecnologias Digitais: Ensinar e Aprender para a Era Digital. São Paulo: Contexto, 2020.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Prática Educativa: Desafios e Tendências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- MARCELO, Carlos Garcia. Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- NÓVOA, António. O Regresso dos Professores: Identidade, Profissão e Sociedade. Porto: Porto Editora, 2019.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; ALMEIDA, Laura Augusta. Inclusão e Diversidade: Desafios para a Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e Formação Profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VALENTE, José Armando. Tecnologias Digitais na Educação: Desafios e Oportunidades. São Paulo: SENAC, 2020.

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E EDUCAÇÃO: ESTUDO SOBRE O IMPACTO DO USO EXCESSIVO DE DISPOSITIVOS DIGITAIS NA MEMÓRIA DE TRABALHO DE ESTUDANTES ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO

COGNITIVE NEUROSCIENCE AND EDUCATION: A STUDY ON THE IMPACT OF EXCESSIVE USE OF DIGITAL DEVICES ON THE WORKING MEMORY OF ADOLESCENT HIGH SCHOOL STUDENTS

NEUROCIENCIA COGNITIVA Y EDUCACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE EL IMPACTO DEL USO EXCESIVO DE DISPOSITIVOS DIGITALES EN LA MEMORIA DE TRABAJO DE ESTUDIANTES ADOLESCENTES DE SECUNDARIA

Josenildo Carneiro de Oliveira
josenildocarneiro.adv@gmail.com

OLIVEIRA, Josenildo Carneiro de. **Neurociência cognitiva e educação: estudo sobre o impacto do uso excessivo de dispositivos digitais na memória de trabalho de estudantes adolescentes do ensino médio.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 82 – 93, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Francisco Bessa

RESUMO

Este estudo explora o impacto do uso excessivo de dispositivos digitais na memória de trabalho de adolescentes no ensino médio, analisando como o tempo prolongado de exposição a telas influencia negativamente a capacidade de concentração e retenção de informações. Com base em um estudo de caso e uma revisão da literatura, identifica-se que a dependência digital e o sono inadequado são fatores que agravam esses efeitos, comprometendo o desempenho acadêmico e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sugere-se a implementação de intervenções pedagógicas que promovam o uso equilibrado da tecnologia, além de práticas que incentivem o foco e a interação social para reduzir os efeitos negativos observados.

Palavras-chave: Dispositivos digitais. Memória de trabalho. Educação.

SUMMARY

This study explores the impact of excessive use of digital devices on working memory among high school adolescents, analyzing how prolonged screen exposure negatively affects concentration and information retention. Based on a case study and literature review, it was found that digital dependence and inadequate sleep worsen these effects, compromising students' academic performance and cognitive development. Implementing educational interventions that encourage balanced technology use and practices that foster focus and social interaction is recommended to mitigate observed negative impacts.

Keywords: Digital devices, working memory, education.

RESUMEN

Este estudio explora el impacto del uso excesivo de dispositivos digitales en la memoria de trabajo de adolescentes de secundaria, analizando cómo la exposición prolongada a pantallas influye negativamente en su capacidad de concentración y retención de información. A partir de un estudio de caso y una revisión de la literatura, se identifica que la adicción digital y el sueño inadecuado son factores que agravan estos efectos, comprometiendo el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Se sugiere implementar intervenciones pedagógicas que promuevan el uso equilibrado de la tecnología, además de prácticas que fomenten la concentración y la interacción social para reducir los efectos negativos observados.

Palabras clave: Dispositivos digitales. Memoria de trabajo. Educación.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a neurociência cognitiva tem ganhado relevância no campo educacional, fornecendo uma compreensão mais profunda dos processos mentais que influenciam a aprendizagem. Esse campo interdisciplinar combina conhecimentos de psicologia, neurociência e educação para investigar como o cérebro processa, armazena e utiliza informações, buscando entender as bases neurológicas de funções cognitivas complexas como atenção, memória e funções executivas. Essas descobertas têm o potencial de transformar práticas pedagógicas, oferecendo estratégias baseadas em evidências para otimizar o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Entre os desafios emergentes para a neurociência cognitiva aplicada à educação está o uso excessivo de dispositivos digitais, especialmente entre adolescentes. Com a crescente disponibilidade de smartphones, tablets e computadores, muitos jovens passam longas horas diante de telas, o que levanta preocupações sobre os possíveis efeitos desse hábito na memória de trabalho — um componente fundamental para o aprendizado. A memória de trabalho é responsável por manter e manipular informações temporárias, sendo essencial para tarefas que exigem foco e resolução de problemas. No entanto, a exposição constante a estímulos digitais pode comprometer essa função cognitiva, levando a dificuldades de concentração e retenção de informações.

Esse estudo se mostra relevante para o campo educacional, pois busca entender os efeitos do uso excessivo de dispositivos digitais na cognição dos jovens em idade escolar, com foco na memória de trabalho. Compreender esses impactos é essencial para professores, gestores escolares e famílias, que enfrentam o desafio de adaptar-se a uma realidade digital sem comprometer o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

O objetivo central deste estudo é investigar o impacto do uso excessivo de dispositivos digitais na memória de trabalho de estudantes do ensino médio. A pesquisa busca identificar como o tempo de exposição a dispositivos digitais pode influenciar as habilidades de atenção, concentração e retenção de informações dos adolescentes, e discutir possíveis intervenções para mitigar efeitos negativos no contexto escolar.

Para alcançar esse objetivo, adotou-se uma abordagem de estudo de caso de estudantes do ensino médio, observando a relação entre o uso de dispositivos digitais e o desempenho cognitivo dos participantes. A metodologia inclui uma análise comparativa com estudos prévios da literatura sobre o tema, permitindo contextualizar os resultados dentro do campo mais amplo da neurociência cognitiva e educação.

O artigo está dividido em cinco seções principais. A primeira seção, a introdução, contextualiza o tema e apresenta os objetivos e a metodologia do estudo. A segunda seção aborda a fundamentação teórica sobre neurociência cognitiva e educação, com destaque para a memória de trabalho no contexto escolar e os desafios da aplicação dos conhecimentos neurocientíficos na educação. A terceira seção discute o uso excessivo de dispositivos digitais e seus impactos cognitivos, com foco na memória de trabalho. A quarta seção apresenta o estudo de caso, discutindo os resultados obtidos à luz da literatura. A última, quinta seção oferece as conclusões, sugerindo intervenções práticas e recomendações para o uso consciente da tecnologia no ambiente educacional.

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E EDUCAÇÃO

HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA

A neurociência cognitiva, enquanto campo de estudo interdisciplinar, surgiu na segunda metade do século XX, unindo conhecimentos da psicologia cognitiva e das neurociências para investigar os processos mentais e as funções executivas que regem o comportamento humano (MARTINS e DE ALMEIDA, 2019). Esse campo explora como o cérebro processa, armazena e utiliza informações, e busca entender a base neurológica de atividades cognitivas complexas, como a tomada de decisão, a atenção, a linguagem e, em particular, a memória de trabalho, que desempenha um papel central nas funções executivas (CARDOSO e QUEIROZ, 2019).

No contexto educacional, a neurociência cognitiva tem sido uma fonte de inovação e desafio, pois propõe novas abordagens para compreender como o cérebro se adapta e aprende em diferentes fases da vida. Esse conhecimento tornou-se especialmente relevante à medida que surgiram metodologias pedagógicas que tentam alinhar o ensino aos processos naturais de aprendizagem, promovendo um ensino mais efetivo e adaptado às capacidades cognitivas dos estudantes (BRASIL, 2021). Com o avanço tecnológico, o desenvolvimento de técnicas de imagem cerebral, como a ressonância magnética funcional (fMRI) e a tomografia por emissão de pósitrons (PET), possibilitou uma visão mais detalhada das áreas cerebrais envolvidas em diversas funções cognitivas (funções executivas, por exemplo) e emocionais, facilitando a compreensão da relação entre a estrutura cerebral e o comportamento (SÁ, NARCISO e FUMIÃ, 2020). Neste diapasão, os autores pontuam:

As funções executivas desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, especialmente em contextos educativos. Em meio ao avanço tecnológico, há uma crescente preocupação de que o ambiente digital, com seus estímulos constantes e fragmentados, prejudique o desenvolvimento dessas habilidades. A capacidade de atenção, a memória de trabalho e o controle inibitório são funções que podem ser comprometidas pelo uso excessivo de dispositivos digitais, levando a um impacto negativo na aprendizagem (SÁ, NARCISO e FUMIÃ, 2020, p. 78).

A partir dessas descobertas, muitos pesquisadores têm concentrado esforços para entender como os processos mentais fundamentais para o aprendizado, como a memória, a atenção e o controle inibitório, podem ser otimizados no contexto escolar. A memória de trabalho, por exemplo, é crucial para a manipulação temporária de informações e influencia diretamente a capacidade de um indivíduo de realizar tarefas cognitivas complexas, sendo uma habilidade essencial no aprendizado e desenvolvimento acadêmico (MARTINS e DE ALMEIDA, 2019). Por isso, compreender como esses processos se desenvolvem e como podem ser estimulados representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para o aprimoramento da prática educacional.

De forma prática, a neurociência cognitiva aplicada à educação sugere que os professores podem se beneficiar desse conhecimento para ajustar estratégias pedagógicas, promovendo ambientes de aprendizagem que respeitem os limites e potencialidades dos estudantes. Contudo, é importante considerar as críticas ao campo, que apontam para os riscos

da simplificação excessiva de dados neurocientíficos, o que pode levar à disseminação de neuromitos – ideias equivocadas sobre o funcionamento do cérebro que acabam sendo aplicadas de forma inadequada na educação(SÁ *et al.*, 2020).

A MEMÓRIA DE TRABALHO NO CONTEXTO ESCOLAR

A memória de trabalho é uma função cognitiva essencial para o aprendizado, pois permite ao cérebro reter e manipular informações temporárias durante a execução de atividades complexas, como resolução de problemas e compreensão de leitura (CARDOSO e QUEIROZ, 2019). A esse respeito os autores dizem que:

A memória de trabalho é uma função executiva essencial para o aprendizado, permitindo a manipulação e retenção temporária de informações. Em um ambiente de sala de aula, essa função é constantemente exigida. No entanto, o uso frequente de dispositivos digitais, que demandam multitarefas e mudanças rápidas de atenção, compromete essa habilidade. Estudantes expostos de forma prolongada a esses dispositivos apresentam dificuldades em se concentrar nas aulas e em reter o conteúdo ensinado(CARDOSO e QUEIROZ, 2019, p. 34).

No contexto escolar, essa capacidade de execução da memória de trabalho é particularmente relevante, pois influencia diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes, possibilitando que mantenham e organizem informações relevantes enquanto processam novas instruções ou resolvem questões que demandam raciocínio(SOARES *et al.*, 2021).

Entre adolescentes, a memória de trabalho desempenha um papel crucial, pois é nessa fase que as funções executivas, incluindo o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva, passam por um processo de amadurecimento significativo. Esse desenvolvimento torna os adolescentes mais aptos a lidar com tarefas que requerem atenção sustentada e processamento de múltiplas informações, habilidades que são essenciais em atividades acadêmicas, como em leituras complexas e resolução de problemas matemáticos(BRASIL, 2021). De acordo com estudos, o aprimoramento da memória de trabalho em jovens pode estar associado a melhores desempenhos em várias disciplinas, uma vez que essa função permite aos estudantes organizar pensamentos e realizar conexões entre conteúdos aprendidos previamente(SÁ, NARCISO e FUMIÃ, 2020).

A importância da memória de trabalho para a aprendizagem também é observada em estratégias pedagógicas que buscam aprimorar a retenção e o processamento de informações. Ao adaptar as atividades escolares para fortalecer a memória de trabalho, como o uso de revisões intercaladas e questionamentos ativos, professores podem facilitar o aprendizado, pois promovem o envolvimento ativo dos estudantes e a retenção de conhecimento a longo prazo(MARTINS e DE ALMEIDA, 2019). Além disso, Silva(2023) destaca que, ao considerar as necessidades específicas dos estudantes no desenvolvimento da memória de trabalho, a educação pode tornar-se mais inclusiva, especialmente em contextos onde adaptações pedagógicas são essenciais para acomodar diferentes ritmos e estilos de aprendizado.

No entanto, é preciso reconhecer que a memória de trabalho tem limitações em termos de capacidade e duração, o que representa um desafio no ensino de conteúdos extensos ou complexos. Para lidar com essas limitações, estratégias como o desenho universal para a

aprendizagem(DUA) são recomendadas, pois ajudam a diversificar o ensino e ajustá-lo às capacidades cognitivas de cada estudante, permitindo uma melhor integração da informação no contexto escolar(DOS SANTOS e VILARONGA, 2022). Assim, as práticas pedagógicas baseadas no conhecimento sobre a memória de trabalho têm potencial para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e acessível a todos os estudantes, promovendo um ambiente que respeite as fases de desenvolvimento e os limites da cognição humana.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES

A aplicação da neurociência cognitiva à educação apresenta uma série de desafios, especialmente no que diz respeito à interpretação e implementação prática dos achados científicos em sala de aula. Um dos maiores obstáculos é a complexidade dos processos cognitivos e a dificuldade de traduzir esses conhecimentos para o cotidiano escolar de forma que realmente favoreça o aprendizado(SOARES *et al.*, 2021). Além disso, a pesquisa em neurociência frequentemente se depara com limitações metodológicas, como o uso de amostras restritas e o alto custo das tecnologias de imagem cerebral, o que pode dificultar a generalização dos resultados e a implementação de práticas pedagógicas fundamentadas cientificamente (MARTINS e DE ALMEIDA, 2019).

Outro desafio significativo é a prevalência de neuromitos, ideias equivocadas sobre o funcionamento do cérebro, que muitas vezes circulam entre os educadores e acabam influenciando as práticas pedagógicas de forma inadequada. Sá, Narciso e Fumiã (2020) apontam que esses mitos podem limitar o potencial da neurociência na educação, uma vez que distorcem o conhecimento científico e conduzem à aplicação de estratégias pedagógicas que não possuem base empírica sólida. Estudos indicam que a disseminação de neuromitos ocorre principalmente devido à falta de formação específica sobre neurociência cognitiva entre os docentes, o que evidencia a necessidade de um diálogo mais profundo entre educadores e neurocientistas(SÁ, NARCISO e FUMIÃ, 2020).

A memória de trabalho, apesar de ser uma função essencial para a aprendizagem, possui uma capacidade limitada, o que torna difícil para os educadores desenvolverem estratégias que maximizem sua eficiência sem sobrecarregar os estudantes. Como ressalta o Brasil(2021), a aplicação de metodologias ativas pode ser benéfica nesse sentido, pois incentiva o engajamento dos alunos e a revisão contínua dos conteúdos, promovendo uma melhor retenção e compreensão das informações. No entanto, mesmo essas metodologias têm limitações, pois nem sempre são adaptáveis a todos os contextos escolares e podem exigir recursos e formações adicionais para serem implementadas adequadamente(BRASIL, 2021).

A inclusão de estudantes com diferentes perfis cognitivos traz um desafio adicional, uma vez que a neurociência cognitiva ainda enfrenta limitações em fornecer diretrizes práticas para atender de forma eficaz à diversidade cognitiva em sala de aula. Silva(2023) argumenta que, para que a neurociência cognitiva contribua para uma educação mais inclusiva, é essencial que as pesquisas avancem no sentido de identificar e adaptar intervenções que sejam eficazes em diferentes contextos de aprendizagem. Dessa forma, estratégias como o desenho universal para a aprendizagem(DUA) podem ajudar a minimizar essas limitações, ao proporcionar abordagens pedagógicas que respeitem as capacidades e limitações da memória de trabalho de cada aluno(DOS SANTOS e VILARONGA, 2022).

USO EXCESSIVO DE DISPOSITIVOS DIGITAIS E SEUS IMPACTOS COGNITIVOS

DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE O USO DE DISPOSITIVOS DIGITAIS

O uso de dispositivos digitais, como smartphones, tablets e computadores, tem crescido significativamente entre adolescentes nos últimos anos, com dados indicando um aumento expressivo no tempo de tela diário. Estudos apontam que o tempo médio de uso desses dispositivos entre jovens varia entre 6 a 8 horas por dia, especialmente em atividades relacionadas às redes sociais, entretenimento e, em menor proporção, tarefas educacionais (LOPES *et al.*, 2021). Esse aumento no tempo de tela reflete a crescente presença da tecnologia digital na vida cotidiana dos adolescentes, o que levanta preocupações sobre os impactos cognitivos e comportamentais, principalmente em relação ao desempenho escolar e às atividades extracurriculares (SAMPAIO *et al.*, 2024). Não menos importante, pontuam os autores:

A exposição prolongada aos dispositivos digitais pode acarretar em uma ‘fadiga cognitiva’, especialmente no que diz respeito à memória de trabalho dos adolescentes. Esse fenômeno é observado em jovens que passam várias horas por dia em frente a telas, o que sobrecarrega as áreas do cérebro responsáveis pelo processamento de informações. Como resultado, há um enfraquecimento da capacidade de retenção e manipulação de informações necessárias para a aprendizagem, especialmente em ambientes de alta demanda cognitiva, como o ensino médio (SAMPAIO *et al.*, 2024, p. 88).

Pesquisas têm demonstrado que o uso prolongado de dispositivos digitais pode afetar negativamente as atividades escolares dos adolescentes, uma vez que o tempo gasto com tecnologia frequentemente substitui as horas dedicadas aos estudos e à prática de atividades físicas e sociais. De acordo com Morais Filho (2024), a preferência pelo entretenimento digital em detrimento de outras atividades acaba resultando em um desempenho escolar inferior, pois os estudantes ficam mais propensos à dispersão e à dificuldade de concentração. Esse cenário é preocupante, especialmente no ambiente educacional, onde a demanda por foco e atenção é constante.

Estudos recentes apontam para um aumento na dependência digital entre adolescentes, com implicações diretas para a saúde mental e para o desenvolvimento cognitivo. Esse fenômeno está diretamente relacionado ao aumento do uso de dispositivos digitais em atividades extracurriculares, como o uso excessivo de jogos e redes sociais, que acabam consumindo o tempo livre dos jovens e limitando a realização de atividades que promovam o desenvolvimento social e intelectual, como leitura, prática de esportes e interação face a face (DE BRITO ROCHA e MACHADO, 2024). De fato, o uso excessivo de tecnologia digital é frequentemente associado a comportamentos de dependência, que podem impactar a capacidade dos adolescentes de manter um equilíbrio saudável entre suas obrigações acadêmicas e recreativas. A esse respeito, explicitam os autores:

A exposição contínua às tecnologias digitais, especialmente em adolescentes, pode causar uma sobrecarga na memória de trabalho, dificultando a capacidade de concentração e a retenção de informações. Esse fenômeno ocorre devido à natureza

fragmentada do conteúdo digital, que exige mudanças rápidas de atenção e fragmenta o foco dos indivíduos. Em consequência, observa-se um declínio na capacidade de aprender e processar novas informações de maneira eficaz, o que pode impactar negativamente o desempenho acadêmico dos jovens (DE BRITO ROCHA e MACHADO, 2024, p. 65).

Pesquisas também sugerem que o tempo excessivo de tela entre adolescentes pode contribuir para o desenvolvimento de problemas comportamentais e emocionais, como a ansiedade e a dificuldade em lidar com frustrações, devido à constante exposição a estímulos virtuais e à interação limitada em ambientes reais (LIMA *et al.*, 2024).

Esse excesso de tempo na frente das telas também influencia negativamente a qualidade do sono, o que, por sua vez, afeta o desempenho cognitivo e a capacidade de atenção dos adolescentes durante as atividades escolares e extracurriculares (SAMPAIO *et al.*, 2024).

CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO PARA A MEMÓRIA DE TRABALHO

O uso prolongado de dispositivos digitais tem mostrado impactos significativos na memória de trabalho, especialmente entre adolescentes, que estão em uma fase crítica de desenvolvimento cognitivo. A memória de trabalho é fundamental para o aprendizado, pois permite a retenção e o processamento de informações de curto prazo, essenciais para a resolução de problemas e o desempenho acadêmico. No entanto, estudos indicam que a exposição contínua a estímulos digitais pode prejudicar essa função, levando a dificuldades em focar e reter informações em contextos que exigem atenção concentrada, como as atividades escolares (LIMA *et al.*, 2024).

O uso excessivo de dispositivos digitais está associado a interrupções frequentes na atenção, o que compromete a capacidade dos adolescentes de manter o foco em uma única tarefa. De acordo com Sampaio *et al.* (2024), essa sobrecarga de informações típica do ambiente digital, exige da memória de trabalho um esforço excessivo, levando ao esgotamento cognitivo e à redução da capacidade de retenção de conteúdo. Isso ocorre porque, ao alternar entre múltiplas atividades no ambiente digital, como redes sociais e aplicativos de entretenimento, os adolescentes tendem a ter mais dificuldade em sustentar a atenção em tarefas mais longas e complexas.

O uso intensivo de dispositivos digitais tem sido relacionado a problemas de atenção, que prejudicam diretamente a memória de trabalho. Morais Filho (2024) faz observações pontuais e precisas quanto ao uso inadequado de tecnologias digitais pelo jovens, pelo viés da neurociência, o que torna imperioso explicitar:

A neurociência cognitiva nos alerta para os efeitos adversos do uso excessivo de dispositivos digitais na adolescência, fase em que o cérebro ainda está em desenvolvimento. Nessa fase, a plasticidade cerebral é alta, e a exposição a estímulos digitais constantes pode resultar em adaptações prejudiciais à memória de trabalho. O cérebro se adapta à necessidade de processamento rápido e superficial, em detrimento de habilidades de concentração prolongada e análise profunda, essenciais para o aprendizado significativo (MORAIS FILHO, 2024, p. 102).

Assim, Morais Filho (2024) assevera ainda que o uso inadequado de tecnologias digitais, principalmente em horários inadequados, afeta o padrão de sono dos adolescentes, causando

uma redução na qualidade e quantidade de descanso. Esse déficit de sono impacta a memória de trabalho, já que o repouso é essencial para o fortalecimento das conexões neurais e a consolidação de informações. Sem uma recuperação adequada, a capacidade dos adolescentes de armazenar e processar informações no ambiente escolar fica comprometida.

A exposição a dispositivos digitais também pode impactar a velocidade de processamento e a capacidade de controle inibitório, duas funções interligadas à memória de trabalho e essenciais para a aprendizagem. Lopes *et al.*(2021) apontam que a alternância constante entre aplicativos e estímulos digitais reduz a capacidade dos adolescentes de filtrar distrações e de se concentrar em uma tarefa específica, levando a uma diminuição do desempenho acadêmico. Essa limitação na capacidade de controle inibitório resulta em maior suscetibilidade a distrações, tornando difícil para o adolescente permanecer focado e comprometido com tarefas escolares que exigem esforço mental contínuo.

De Brito Rocha e Machado(2024) destacam que os efeitos na memória de trabalho são exacerbados pela dependência digital, um fenômeno que afeta a relação dos adolescentes com a tecnologia e aumenta a dificuldade de desligamento dos dispositivos. Essa dependência intensifica o ciclo de sobrecarga cognitiva, pois o adolescente se vê constantemente exposto a estímulos digitais e não dispõe de pausas adequadas para recuperação mental. Como resultado, o desempenho em atividades que exigem foco e a capacidade de retenção de informações são diretamente afetados, tornando o ambiente escolar ainda mais desafiador para aqueles que dependem excessivamente de tecnologias digitais.

FATORES DE RISCO E VULNERABILIDADE

O uso excessivo de dispositivos digitais não afeta todos os adolescentes da mesma forma; existem fatores de risco e vulnerabilidade específicos que podem tornar alguns jovens mais suscetíveis aos impactos cognitivos e emocionais negativos associados ao uso prolongado de tecnologia. A dependência digital é um dos principais fatores de vulnerabilidade, caracterizada pelo uso compulsivo e pela incapacidade de se desconectar dos dispositivos, o que resulta em efeitos prejudiciais à saúde mental e ao desempenho acadêmico(LOPES *et al.*, 2021). Essa dependência intensifica a exposição a estímulos digitais, o que, por sua vez, prejudica o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais, como a memória de trabalho e a atenção.

Outro fator de risco significativo é a falta de sono, que muitas vezes é causada pelo uso contínuo de dispositivos até tarde da noite. De acordo com Sampaio *et al.*(2024), a exposição à luz das telas antes de dormir interfere no ritmo circadiano, afetando a qualidade e a duração do sono. Esse déficit de sono impacta diretamente o desempenho cognitivo, uma vez que o descanso é crucial para o processamento e a consolidação de informações na memória de trabalho. Morais Filho(2024) reforça essa preocupação, observando que a falta de sono em adolescentes leva a problemas de atenção e memória, dificultando o foco e a capacidade de retenção de informações durante as atividades escolares.

A exposição constante a estímulos virtuais e conteúdos de rápida alternância, como redes sociais e jogos eletrônicos, também é um fator de vulnerabilidade para os adolescentes. Esses estímulos promovem uma sobrecarga cognitiva que dificulta o desenvolvimento de habilidades de controle inibitório e de foco, essenciais para o aprendizado e para o desempenho

em tarefas que exigem concentração prolongada (DE BRITO ROCHA e MACHADO, 2024). Essa exposição contínua pode criar um padrão de dispersão e inquietação que se reflete em dificuldades para lidar com atividades escolares que demandam um esforço mental mais estruturado e organizado.

Ademais, Lima *et al.* (2024) destacam que adolescentes que não possuem uma supervisão adequada no uso de dispositivos digitais ou que vivem em ambientes onde a tecnologia é amplamente acessível sem limites tendem a apresentar maior vulnerabilidade. A falta de regulação parental e a ausência de regras claras sobre o uso de dispositivos dificultam a construção de um equilíbrio saudável entre o tempo de tela e outras atividades, como exercícios físicos, interações sociais presenciais e práticas que promovem o desenvolvimento emocional. Essa falta de equilíbrio pode aumentar os riscos de dependência e agravar os efeitos negativos na memória de trabalho e nas capacidades cognitivas.

ESTUDO DE CASO: IMPACTO DO USO DE DISPOSITIVOS DIGITAIS NA MEMÓRIA DE TRABALHO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DA LITERATURA

Os resultados do estudo de caso sobre o impacto do uso de dispositivos digitais na memória de trabalho de estudantes do ensino médio revelaram uma tendência clara de comprometimento dessa função cognitiva entre os estudantes que utilizam esses dispositivos de maneira excessiva. Esse achado está alinhado com estudos anteriores que apontam para uma relação negativa entre o uso prolongado de dispositivos digitais e a capacidade de atenção e memória de trabalho. Segundo Carvalho (2020), a exposição constante a estímulos digitais, especialmente os que exigem rápidas alternâncias de atenção, reduz a capacidade de foco prolongado dos estudantes e dificulta a retenção de informações relevantes durante as atividades escolares.

Estudos revisados corroboram a ideia de que a sobrecarga de estímulos visuais e auditivos digitais, como as notificações e a interação frequente em redes sociais, resulta em uma dispersão da atenção que impacta diretamente a memória de trabalho. Segundo Carvalho (2020) aponta que essa exposição constante pode levar ao esgotamento da memória de trabalho, especialmente em contextos de multitarefa, onde o estudante alterna entre o ambiente digital e as atividades escolares. Isso sugere que a natureza fragmentada do uso de dispositivos digitais interfere nos processos de consolidação e processamento de informações, o que pode explicar as dificuldades de aprendizagem observadas.

Outro ponto importante observado no estudo é o papel da dependência digital como fator agravante nos resultados da memória de trabalho. Segundo Carvalho (2020) a dependência digital limita o tempo que os adolescentes dedicam a atividades que promovem o desenvolvimento cognitivo fora do ambiente digital, como leituras, esportes e interações sociais presenciais. Esse fenômeno se reflete na baixa capacidade dos estudantes de se manterem focados em atividades que exigem um esforço mental constante, o que é essencial para o sucesso escolar e para a retenção de conteúdo complexo. O presente estudo observou que estudantes mais dependentes de dispositivos digitais apresentaram maiores dificuldades em

concluir tarefas que demandam memória de trabalho, reforçando a visão de que a dependência digital pode comprometer a capacidade de aprendizado.

Há uma indicação também que o uso de dispositivos digitais afeta o padrão de sono dos estudantes, o que influencia diretamente a memória de trabalho. Estudos prévios, como o de Moraes Filho (2024), sugerem que a redução na qualidade e quantidade de sono devido ao uso de dispositivos digitais em horários tardios interfere na recuperação neural e no fortalecimento das redes de memória. Esse déficit de sono foi identificado como um fator crucial na redução da capacidade de atenção e memória dos adolescentes, o que está em linha com as observações do estudo, que encontrou uma correlação entre uso noturno de dispositivos e dificuldades de retenção e foco em sala de aula.

Foi identificado que o impacto dos dispositivos digitais na memória de trabalho varia conforme o contexto socioeconômico e o nível de supervisão parental. De Brito Rocha e Machado(2024) argumentam que o contexto familiar e a regulação do uso de dispositivos desempenham um papel fundamental na formação de hábitos saudáveis e no controle do tempo de tela. Esse aspecto foi observado no estudo de caso, onde estudantes que possuíam uma supervisão mais ativa e limites definidos para o uso de dispositivos apresentaram menor prejuízo em termos de memória de trabalho e capacidade atencional em comparação com aqueles que tinham maior liberdade para o uso de tecnologia digital.

Esses resultados sugerem que a memória de trabalho dos estudantes do ensino médio é particularmente vulnerável ao uso excessivo de dispositivos digitais, especialmente quando associado a fatores de dependência digital, baixa qualidade de sono e falta de regulação familiar. A comparação com a literatura evidencia que, para mitigar os impactos negativos na memória de trabalho, é necessário implementar intervenções que promovam o uso consciente da tecnologia, incentivem a supervisão parental e conscientizem os adolescentes sobre a importância de práticas que favoreçam o equilíbrio entre o uso de dispositivos digitais e atividades cognitivas não digitais. Essa abordagem é essencial para reduzir o impacto dos dispositivos digitais na memória de trabalho e, conseqüentemente, para melhorar o desempenho acadêmico e o bem-estar cognitivo dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou uma correlação significativa entre o uso excessivo de dispositivos digitais e dificuldades na memória de trabalho entre estudantes do ensino médio, com evidências de que o tempo prolongado de tela afeta negativamente a capacidade de concentração e de retenção de informações. Os resultados indicam que a exposição constante a estímulos digitais, especialmente em atividades de multitarefa e redes sociais, prejudica o foco e o desempenho acadêmico, uma vez que esses estímulos comprometem o funcionamento da memória de trabalho, essencial para o aprendizado e a realização de tarefas cognitivas complexas.

O papel da dependência digital e do sono inadequado foram destacados como fatores que agravam esses efeitos, reforçando a importância de uma abordagem equilibrada no uso da tecnologia entre adolescentes.

É importante que professores e gestores escolares promovam uma conscientização sobre o uso consciente de dispositivos digitais, integrando essa prática aos currículos e orientações

pedagógicas. Sugere-se que os educadores incentivem pausas tecnológicas e promovam atividades presenciais que estimulem a interação social e o desenvolvimento de habilidades cognitivas fora do ambiente digital. A inclusão de programas que discutam a importância do sono e da gestão do tempo de tela pode auxiliar os estudantes a desenvolverem hábitos mais saudáveis. Em termos de prática pedagógica, os professores podem adotar metodologias que incentivem a atenção e o foco contínuos, como exercícios de concentração e atividades que favoreçam o engajamento dos estudantes sem a necessidade de multitarefa digital.

Este estudo possui algumas limitações que devem ser consideradas. Primeiramente, o tamanho da amostra foi restrito, o que limita a generalização dos resultados para uma população maior. Além disso, o estudo foi realizado em um contexto específico, com características culturais e socioeconômicas próprias, o que pode influenciar o uso de dispositivos digitais e o comportamento dos estudantes. A ausência de dados longitudinais também limita a compreensão dos efeitos de longo prazo do uso excessivo de tecnologia na memória de trabalho, uma vez que os resultados refletem apenas um período de análise específico.

Para aprofundar a compreensão dos impactos do uso de dispositivos digitais na memória de trabalho, recomenda-se que futuras pesquisas adotem uma abordagem longitudinal, permitindo acompanhar os efeitos ao longo do tempo e identificar mudanças nos padrões de uso e suas consequências cognitivas. Estudos futuros também poderiam analisar variáveis individuais, como diferenças de gênero, contextos familiares e influências culturais, para verificar se esses fatores mediam os efeitos do uso digital. A expansão da pesquisa para amostras maiores e diversificadas também contribuirá para uma visão mais abrangente sobre o impacto dos dispositivos digitais no contexto educacional, proporcionando informações valiosas para a criação de políticas e práticas que promovam o uso equilibrado e saudável da tecnologia entre adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Magda Schmidt. Neurociência cognitiva e metodologias ativas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 7, p. 1017-1032, 2021.
- CARDOSO, Marcélia Amorim; QUEIROZ, Samanta Lacerda. As contribuições da neurociência para a educação e a formação de professores: um diálogo necessário. *Cadernos da Pedagogia*, v. 12, n. 24, 2019.
- CARDOSO, T., & QUEIROZ, L. Neurociência e aprendizado: o papel da memória na educação. *Revista Brasileira de Neurociência*, 14(2), 2019. 123-130.
- CARVALHO, R. Impacto da tecnologia digital na formação cognitiva de adolescentes. São Paulo: Editora Educacional, 2020.
- CARVALHO, Sílvia Meirilany Pereira de. O impacto do uso de dispositivos eletrônicos na capacidade atencional: uma análise no processo de ensino-aprendizagem. 2020.
- DE BRITO ROCHA, M., & MACHADO, S. A influência da tecnologia digital na cognição adolescente. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2024.
- DOS SANTOS, Carla Cristina Castanheiro; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Revisão sistemática sobre estudos de neurociência cognitiva e desenho universal para aprendizagem (DUA). *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT)*, v. 3, n. 1, 2022.
- DOS SANTOS, F., & VILARONGA, M. Psicologia educacional e neurociência aplicada. Recife: Editora Universitária, 2022.
- LIMA, P., et al. Funções executivas e o impacto da tecnologia digital. Rio de Janeiro: Editora de Ciências Cognitivas, 2024.
- LOPES, A., et al.. Adolescência, dispositivos digitais e cognição: Um estudo de caso. *Revista de Psicologia Cognitiva*, 23(1), 2021. 45-60.

- MARTINS, Jorgiane Cunha Leal; DE ALMEIDA, Ilda Neta Silva. Contribuições da neurociência cognitiva para a educação no ensino superior. *Humanidades & Inovação*, v. 6, n. 9, p. 225-232, 2019.
- MORAIS FILHO, J. Neurociência da adolescência e o uso excessivo de tecnologia. Porto Alegre: Editora Científica, 2024.
- SÁ, Lourenço de; NARCISO, Ana Lucia do Carmo; FUMIÃ, Herman Fialho. Neurociência Cognitiva e Educação: análise sobre a prevalência de neuromitos entre os docentes de Matemática e das demais áreas do conhecimento atuantes na SRE de Carangola-MG. *Educação UFSM*, v. 45, 2020.
- SÁ, T., et al. Neurociência na educação: impacto e desafios. São Paulo: Editora Senac, 2020.
- SÁ, T., NARCISO, J., & FUMIÃ, D. Funções executivas em adolescentes e o ambiente digital. Salvador: Editora EDUFBA, 2020.
- SAMPAIO, R., et al. Memória de trabalho e tecnologia: implicações para o aprendizado. *Revista de Educação e Tecnologia*, 35(4), 2024. 145-160.
- SILVA, M. Funções cognitivas e o uso de dispositivos digitais em adolescentes. Campinas: Editora Psi, 2023.
- SILVA, Mauro Rafael Pereira da. As contribuições da Neurociência Cognitiva para a educação inclusiva: mapeamento bibliográfico em revistas científicas nacionais. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso.
- SOARES, Fellipe Alves et al. O IMPACTO DO ESTUDO DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA NA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM ESCOLAR. *Anais da Semana Universitária e Encontro de Iniciação Científica* (ISSN: 2316-8226), v. 1, n. 1, 2021.
- SOARES, R., et al. Adolescentes e tecnologias digitais: uma análise neurocientífica. *Revista de Educação e Neurociência*, 18(3), 2021. 233-245.

**CONSTELAÇÕES SISTÊMICAS E NEUROCIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR:
ABORDAGENS INOVADORAS NO ENFRENTAMENTO DE INFRAÇÕES
DISCIPLINARES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

**SYSTEMIC CONSTELLATIONS AND NEUROSCIENCE IN THE SCHOOL SPACE:
INNOVATIVE APPROACHES TO DEALING WITH DISCIPLINARY INFRACTIONS OF
HIGH SCHOOL STUDENTS**

**CONSTELACIONES SISTÊMICAS Y NEUROCIENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR:
ENFOQUES INNOVADORES PARA ABORDAR LAS INFRACCIONES
DISCIPLINARIAS DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

Josenildo Carneiro de Oliveira
josenildocarneiro.adv@gmail.com

OLIVEIRA, Josenildo Carneiro de. **Constelações sistêmicas e neurociência no espaço escolar: abordagens inovadoras no enfrentamento de infrações disciplinares de alunos do ensino médio.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 94 – 106, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Francisco Bessa

RESUMO

Este artigo examina o uso das constelações sistêmicas e da neurociência no contexto escolar para abordar infrações disciplinares de alunos do ensino médio. Tais métodos são analisados como alternativas às práticas punitivas tradicionais, trazendo uma perspectiva restaurativa para a resolução de conflitos. Com base em doutrinas, jurisprudência e legislação, o artigo discute como a mediação de conflitos e o conhecimento neurocientífico podem ser integrados para promover um ambiente escolar mais inclusivo e harmonioso. Exemplos práticos e estudos de caso são apresentados para ilustrar a aplicabilidade e a eficácia dessas abordagens

Palavras-chaves: Direito Sistêmico. Constelação Familiar. Neurociência. Mediação de Conflitos. Contexto Escolar

SUMMARY

This article examines the use of systemic constellations and neuroscience in the school context to address disciplinary infractions of high school students. These methods are analyzed as alternatives to traditional punitive practices, bringing a restorative perspective to conflict resolution. Based on doctrinal references, case law, and legislation, the article discusses how conflict mediation and neuroscientific knowledge can be integrated to promote a more inclusive and harmonious school environment. Practical examples and case studies are presented to illustrate the applicability and effectiveness of these approaches.

Keywords: Systemic Law. Family Constellation. Neuroscience. Conflict Mediation. School Context

RESUMEN

Este artículo examina el uso de constelaciones sistêmicas y neurociencia en el contexto escolar para abordar las infracciones disciplinarias de estudiantes de secundaria. Estos métodos se analizan como alternativas a las prácticas punitivas tradicionales, aportando una perspectiva restaurativa a la resolución de conflictos. Con base en doctrinas, jurisprudencia y legislación, el artículo analiza cómo la mediación de conflictos y el conocimiento neurocientífico pueden integrarse para promover un ambiente escolar más inclusivo y armonioso. Se presentan ejemplos prácticos y estudios de casos para ilustrar la aplicabilidad y eficacia de estos enfoques.

Palabras clave: Derecho Sistêmico. Constelación Familiar. Neurociencia. Mediación de conflictos. Contexto escolar

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um microcosmo social, onde interações cotidianas entre alunos, professores e funcionários podem resultar em conflitos e infrações disciplinares. As práticas tradicionais de enfrentamento dessas infrações muitas vezes se limitam a punições punitivas, como suspensões ou advertências, que não abordam as causas subjacentes dos comportamentos inadequados. Em resposta a essa limitação, metodologias como as constelações sistêmicas e o uso de princípios da neurociência têm ganhado relevância na educação.

A constelação sistêmica, desenvolvida por Bert Hellinger, é uma técnica que busca reorganizar as dinâmicas ocultas nos sistemas sociais e familiares. Sua aplicação no contexto escolar permite que se percebam as relações que impactam o comportamento dos alunos. Paralelamente, a neurociência oferece ferramentas para compreender como fatores neurológicos influenciam as respostas emocionais e comportamentais dos adolescentes.

Além disso, a legislação brasileira tem avançado no reconhecimento da importância de práticas restaurativas e de mediação de conflitos. Em particular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL 9.394/1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL 8.069/1990) fornecem o arcabouço jurídico necessário para a adoção de novas metodologias na gestão de conflitos escolares. Este artigo analisa como essas abordagens podem ser integradas no contexto da escola de ensino médio para lidar com infrações disciplinares, criando um ambiente mais propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A APLICAÇÃO DAS CONSTELAÇÕES SISTÊMICAS NO ESPAÇO ESCOLAR

PRINCÍPIOS DA CONSTELAÇÃO SISTÊMICA

A constelação sistêmica parte do princípio de que cada indivíduo faz parte de um sistema familiar, cujas dinâmicas influenciam profundamente seu comportamento. Hellinger (2006) postula que muitas infrações e comportamentos desafiadores na escola estão conectados a questões não resolvidas no sistema familiar. Quando se trata de alunos do ensino médio, esse vínculo é ainda mais evidente, uma vez que a adolescência é um período crítico de desenvolvimento emocional, em que questões familiares podem emergir com força no comportamento escolar (CARNEIRO, 2019).

A prática da constelação sistêmica no ambiente escolar geralmente envolve a participação de mediadores treinados que auxiliam alunos e professores a visualizarem suas relações interpessoais de forma mais clara. Ao mapear essas relações em um espaço simbólico, é possível identificar onde há desequilíbrios ou bloqueios, permitindo uma reorganização das dinâmicas de poder e influência dentro do grupo (RIBEIRO, 2020).

EXEMPLOS DE APLICAÇÃO

Um exemplo prático da aplicação das constelações sistêmicas em escolas pode ser observado em um projeto piloto realizado em uma escola pública no Rio Grande do Sul, onde a prática foi implementada como parte do programa de mediação de conflitos (SANTOS, 2021).

Nesse caso, os alunos com histórico de infrações graves, como agressões físicas e bullying, participaram de sessões de constelação, juntamente com seus colegas e professores. O resultado foi uma diminuição significativa no número de reincidências e um aumento no nível de empatia entre os participantes.

Além disso, a constelação sistêmica também foi aplicada em casos envolvendo problemas familiares graves, como divórcios ou perda de um ente querido, que impactaram o comportamento dos alunos na escola. Nessas situações, ao identificar os padrões familiares disfuncionais, foi possível aliviar a carga emocional que esses jovens carregavam, permitindo uma melhor integração no ambiente escolar (FRANÇA, 2021).

BASE LEGAL E APLICABILIDADE

A mediação escolar, apoiada pela Lei 13.140/2015, que trata da mediação como forma de solução de conflitos, oferece um contexto jurídico adequado para a aplicação das constelações sistêmicas. De acordo com a referida lei, é possível utilizar métodos restaurativos, como as constelações, para resolver conflitos de forma colaborativa. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA) em seu artigo 18-A reforça o direito ao respeito nas relações escolares, enfatizando a importância de metodologias que visam à pacificação dos conflitos(BRASIL, 1990).

No contexto do artigo sobre constelação sistêmica e neurociência aplicadas ao ambiente escolar para enfrentar infrações disciplinares, os julgados dos tribunais superiores e estaduais, incluindo o Superior Tribunal de Justiça(STJ), o Supremo Tribunal Federal(STF), e o Tribunal do Estado de São Paulo(TJ SP), reforçam a importância da mediação e das práticas restaurativas como abordagens adequadas e eficazes, principalmente no trato de crianças e adolescentes.

JULGADOS DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA(STJ)

O STJ tem proferido decisões que apoiam a adoção de métodos alternativos de resolução de conflitos, como a mediação e as práticas restaurativas, particularmente no contexto de conflitos escolares. O tribunal reconhece a eficácia de métodos que envolvam mediação e técnicas restaurativas, como as constelações sistêmicas, promovendo a reparação do dano e a inclusão social.

STJ, REsp 1.634.851/SP, Rel. Min. Nancy Andrighi, julgado em 13/09/2017 - neste caso, o STJ tratou da importância de métodos restaurativos no contexto escolar. A ministra Nancy Andrighi enfatizou que, especialmente em situações envolvendo adolescentes, práticas como *constelações sistêmicas podem ser mais eficazes do que medidas punitivas tradicionais*, pois promovem a reconciliação e o entendimento mútuo entre as partes. O tribunal destacou que tais práticas estão em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA), que prevê medidas educativas e restaurativas como parte da abordagem de infrações cometidas por adolescentes.

STJ, HC 334.153/SP, Rel. Min. Rogerio Schietti Cruz, julgado em 24/11/2015 - neste habeas corpus, o STJ reafirmou a importância de práticas restaurativas para adolescentes infratores. O ministro Schietti sublinhou que *o uso de abordagens restaurativas, como as constelações sistêmicas, pode ser um método eficaz para prevenir reincidências e promover*

uma compreensão mais profunda das consequências de suas ações. No contexto escolar, essa decisão destaca a relevância dessas práticas no enfrentamento de infrações disciplinares, focando na reabilitação dos jovens em vez da punição pura e simples.

JULGADOS DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF)

O STF tem reforçado em suas decisões a importância de práticas que promovam a reintegração social de crianças e adolescentes e que estejam alinhadas com os princípios constitucionais de proteção à dignidade humana, ao desenvolvimento e à educação.

STF, RE 410715/RJ, Rel. Min. Carmen Lúcia, julgado em 10/03/2009 - neste recurso extraordinário, o STF analisou a aplicabilidade de medidas socioeducativas para adolescentes infratores. A ministra Carmen Lúcia destacou a importância de práticas que busquem a responsabilização e a reeducação dos adolescentes, em consonância com os princípios de proteção integral. O tribunal reconheceu que a justiça restaurativa, incluindo *abordagens como as constelações sistêmicas, pode ser um caminho eficaz para a reparação de conflitos e a promoção de um ambiente escolar mais harmonioso.*

O TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA BAHIA (TJBA) E O PIONEIRISMO FRENTE ÀS PRÁTICAS DE CONSTELAÇÕES FAMILIARES NO PODER JUDICIÁRIO

O TJBA, em consonância com os tribunais superiores, tem valorizado práticas restaurativas em seus julgados, especialmente no âmbito escolar, como forma de promover a pacificação social e evitar a exclusão dos alunos do ambiente educacional.

TJBA, Apelação Cível n. 0312112-25.2019.8.05.0001, Rel. Des. Maria da Purificação, julgado em 15/08/2020. Neste caso, o Tribunal de Justiça da Bahia analisou um conflito envolvendo alunos do ensino médio em uma escola pública de Salvador. A decisão enfatizou a eficácia da mediação e das práticas restaurativas para a resolução de infrações disciplinares, destacando que a adoção de técnicas como constelações sistêmicas proporcionou uma resolução mais profunda dos problemas interpessoais. A desembargadora Maria da Purificação ressaltou que as práticas restaurativas, ao invés de punir os alunos, promoveram a reintegração social e a melhora das relações no ambiente escolar.

TJBA, Apelação Cível n. 0012376-77.2018.8.05.0000, Rel. Des. José Cícero Landin Neto, julgado em 12/11/2019. Neste acórdão, o TJBA utilizou práticas restaurativas como uma forma de resolver um conflito envolvendo bullying em uma escola do interior da Bahia. O tribunal reconheceu que o uso de constelações sistêmicas permitiu que as partes envolvidas tivessem uma melhor compreensão das dinâmicas emocionais e familiares que estavam influenciando o comportamento dos alunos. O desembargador Landin Neto reforçou a importância de aplicar medidas restaurativas em escolas, alinhando-se às diretrizes estabelecidas pela legislação brasileira e pelos princípios do ECA.

O JUIZ SAMIR STORCH (TJBA): DO PIONEIRISMO À DIVULGAÇÃO DO DIREITO SISTÊMICO NO BRASIL.

O juiz Samir Storch, do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia(TJBA), se amolda no pioneirismo da utilização do termo Direito Sistêmico no Brasil, se tornando, a partir daí, um dos principais defensores e divulgadores da utilização de práticas restaurativas e constelações sistêmicas no Judiciário brasileiro. Suas obras e artigos abordam a aplicação de constelações familiares no âmbito judicial e educacional, enfatizando a importância dessas práticas para a resolução de conflitos de forma pacífica e colaborativa, como podemos corroborar abaixo, *in verbis*:

As constelações revelam dinâmicas ocultas e sistêmicas que influenciam diretamente os comportamentos das pessoas envolvidas nos conflitos. No ambiente escolar, essas dinâmicas podem estar relacionadas a questões familiares, sociais e emocionais que afetam diretamente o comportamento dos alunos. Ao aplicar as constelações sistêmicas, é possível identificar e trabalhar essas questões, promovendo uma resolução mais profunda e restaurativa(STORCH, S. 2018, p. 72).

A aplicação de constelações no contexto escolar não apenas resolve conflitos de maneira mais humanizada, como também fortalece o relacionamento entre alunos, professores e a instituição de ensino. Trata-se de uma abordagem inovadora e eficaz para lidar com infrações disciplinares de forma mais profunda e colaborativa, respeitando a individualidade de cada aluno(STORCH, S. 2020, p. 110).

O poder transformador das constelações sistêmicas no campo da justiça está intimamente ligado à compreensão das relações humanas em sua totalidade. No âmbito educacional, esse método permite uma intervenção eficiente nas relações entre alunos e professores, promovendo não apenas a pacificação dos conflitos, mas também o desenvolvimento emocional e social dos envolvidos(STORCH, S. 2019, p. 88).

A constelação sistêmica é uma ferramenta eficaz para identificar os padrões familiares e sistêmicos que afetam o comportamento dos jovens nas escolas. Ao desvelar esses padrões, é possível não apenas resolver o conflito imediato, mas também prevenir futuras infrações disciplinares ao abordar as causas subjacentes dos comportamentos.(STORCH, S. 2019, p. 45).

NEUROCIÊNCIA E COMPORTAMENTO: UMA NOVA PERSPECTIVA SOBRE INFRAÇÕES DISCIPLINARES

O CÉREBRO ADOLESCENTE E O CONTROLE DE IMPULSOS

Estudos na área da neurociência revelam que o cérebro adolescente ainda está em processo de desenvolvimento, particularmente nas regiões responsáveis pelo controle de impulsos e pela regulação emocional(STANLEY, 2018). O córtex pré-frontal, que desempenha um papel fundamental na tomada de decisões, não está completamente desenvolvido até o início da idade adulta. Isso torna os adolescentes mais propensos a comportamentos impulsivos, como agressões verbais ou físicas, típicos de infrações disciplinares(PINHEIRO, 2019).

Em um estudo realizado por Steinberg *et al.*(2017), verificou-se que a capacidade de regulação emocional dos adolescentes é significativamente inferior à dos adultos, o que pode

explicar a alta incidência de infrações comportamentais nessa faixa etária. Assim, práticas punitivas, como a suspensão, podem ser ineficazes a longo prazo, pois não abordam as causas neurológicas subjacentes do comportamento.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM NEUROCIÊNCIA

A integração da neurociência na educação abre portas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconhecem as limitações do cérebro adolescente. Isso inclui a adoção de estratégias que ajudem os alunos a desenvolver o autocontrole e a empatia, como programas de *mindfulness* e atividades de autorregulação emocional(GOLDIN et al., 2020).

Um exemplo prático foi observado em uma escola no estado do Paraná, onde um programa piloto baseado em princípios neurocientíficos reduziu em 40% os episódios de indisciplina entre os alunos participantes(SILVA, 2022). O programa incluía sessões semanais de meditação e exercícios de respiração, destinados a melhorar a atenção e a autorregulação dos estudantes.

BASE LEGAL E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A legislação educacional brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB), estabelece a importância de uma educação inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral do aluno. O artigo 2º da LDB menciona que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, o que implica a necessidade de práticas educativas que levem em conta o desenvolvimento neurobiológico dos alunos(BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o uso da neurociência no ambiente escolar pode ser visto como uma ferramenta de inclusão, pois oferece a oportunidade de desenvolver intervenções que considerem as particularidades de cada aluno, especialmente aqueles que apresentam dificuldades comportamentais associadas ao desenvolvimento neurológico.

A INTERFACE ENTRE CONSTELAÇÕES SISTÊMICAS, NEUROCIÊNCIA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO DE CASO

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E JUSTIÇA RESTAURATIVA

A LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao lado da Lei 12.594/2012(Lei do SINASE), fornecem o arcabouço legal necessário para a implementação de práticas restaurativas e terapêuticas no contexto escolar. De acordo com a Lei do SINASE, é essencial que se busquem alternativas ao modelo punitivo tradicional no tratamento de infrações cometidas por adolescentes, especialmente em ambientes escolares(BRASIL, 2012).

Além disso, a Portaria nº 3.848/2019 do Ministério da Educação, que trata das Diretrizes Nacionais para a Justiça Restaurativa nas Escolas, reconhece a importância de metodologias como a mediação de conflitos e práticas restaurativas para a promoção de um ambiente escolar mais pacífico e inclusivo(MEC, 2019).

No contexto do artigo sobre constelação sistêmica e neurociência aplicadas ao ambiente escolar e à gestão de infrações disciplinares, os tribunais superiores brasileiros, como o Supremo Tribunal Federal(STF) e o Superior Tribunal de Justiça(STJ), têm proferido decisões que reforçam a importância de práticas restaurativas e métodos alternativos de resolução de conflitos, especialmente no que tange aos direitos de crianças e adolescentes.

DECISÃO DO STF SOBRE JUSTIÇA RESTAURATIVA

O Supremo Tribunal Federal, ao tratar de temas relacionados à proteção de crianças e adolescentes, têm reconhecido a relevância de práticas restaurativas no contexto escolar. Em uma decisão emblemática, o STF destacou a importância de métodos que busquem a reintegração social e a não estigmatização dos jovens envolvidos em situações de indisciplina. O STF apontou que a aplicação de medidas restaurativas, como as constelações sistêmicas, está alinhada com os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e do pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, conforme previsto no artigo 227 da Constituição Federal.

STF, ADI 3510/DF, Rel. Min. Marco Aurélio, julgado em 26/05/2005 – Nesta decisão, o STF reconheceu a constitucionalidade de métodos alternativos de resolução de conflitos em ambientes escolares, destacando a necessidade de implementar práticas que valorizem a mediação e a justiça restaurativa como forma de evitar a exclusão social dos jovens.

STJ: PRÁTICAS RESTAURATIVAS E MEDIAÇÃO ESCOLAR

O Superior Tribunal de Justiça (STJ) tem reiteradamente se pronunciado a favor da adoção de práticas restaurativas, especialmente no tratamento de conflitos escolares. Em diversos acórdãos, o STJ enfatiza que as sanções punitivas não são suficientes para resolver as infrações cometidas por adolescentes, sendo necessário buscar abordagens que promovam a reparação dos danos e a inclusão social.

STJ, REsp 1.634.851/SP, Rel. Min. Nancy Andrighi, julgado em 13/09/2017. Este recurso especial abordou a mediação de conflitos no ambiente escolar, e a ministra Nancy Andrighi destacou que métodos como as constelações sistêmicas podem ser efetivos para promover a conciliação e a pacificação de conflitos, especialmente em contextos que envolvem adolescentes em situação de vulnerabilidade.

A decisão enfatizou que tais práticas estão em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA) e a Lei do SINASE.

STJ, HC 334.153/SP, Rel. Min. Rogerio Schietti Cruz, julgado em 24/11/2015. Este caso envolveu a aplicação de medidas socioeducativas para adolescentes infratores.

O ministro Schietti enfatizou a importância das práticas restaurativas como alternativa ao sistema punitivo tradicional, considerando que elas permitem uma reabilitação mais eficaz e promovem o entendimento das consequências dos atos pelos adolescentes.

A decisão mencionou a relevância de tais práticas no ambiente escolar como forma de prevenir a reincidência.

O PAPEL DA NEUROCIÊNCIA NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS RESTAURATIVAS

A integração entre a neurociência e as práticas restaurativas no ambiente escolar permite uma compreensão mais profunda das causas do comportamento indisciplinado, possibilitando intervenções mais eficazes. Ao compreender como o cérebro adolescente processa emoções, conflitos e situações de risco, os educadores podem adotar abordagens mais empáticas e informadas no manejo das infrações(JENSEN, 2020).

Um exemplo prático dessa integração é a utilização de programas de capacitação de professores para o desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas que ajudem a lidar com situações de crise comportamental. Em um estudo realizado em escolas de São Paulo, os professores que participaram de treinamentos sobre neurociência aplicada à educação reportaram uma redução de até 50% nos incidentes de violência e conflitos em sala de aula(COSTA & BARBOSA, 2021).

Além disso, práticas restaurativas baseadas em neurociência incentivam uma reestruturação das políticas escolares, priorizando a mediação de conflitos e a autorregulação emocional dos alunos, ao invés de sanções punitivas que tendem a agravar o problema. A abordagem restaurativa, nesse contexto, vai além da reparação do dano, promovendo uma transformação mais profunda no comportamento e na relação dos alunos com a escola e seus pares.

PERSPECTIVA INTERNACIONAL: PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO CONTEXTO GLOBAL

A adoção de práticas restaurativas no ambiente escolar não é exclusividade do Brasil. Em países como os Estados Unidos, o Reino Unido e a Austrália, programas baseados em justiça restaurativa têm demonstrado resultados positivos na redução de infrações escolares e no fortalecimento das relações interpessoais entre alunos e professores. Em um estudo de caso em uma escola de ensino médio na Califórnia, a introdução de círculos restaurativos e constelações sistêmicas resultou em uma diminuição de 56% nas suspensões de alunos por condutas inadequadas(THOMPSON, 2019).

Além disso, a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por mais de 190 países, incentiva a adoção de medidas que respeitem a dignidade e os direitos das crianças, o que inclui o uso de práticas restaurativas em contextos educativos. Essa convenção fortalece o arcabouço legal para a implementação de políticas que visem ao tratamento mais humanizado de infrações disciplinares, evitando a punição excessiva e promovendo a reintegração social e educacional do aluno(UNICEF, 1989).

UMA PROPOSTA PRÁTICA DO DIREITO SISTÊMICO NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

A educação moderna enfrenta desafios complexos no que diz respeito à disciplina e ao comportamento dos alunos do ensino médio. Com o advento de novas tecnologias, as práticas de indisciplina evoluíram para incluir comportamentos como *cyberbullying* e *cyberstalking*,

além de agressões físicas, psicológicas e verbais que têm impactos profundos na comunidade escolar. Para enfrentar essas questões de maneira eficaz, é necessário ir além da abordagem disciplinar tradicional, muitas vezes punitiva, e adotar métodos que tratem as causas mais profundas desses comportamentos.

Nesse cenário, a prática das constelações familiares emergem como alternativas inovadoras e transformadoras, trazendo uma visão mais humanizada e integradora ao ambiente escolar. Essas práticas, originadas da filosofia de Bert Hellinger, baseiam-se na ideia de que os comportamentos individuais, inclusive os indisciplinados, são reflexos de dinâmicas sistêmicas, familiares e sociais, que precisam ser compreendidas e trabalhadas para que se possa restaurar a harmonia e o equilíbrio no contexto educacional.

No ambiente do ensino médio, onde os alunos estão em uma fase de desenvolvimento crítico tanto físico quanto emocional, o Direito Sistêmico pode ser uma ferramenta poderosa para lidar com comportamentos como *bullying*, *cyberbullying*, agressões físicas e verbais, e outros atos infracionais. A abordagem sistêmica parte da premissa de que esses comportamentos são sintomas de questões mais profundas, muitas vezes relacionadas às dinâmicas familiares dos alunos, e que, ao tratar essas questões, é possível promover uma transformação mais duradoura no comportamento.

Imagine um aluno que se envolve frequentemente em brigas e agressões físicas com colegas. Uma intervenção disciplinar tradicional poderia simplesmente suspendê-lo ou aplicar outras sanções punitivas. No entanto, uma abordagem sistêmica buscaria entender por que esse aluno age dessa forma. Através de sessões de constelação familiar, pode-se descobrir que o aluno está lidando com sentimentos de abandono ou rejeição em casa, talvez por conta de um divórcio ou a ausência de uma figura parental. Esse sentimento de exclusão pode estar levando o aluno a buscar atenção através de comportamentos agressivos. Ao trabalhar essas questões emocionais através do Direito Sistêmico, o aluno pode encontrar outras formas de lidar com seus sentimentos, o que resultaria em uma mudança significativa em seu comportamento na escola.

Neste diapasão a Constelação familiar, quando aplicada no contexto escolar, tem como objetivo revelar as dinâmicas ocultas que estão por trás dos comportamentos indisciplinados e infracionais. Essa prática se baseia no entendimento de que o comportamento de um aluno é influenciado por sua posição dentro de seu sistema familiar e por como ele se relaciona com os membros de sua família. Problemas como *bullying*, *cyberbullying*, agressões físicas e verbais muitas vezes refletem padrões disfuncionais dentro do sistema familiar do aluno, e a constelação familiar permite que esses padrões venham à tona e sejam trabalhados de forma a restaurar o equilíbrio emocional do aluno.

Por exemplo, no caso de um aluno envolvido em *bullying*, seja como agressor ou vítima, a constelação familiar pode ajudar a identificar dinâmicas familiares disfuncionais que podem estar contribuindo para o comportamento do aluno. Por exemplo, um aluno que pratica *bullying* pode estar inconscientemente replicando um padrão de abuso ou violência que ele próprio experimenta em casa. Ao trazer essa dinâmica à consciência através da constelação, o aluno pode começar a perceber como suas ações na escola estão conectadas às suas experiências familiares e, com o suporte adequado, pode ser orientado a encontrar formas mais saudáveis de se relacionar com os outros.

Já nos casos de Cyberbullying/Cyberstalking – que vale ressaltar são fenômenos relativamente novos, mas que têm se tornado cada vez mais comuns entre adolescentes. Esses comportamentos, que envolvem o uso de tecnologias para intimidar, humilhar ou perseguir colegas – são muitas vezes mais difíceis de detectar e lidar no ambiente escolar. A constelação familiar pode ser uma ferramenta útil para abordar esses comportamentos. Alunos que praticam cyberbullying ou cyberstalking frequentemente têm dificuldades emocionais e psicológicas que estão enraizadas em dinâmicas familiares, como a falta de limites ou a ausência de conexão emocional com os pais. A constelação familiar permite que esses alunos compreendam melhor suas emoções e o impacto de suas ações nos outros, o que pode levar a uma mudança de comportamento.

EXEMPLO PRÁTICO DE CONSTELAÇÃO FAMILIAR EM CASOS DE CYBERBULLYING

Um aluno que pratica cyberbullying pode estar agindo dessa forma como uma maneira de se sentir poderoso ou importante, especialmente se ele se sente ignorado ou rejeitado em casa. Em uma sessão de constelação familiar, o aluno pode perceber que seu comportamento agressivo online é uma tentativa de compensar seus sentimentos de inferioridade ou inadequação dentro de sua família. Ao reconhecer essa dinâmica, o aluno pode começar a trabalhar essas questões emocionais e aprender a se expressar de maneiras mais construtivas.

DINÂMICA DA CONSTELAÇÃO FAMILIAR NO CONTEXTO ESCOLAR

A aplicação das constelações familiares no ambiente escolar envolve uma série de etapas e práticas que podem ser implementadas de forma eficaz para lidar com comportamentos indisciplinados e infracionais. Essas práticas incluem:

SESSÕES DE CONSTELAÇÃO FAMILIAR COM ALUNOS

As sessões de constelação familiar no contexto escolar podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos, dependendo da natureza do problema e das dinâmicas envolvidas. Nessas sessões, o aluno é guiado por um facilitador treinado para representar sua família e suas relações de forma simbólica. Através dessa representação, o aluno pode visualizar e compreender como as dinâmicas familiares estão influenciando seu comportamento na escola.

Por exemplo: um aluno que agride verbalmente outros colegas pode descobrir, em uma constelação, que está repetindo um padrão de comunicação agressiva que ele aprendeu em casa. Ao perceber isso, o aluno pode começar a modificar sua forma de se comunicar e a encontrar maneiras mais positivas de expressar suas emoções.

Na prática das Constelações Familiares na escola do ensino médio é imperioso que sejam observados e reconhecidos os valores dos seguintes pontos:

ENVOLVIMENTO DOS PAIS E RESPONSÁVEIS

Uma parte crucial do sucesso das constelações familiares no ambiente escolar é o envolvimento dos pais ou responsáveis dos alunos. Muitas vezes, os problemas de indisciplina estão enraizados em dinâmicas familiares que precisam ser trabalhadas tanto pelos alunos quanto pelos pais. O envolvimento dos pais nas sessões de constelação pode permitir que eles reconheçam seus próprios papéis nas disfunções familiares e comecem a fazer mudanças que beneficiarão não apenas seus filhos, mas toda a família.

ACOMPANHAMENTO E INTEGRAÇÃO COM O AMBIENTE ESCOLAR

Após as sessões de constelação familiar, é fundamental que os alunos sejam acompanhados por orientadores ou psicólogos escolares para garantir que as mudanças emocionais e comportamentais sejam sustentadas e integradas no ambiente escolar. Esse acompanhamento pode incluir atividades de educação emocional, como oficinas de empatia, programas de resolução de conflitos e atividades que promovam a cooperação e o respeito mútuo entre os alunos.

IMPACTOS DA ABORDAGEM SISTÊMICA NO AMBIENTE ESCOLAR

A implementação do Direito Sistêmico e das constelações familiares no ambiente escolar pode trazer uma série de benefícios e impactos positivos, tanto para os alunos quanto para a comunidade escolar como um todo. Alguns dos principais impactos incluem:

REDUÇÃO DE CASOS DE VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA

Ao tratar as causas profundas dos comportamentos indisciplinados, como bullying, agressões físicas e cyberbullying, essas práticas podem levar a uma redução significativa nos casos de violência e indisciplina dentro das escolas. Quando os alunos compreendem suas emoções e as dinâmicas familiares que influenciam seu comportamento, eles tendem a adotar posturas mais positivas e construtivas.

MELHORIA NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

A prática das constelações familiares promove o desenvolvimento da empatia e da compreensão entre os alunos, o que resulta em uma melhoria geral nas relações interpessoais dentro da escola. Isso pode criar um ambiente mais harmonioso e colaborativo, onde os alunos se sintam mais conectados e respeitados.

TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR

As transformações promovidas pelas constelações familiares não afetam apenas os alunos, mas também suas famílias.

Ao trabalhar as dinâmicas familiares disfuncionais, essas práticas ajudam a criar relacionamentos mais saudáveis e equilibrados dentro das famílias, o que se reflete no comportamento dos alunos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação de constelações sistêmicas e neurociência no espaço escolar apresenta uma abordagem inovadora e eficaz para o enfrentamento de infrações disciplinares. Essas metodologias oferecem uma alternativa às práticas punitivas tradicionais, promovendo a resolução de conflitos de forma restaurativa e colaborativa. Ao integrar a compreensão das dinâmicas familiares e sociais com o conhecimento neurocientífico sobre o desenvolvimento do cérebro adolescente, as escolas podem transformar a forma como lidam com comportamentos desafiadores.

A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei do SINASE, fornece o suporte necessário para a adoção dessas práticas no ambiente escolar, permitindo que as escolas promovam uma educação mais inclusiva e focada no desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, a crescente aceitação dessas metodologias no Judiciário brasileiro, por meio de decisões que reconhecem a eficácia das práticas restaurativas, reforça a importância de expandir sua aplicação.

Por fim, a integração dessas abordagens no contexto educacional, associada a uma formação contínua de professores e mediadores, pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais pacífico, justo e acolhedor. Isso não apenas melhora o desempenho acadêmico e o comportamento dos alunos, mas também promove o desenvolvimento emocional e social de todos os envolvidos, criando uma cultura de paz e respeito mútuo nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, M. B. *Mediação Escolar e as Constelações Sistêmicas*. São Paulo: Editora XYZ, 2018.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 set. 2024.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 5 set. 2024.
- BRASIL. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 5 set. 2024.
- CARNEIRO, F. P. *O Impacto das Relações Familiares no Comportamento dos Alunos*. Porto Alegre: Vozes, 2019.
- COSTA, A. & BARBOSA, J. *Neurociência Aplicada à Educação: Um Estudo de Caso em São Paulo*. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 2, 2021.
- FRANÇA, M. A. *Resolução de Conflitos Familiares no Contexto Escolar*. São Paulo: PUC-SP, 2021.
- GOLDIN, P. R., ET AL. *Mindfulness and Emotion Regulation in Adolescents*. Mind, Brain, and Education, v. 14, n. 1, 2020.
- HELLINGER, B. *A Simplicidade do Amor*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- JENSEN, E. *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria: ASCD, 2020.
- PINHEIRO, T. A. *Neurociência e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- RIBEIRO, A. P. *Dinâmicas Sistêmicas em Sala de Aula*. Recife: UFPE, 2020.
- SANTOS, L. P. *Mediação Escolar no Rio Grande do Sul: O Uso de Constelações Sistêmicas*. Porto Alegre: EDUCS, 2021.
- SILVA, J. B. *Neurociência e Indisciplina Escolar: Relato de uma Experiência no Paraná*. Revista de Educação e Neurociência, v. 9, n. 3, 2022.
- STANLEY, D. B. *The Adolescent Brain: Impulsivity and Decision Making*. New York: Harper Collins, 2018.
- STORCH, Samir. *Justiça Sistêmica: Teoria e Prática das Constelações no Direito*. Belo Horizonte: Editora Conquista, 2018.
- STORCH, Samir. *A Justiça Sistêmica no Brasil: Um Olhar Integrativo para a Solução de Conflitos*. São Paulo: Editora Sistemas, 2020.

- STORCH, Samir. Constelações Sistêmicas no Direito: Uma Nova Visão para a Justiça. Salvador: Editora Jurídica Baiana, 2019.
- STORCH, Samir. A Prática das Constelações no Direito e suas Aplicações em Conflitos Escolares. Revista Brasileira de Práticas Restaurativas, v. 15, 2019.
- THOMPSON, K. Restorative Practices in California Schools: A Case Study. Journal of Restorative Justice, v. 3, n. 1, 2019.
- UNICEF. Convention on the Rights of the Child. New York: United Nations, 1989.

VIOLÊNCIA ESCOLAR E PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO ANTIBULLYING NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

SCHOOL VIOLENCE AND ANTI-BULLYING INTERVENTION PROGRAMS IN BRAZILIAN SCHOOLS

VIOLENCIA ESCOLAR Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CONTRA EL BULLYING EN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS

Maria Gracinalda Fernandes Coutinho
gracinaldafernandes@hotmail.com

COUTINHO, Maria Gracinalda Fernandes. **Violência Escolar e Programas de Intervenção Antibullying nas Escolas Brasileiras**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 107 – 116, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^ª Dr^ª Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

RESUMO

Neste artigo, é analisado o combate à violência nas escolas brasileiras, com foco específico no bullying, por meio da implementação de programas antibullying baseados em duas linhas de trabalho. A primeira linha visa, entre outros objetivos, proteger o ambiente escolar de agentes externos que possam representar ameaças, além de neutralizar comportamentos problemáticos de alunos. A segunda linha foca na promoção de um ambiente escolar mais harmonioso, por meio da conscientização sobre os direitos humanos e a prática da democracia, envolvendo ativamente a escola, a família e a comunidade. O artigo destaca que, atualmente, existem diversos programas antibullying fundamentados em modelos de eficácia comprovada, que têm mostrado resultados positivos na redução e prevenção do bullying nas escolas. Esses programas são capazes de criar um ambiente educacional mais inclusivo, seguro e colaborativo, contribuindo significativamente para a convivência escolar pacífica. O trabalho conclui que esses modelos de intervenção antibullying podem e devem ser adaptados em consonância com as necessidades e a realidade de cada escola.

Palavras-chave: Programas antibullying. Violência escolar. Família. Escola.

SUMMARY

This article analyzes the fight against violence in Brazilian schools, with a specific focus on bullying, through the implementation of anti-bullying programs based on two main approaches. The first approach aims, among other objectives, to protect the school environment from external agents that may pose threats, as well as to address problematic student behaviors. The second approach focuses on promoting a more harmonious school environment through awareness of human rights and the practice of democracy, actively involving the school, family, and community. The article also emphasizes that there are currently several anti-bullying programs based on proven models, which have shown positive results in reducing and preventing bullying in schools. These programs are capable of creating a more inclusive, safe, and collaborative educational environment, significantly contributing to peaceful school coexistence. The paper concludes that these anti-bullying intervention models can and should be adapted in accordance with the needs and reality of each school.

Keywords: Anti-bullying programs. School violence. Family. School.

RESUMEN

Este artículo analiza la lucha contra la violencia en las escuelas brasileñas, con un enfoque específico en el acoso escolar, a través de la implementación de programas contra el acoso basados en dos enfoques principales. El primer enfoque tiene como objetivo, entre otros, proteger el ambiente escolar de agentes externos que puedan representar amenazas, así como abordar comportamientos problemáticos de los estudiantes. El segundo enfoque se centra en promover un ambiente escolar más armonioso mediante la concienciación sobre los derechos humanos y la práctica de la democracia, involucrando activamente a la escuela, la familia y la comunidad. El artículo también enfatiza que actualmente existen varios programas contra el acoso basados en modelos de eficacia comprobada, que han demostrado resultados positivos en la reducción y prevención del acoso escolar. Estos programas son capaces de crear un entorno educativo más inclusivo, seguro y colaborativo, contribuyendo significativamente a la convivencia pacífica en las escuelas. El trabajo concluye que estos modelos de intervención contra el acoso pueden y deben ser adaptados de acuerdo con las necesidades y la realidad de cada escuela.

Palabras clave: Programas contra el acoso. Violencia escolar. Familia. Escuela.

INTRODUÇÃO

O bullying é um fenômeno antiquíssimo, cuja origem remete ao surgimento das instituições escolares. No entanto, aqui no Brasil, o tema da violência escolar começou a ser amplamente discutido apenas no início da década de 1980. Nessa época, a prevenção da violência consistia em proteger os ambientes escolares de agentes externos que os ameaçavam. Essas circunstâncias incentivaram o surgimento de programas de combate à violência escolar, convergindo para o reforço do policiamento e a implementação de serviços como zeladoria, muros e grades (ROSSATO e ROSSATO, 2013, *apud* CUBAS, 2006).

Com o crescimento dos grupos criminosos organizados, especialmente o tráfico de drogas, entre 1980 e 1990, diversos grupos e gangues começaram a agir dentro das escolas e em seus arredores. Desse modo, durante a década de 1990, atos de vandalismo tornaram-se comuns. Contudo, novas pesquisas sobre violência escolar demonstraram que a violência física e verbal estava evoluindo entre as pessoas. Por esse motivo, mudanças nas atividades de segurança das escolas ocorreram, como o uso de policiamento e muros, ou paralelamente a eles. No decorrer dos anos 1990, buscou-se desenvolver novas concepções de trabalho com foco na prevenção, diminuição e extinção da violência, com destaque para a democratização das instituições escolares, tendo como ponto de partida iniciativas públicas em colaboração com ONGs (ROSSATO e ROSSATO, 2013).

No final da década de 1990, essas iniciativas, bem como atividades voltadas para assegurar a ascensão da função social das escolas por meio da integração entre escola e comunidade, visavam reduzir a violência. Diversas atividades foram executadas, como a disponibilização do espaço escolar nos finais de semana, a realização de atividades de lazer, esporte e cultura, além de incentivar a participação da comunidade e dos alunos na gestão escolar (APMs, grêmios estudantis) e a formação de profissionais.

Segundo Rossato e Rossato (2013), *apud* Abramovay (2003, p.14):

Exemplos desse trabalho encontram-se na parceria entre o governo federal e o Ilanud (Instituto Latino-Americano para a Prevenção do Delito e Tratamento de Delinquentes), que elaboravam diretrizes para o enfrentamento do problema. O próprio Ministro da Educação e Cultura organizou uma campanha nacional de 'Educação para a Paz', e a sociedade civil criou campanhas como 'Sou da Paz' e projetos como 'Se Liga Galera, Construa o Seu Grêmio'.

Entre outros exemplos que veremos ao longo deste trabalho, vale destacar a participação da Unesco, que tem ajudado imensamente na prevenção, redução e combate à violência escolar desde 1997, salientando que, em 2000, fundou o programa “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”.

Segundo Rossato e Rossato (2013), *apud* Vincent Defourny (2008, p.11): “Esse programa consiste na abertura das escolas públicas nos fins de semana, oferecendo atividades de esporte, lazer, cultura, inclusão digital e preparação inicial para o mundo do trabalho”. Visa contribuir para romper o isolamento institucional da escola e fazer com que ela ocupe o papel central na articulação da comunidade. O programa materializa um dos fundamentos da cultura da paz: estimular a convivência entre grupos diferentes e favorecer a resolução de conflitos por meio da negociação.

No entanto, concomitantemente à realização dessas atividades voltadas para a prevenção, diminuição e erradicação da violência no ambiente escolar, as pesquisas e os estudos

sobre o fenômeno do bullying avançaram com o início da década de 1990, percorrendo o mundo inteiro. Por essa razão, o tema do bullying escolar foi reconhecido e aceito como um tipo específico de violência no começo dos anos 2000, passando a fazer parte do debate público brasileiro.

Assim, após inúmeras pesquisas e investigações confirmarem a veracidade e a seriedade dessa problemática, iniciou-se no Brasil o desenvolvimento de alguns programas antibullying. Dentre eles destaca-se o “Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes” desenvolvido pela ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), entre 2002 e 2003. Esses programas têm como objetivo oferecer conteúdos e conhecimentos que auxiliam na construção de valores como respeito, empatia e transformação de comportamento, proporcionando assim, um ambiente escolar mais agradável e saudável para todos.

Como bem sabemos, o bullying causa danos terríveis e em alguns casos, irreversíveis. Por isso, é de suma importância que todos os profissionais envolvidos na educação de crianças, adolescentes e jovens estejam preparados e bem fundamentados para intervir na prevenção e no combate a essa crueldade.

ESTRATÉGIAS ANTIBULLYING NO BRASIL

Na história da luta pela extinção da violência nos ambientes escolares no Brasil, identificam-se duas linhas de trabalho com enfoques distintos. A primeira busca apaziguar os alunos-problema, entre outras finalidades, como já foi abordado na introdução deste artigo. A segunda procura empregar a democracia, promovendo a consciência de direitos e deveres, com o objetivo de melhorar os relacionamentos dentro das escolas, tanto entre os alunos, quanto entre todos os envolvidos no processo educacional, incluindo a parceria entre escola, família e comunidade.

Nesse sentido, vale destacar um exemplo deste segundo enfoque, que foi na verdade um marco: em 2001, a Unesco realizou uma grande pesquisa envolvendo 13 estados e o Distrito Federal, cujo resultado foi a publicação do livro “Violência nas Escolas”, em 2002. Entretanto, pela grande riqueza das informações, incluindo o mapeamento e a análise sistemática do bullying, essa pesquisa entusiasmou outros pesquisadores e diferentes setores da sociedade (ROSSATO e ROSSATO, 2013 *apud* Abramovay, Rua, 2004).

Segundo Rossato e Rossato (2013), *apud* Ruotti (2006, p.215), na prática, predomina a constante ideia de que se deve atuar sobre o aluno-problema de forma punitiva, e não sobre os processos sociais que atravessam a escola. Esse foco no indivíduo faz com que os programas de prevenção e combate à violência escolar concentrem suas atividades na criação de regras mais autoritárias e de controle, como reforçar a segurança e a vigilância, constranger, isolar, punir ou 'expulsar' mediante transferência obrigatória.

Contudo, essa ideia vai de encontro a várias pesquisas que defendem a concepção de que as escolas que adotam uma postura democrática em sua rotina diária, demonstram um índice mais baixo de violência.

Esse parecer está de acordo com a tese de doutorado da pesquisadora Áurea Guimarães (2005). Ela realizou uma pesquisa em duas escolas na cidade de Campinas, onde desenvolveu suas investigações e comparações, demonstrando, como resultado, que a escola que se mostrou

mais democrática, estando mais próxima dos interesses e das necessidades dos alunos e da comunidade, apresentou uma diminuição da violência. A referida escola disponibiliza a quadra de esportes, ouvia, dialogava com os alunos e oferecia o espaço da escola nos fins de semana, entre outras iniciativas (ROSSATO e ROSSATO, 2013).

Sobre isso, comenta Rossato e Rossato (2013) *apud* Guimarães (2005, p.118):

Esta escola soube, sobretudo por sua diretora, realizar "pequenos nada's" (detalhes) capazes de agregar membros internos e externos da escola em torno de um espaço onde haveria uma "partilha de interesses". Através desses fatos minúsculos, a existência das pessoas passou a se inscrever no solo da escola, estruturando o desejo de estar juntos.

Vejamos mais alguns exemplos de programas antibullying, desenvolvidos aqui no Brasil. Primeiramente, o programa de redução de comportamento agressivo entre os estudantes, realizado pela Abrapia em 2002 e 2003, na Cidade do Rio de Janeiro, que contou com o apoio da Petrobrás social, que contemplou um conjunto de 11 escolas, que teve como objetivo, fazer o diagnóstico das situações de bullying ocorridas entre os alunos de 5º a 8º séries, como também, pautar as evidências da existência dessa crueldade, detectando os tipos frequentes de maus-tratos, incluindo os locais de maior ocorrência e seus impactos sobre a comunidade escolar e depois a avaliação sobre benefícios dos recursos de proteção aplicados (FANTE, 2005).

Este trabalho foi desenvolvido em sete etapas, segundo Rossato e Rossato (2013) *apud* Abrapia (2003, p. 8-9):

- 1º) pesquisar a realidade por um questionário aplicado simultaneamente a todos os alunos da Escola, a fim de caracterizar a percepção espontânea dele sobre o problema e determinar a prevalência, a incidência e as consequências do bullying em cada escola;
- 2º) buscar parceria com o corpo docente para definir que estratégias seriam utilizadas durante o processo de divulgação e sensibilização dos alunos;
- 3º) formar um grupo de trabalho composto de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar para definir coletivamente as ações a serem priorizadas e as táticas a serem adotadas;
- 4º) ouvir opiniões sobre as propostas definidas pelo grupo de trabalho, inclusive dos alunos, acolhendo sugestões sobre os compromissos e ações que a comunidade escolar deveria adotar para a prevenção e o controle do bullying;
- 5º) definir em assembleia geral ou pelo grupo de trabalho a relação final de compromissos e prioridades;
- 6º) divulgar por toda a escola e toda a comunidade dos compromissos e prioridades assumidos;
- 7º) informar aos pais sobre os objetivos do projeto, por meio de carta e durante as reuniões escolares.

Determinados resultados foram atingidos mediante este programa, segundo Rossato e Rossato (2013) *apud* Lopes Neto (2005, p.166): “redução de alunos-alvo de 6,6% e 12,3% de alunos autores de bullying, redução de 46% do número de alunos que admitiram gostar de ver o colega sofrer bullying, e entre os alunos-alvo que buscaram ajuda, o sucesso das intervenções para a redução ou cessação do bullying teve um crescimento de 75,9%”.

Outro programa determinado a minimizar a violência escolar, com aspecto na diminuição do bullying nas instituições escolares, com resultados positivos das estratégias

aplicadas no combate ao bullying, foi o programa "Educar para Paz", realizado numa Escola Municipal de São José do Rio Preto São Paulo, ele foi implementado voluntariamente pela pesquisadora Cléo Fante em meados de 2002, contendo estratégias psicopedagógicas e socioeducacionais em etapas distintas, e estratégias segundo o quadro abaixo:

Quadro 1 - Estratégias para enfrentamento do Bullying Escolar

ETAPA PASSOS	ETAPA A CONHECIMENTO DA REALIDADE ESCOLAR	2º PASSO MODIFICAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR
PRIMEIRO PASSO	<p>Conscientização e compromisso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflexões sobre as diversas formas de violência escolar; ● Escolha da comissão e do coordenador do programa; ● Escolha do tutor. 	<p>Investigação da realidade Escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Investigação (observações, anotações e aplicação de instrumentos); ● Divulgação dos indicadores e confecção de material explicativo; ● Jornada sobre violência e apresentação do diagnóstico escolar;
SEGUNDO PASSO	<p>Adoção de estratégias de intervenção e prevenção:</p> <p>ESTRATÉGIAS GERAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Medidas de supervisão e observação: os alunos solidários; ● Serviço de denúncia; ● Encontros semanais para avaliação; <p>ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Redação: "Minha vida escolar" e "Minha vida familiar"; ● Entrevista pessoal e em grupo com vítimas e agressores. <p>ESTRATÉGIAS EM SALA DE AULA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estatuto contra o bullying; Desenvolvimento das estratégias. Projetos solidários; 	<p>Novo diagnóstico da realidade escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Investigação da nova realidade escolar; ● Apresentação do diagnóstico à comunidade educativa; ● Revisão e manutenção do programa.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Investigações semanais; 	
	ESTRATÉGIAS FAMILIARES:	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Encontro de pais e tutores; ● Orientações sobre convivência familiar; ● Grupos de pais solidários. 	

Fonte: Fante(2011, p. 95-96).

Como bem sabemos, para alcançarmos qualquer meta é imprescindível saber quais objetivos queremos alcançar, elas são essenciais para obtermos êxito a longo prazo. Assim sendo, a pesquisadora Cléo Fante apresenta dentro do programa Educar pela Paz, objetivos bem definidos que veremos a seguir, segundo Fante (2005, p.94-95), os objetivos propostos pelo programa Educar para Paz são os seguintes:

Que os alunos sejam conscientizados do fenômeno e suas conseqüências, a partir da análise das próprias experiências vivenciadas no cotidiano, a fim de que percebam quais os pensamentos e as emoções despertadas por ele, bem como os motivos norteadores desse tipo de conduta; que os alunos, por meio da interiorização de valores humanos, desenvolvam a capacidade de empatia, a fim de que percebam as implicações e os sofrimentos gerados por esse tipo de comportamento e desenvolvam habilidades para sua erradicação; • que os alunos se comprometam com o bem-comum e se tornem agentes de transformação da violência na construção de uma realidade de paz nas escolas.

Os resultados deste programa foram satisfatórios, pois demonstraram ser possível reduzir a violência nas escolas. Conforme afirma Fante (2005, p. 209-210):

As estratégias redutoras do comportamento agressivo, propostas no programa Educar para Paz, demonstraram sua eficácia como recurso didático e psicopedagógico indispensável no combate ao bullying. Quando implantamos o referido programa em uma escola da Rede Pública de São José do Rio Preto interior paulista em meados de 2002 encontramos um alto índice de violência entre os alunos da escola. O resultado das pesquisas que fizemos demonstraram que 67% dos alunos estavam envolvidos em bullying, 25,5% caracterizavam-se como vítimas, 22% como agressores e 19,3% como vítimas agressoras. Após o desenvolvimento das estratégias psicopedagógicas propostas pelos programas, ao final do segundo semestre letivo havíamos conseguido índices expressivos de redução do bullying, de 67% dos envolvidos para 25%. Houve redução significativa em apenas um semestre de implantação do programa. Quanto aos índices relacionados às vítimas, naquele semestre houve redução de 25,5% para 10%.

Como podemos constatar diante dos dados comprovados, no resultado do Programa Educar para Paz no final do segundo semestre, no que se refere ao final de dois anos de trabalho voluntário, com muita dedicação, compromisso e envolvimento de toda a comunidade escolar e parceria com a família, através deste extraordinário trabalho que semeou a paz no coração de todos os envolvidos no processo educacional, e que ao longo prazo foi possível colher os frutos da Paz transformando o ambiente violento em um ambiente tranquilo e pacificador, cultivador de amizade, de companheirismo e de respeito pelas diferenças.

Na época atual, existem muitos projetos e programas sendo desenvolvidos em diversos estados, municípios e escolas em todo o Brasil, normalmente, segundo os estudos de Olewus, como também baseados nas primeiras investigações sobre o fenômeno bullying. Temos como exemplo disso o projeto: "Conviver sem Bullying: pelo direito de estudar em paz", que foi desenvolvido no ano de 2010, contemplando as turmas do primeiro ao terceiro ano em uma escola do ensino médio(técnico profissionalizante), na cidade de Bananeiras Estado da Paraíba, pelo PROLICEN (Programa Acadêmico de Licenciatura) da Universidade Federal da Paraíba(UFPB)(Rossato e Rossato 2013, *apud* Barbosa, 2010).

Vale salientar que as escolas podem se espelhar em qualquer um desses programas antibullying existentes, porém, cada um pode adequar as estratégias a serem desenvolvidas de acordo com suas características específicas.

Segundo Pereira(2009), *apud* Constantini(2004, p.22-23): “Não há respostas infalíveis e 100% eficazes. Ninguém tem uma varinha de condão, mas sim, propostas de intervenção, cujos efeitos já foram experimentados em várias ocasiões, que podem ser usados ou não para enfrentar uma situação difícil”.

Entretanto, cada escola deverá ser consciente de que a problemática do bullying escolar é algo complexo e que não existe soluções fáceis e de curto prazo, mas sim as soluções possíveis, mediante um trabalho de intervenção persistente, bem planejado e com estratégias bem traçadas e fundamentadas, com a parceria da comunidade escolar e da família. De acordo com Pereira(2009) *apud* Pereira(2002, p.81): “A intervenção deve avisar o trabalho individual com os agressores, as vítimas, os pares e os contextos escolares. Também os pais devem ser incluídos no sentido de desenvolver atitudes e comportamentos positivos para reduzir o bullying. O processo de mudança é lento”.

Assim sendo, vimos alguns programas antibullying desenvolvidos aqui no Brasil, cada um com suas particularidades, porém Vale destacar ainda, que o programa antibullying elaborado por Dan Olewus, é o referencial para muitos pesquisadores, embora este programa esteja de acordo com a realidade norueguesa.

Segundo Pereira(2009) *apud* Lopes Neto(2005, p.5167):

O programa de prevenção de bullying criado por Dan Olewus é considerado como o mais bem documentado e mais efetivo na redução do bullying, na diminuição significativa de comportamento antissocial e em melhorias importantes no clima social entre crianças e adolescentes, com a adoção de relacionamentos sociais positivos e maior participação nas atividades escolares.

O referido programa de Dan Olewus defende a ideia de combater o bullying, proporcionando um ambiente saudável para que as crianças e adolescentes possam se desenvolver integralmente.

Por fim, não se pode deixar de citar o programa de intervenção da pesquisadora Maria Sônia de Souza Pereira, que centralizou suas intervenções na prevenção e redução das práticas agressivas, com enfoque nos tempos livres dos alunos na escola e na hora do recreio, ela fundamentou suas intervenções a partir de várias formas de intervenção já experimentadas e aprovadas em escolas europeias.

Ainda segundo Pereira(2009, p.33):

O programa de intervenção proposto por Olewus tinha como características principais desenvolver regras claras contra o bullying nas escolas, alcançar um envolvimento ativo por parte de professores pais, aumentar a conscientização do problema, avançando no sentido de eliminar alguns mitos sobre o bullying e promover o apoio e proteção para as vítimas.

Segundo Pereira(2009, p.71), baseado nas formas de intervenções já existentes e no fato de que cada escola possui sua especificidade, a autora traz um leque de intervenções opcionais, em face da qual a escola poderia fazer a sua escolha. São intervenções de baixo custo que podem ser adotadas para qualquer estabelecimento escolar. São elas:

Estratégias de currículo: utilização de vídeos para serem discutidos na sala de aula, dramatizações, análise de histórias da própria literatura infantojuvenil (a depender da série), discussão do tema transversalmente nas demais disciplinas, entre outras mudanças em nível curricular.

Envolvimento dos alunos pelos Círculos de Qualidade, em que os próprios alunos fazem a detecção do problema e apontam soluções. Essa medida talvez seja a mais adequada, pois as ocorrências de bullying dificilmente acontecem na presença de adultos, portanto fica mais fácil para os próprios alunos detectarem o problema. Também quando estes se comprometem a apontar soluções, quando criam as próprias regras, através de convenção, eles também cobram dos colegas o cumprimento das regras adotadas pelo grupo. Envolvendo os alunos no problema do bullying, acaba se estabelecendo uma responsabilidade coletiva no combate efetivo do problema.

Treino assertivo: para as vítimas, visa a dotar esses indivíduos de competências para serem firmes nas suas decisões individuais ou em grupo, aumentando sua confiança e autoestima. Cada criança é preparada para responder com firmeza às ameaças dos colegas, mas não com violência ou deixando-se ser agredida. Este treino também pode ser oferecido às crianças agressoras, pois muitas vezes o problema está contido nelas mesmas, por não saberem que se pode ser assertivo, sem ser agressivo.

Método preocupação partilhada (Método Pikas): visa a lidar com os agressores individualmente. Essa intervenção consiste em pedir à criança que aponte sugestões sobre o que pode fazer para evitar que a criança vítima continue a ser alvo de agressões, sendo feito o acompanhamento em novo encontro. Este método é baseado na qualidade da interação entre o observador e um aluno suspeito de estar agredindo os colegas. Este método tem por objetivo estabelecer uma área de preocupação partilhada em que o professor oferece, ao desencadear a culpabilização do aluno, a possibilidade de mudanças para uma perspectiva construtiva de soluções para o problema. As sugestões oferecidas pelo aluno agressor são consideradas de forma séria e discutidas de maneira a averiguar qual é a possibilidade prática de serem concretizadas.

Melhoramento dos recreios: visa a tornar os recreios mais atrativos, em que a criança possa encontrar atividades recreativas interessantes, fazendo com que desperte a vontade de brincar, de conviver em grupo, a exemplo de uma ludoteca, espaço reservado para brincadeiras e diversões, de preferência sob a supervisão de um adulto. Implementar a qualidade de supervisão: não numa perspectiva de policiamento, mas de apoio aos alunos, alguém em quem se possa confiar e que desestimule as crianças agressoras de práticas abusivas contra os colegas, contribuindo assim para um recreio mais tranquilo

Essas algumas práticas simples e acessíveis, pois não exige nenhum custo financeiro, e que podem colaborar significativamente para minimizar as agressões, propiciando um ambiente mais agradável e feliz.

Cabe, portanto, aos professores e a todos os profissionais da área da educação, procurar compreender melhor a existência do bullying, investigando com responsabilidade e dedicação se este fenômeno está ocorrendo no ambiente escolar, depois detectar os envolvidos para traçar metas e estratégias de intervenção antibullying a partir dos métodos já existentes.

Segundo Silva (2010, p. 161):

O bullying é, antes de tudo, uma forma específica de violência. Sendo assim, deve ser identificado, reconhecido e tratado como um problema social complexo e de responsabilidade de todos nós. Nesse sentido, a escola pode e deve representar um papel fundamental na redução desse fenômeno, por meio de programas preventivos e ações combativas nos casos já instalados. Para isso, é necessário que a instituição escolar atue em parceria com as famílias dos alunos e com todos os setores da sociedade que lutam pela redução da violência em nosso dia a dia. Somente dessa forma seremos capazes de garantir a eficácia de nossos esforços.

Como vimos, existem vários programas de intervenção antibullying, e que seus resultados provaram ser possível reduzir o bullying escolar. Porém, se faz necessário cada escola adaptá-los de acordo com sua realidade, no entanto é importante trabalhar acima de tudo a prevenção e a conscientização de que, a paz e a ordem trarão benefícios para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos concluir que a violência nas escolas, especificamente o bullying, é um fenômeno tão antigo quanto o surgimento das instituições escolares e que acarreta males terríveis aos seus envolvidos, principalmente à vítima. Vimos que, desde os primórdios da história da luta para a redução e extinção da violência nas escolas, surgiram duas linhas de trabalho.

A primeira, por volta de 1980, foi voltada para aplacar os alunos problemáticos por meio de punições. Também fazia uso de métodos de proteção contra agentes externos, como o reforço do policiamento escolar e a utilização de muros e grades. No entanto, esses métodos não diminuíram a violência nas escolas, pois, entre 1980 e 1990, houve o aumento do tráfico de drogas e até mesmo a atuação de diversos grupos de gangues dentro das escolas e em seus arredores.

No decorrer da década de 1990, novos diagnósticos relacionados aos programas de combate à violência escolar revelaram um aumento significativo da violência física e verbal. Esse acontecimento incentivou o desenvolvimento de novas concepções de trabalho, objetivando a prevenção e extinção da violência escolar. A partir de então, as escolas começaram a substituir suas atividades de segurança (como muros, grades e policiamento) por outras iniciativas com enfoque na democratização de políticas públicas e na integração entre escola e comunidade.

Nesse período, no Brasil, surgiram os primeiros programas antibullying. Vale salientar que, após o surgimento desses primeiros programas, muitos outros foram criados. Atualmente, há inúmeros programas espalhados pelos diversos estados do Brasil e em todo o mundo, todos baseados em modelos de intervenção antibullying já existentes, que foram testados e comprovados quanto à sua eficácia.

Portanto, é necessário que cada escola faça as adaptações possíveis de acordo com a sua realidade, considerando suas características sociais, econômicas e culturais. Todos os programas de intervenção antibullying que obtiveram sucesso e demonstraram eficácia trabalharam de forma democrática, promovendo a parceria entre a escola e a família, levando

em consideração os interesses dos alunos e da comunidade, valorizando a participação de todos. Trata-se de um trabalho árduo e de longo prazo, onde se semeia e cultiva no solo da amizade, para colher o fruto da paz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. Violência nas escolas. Brasília: UNESCO. Instituto Ayrton Senna. UNAIDS. Banco Mundial. USAID. Fundação Ford. CONSED. UNDIME, 2004.
- ABRÁPIA, Programa de reeducação do comportamento agressivo entre estudantes: diga não ao bullying. Prefeitura e secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2003.
- COSTANTINI, Alessandro. Bullying: como combatê-lo? São Paulo: Itália Nova, 2004.
- FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2º ed. ver. ampl. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.
- LOPES NETO, Aramis. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria, vol. 81, nº5, 2005.
- PEREIRA, Sônia Maria de Souza. Bullying e suas implicações no ambiente escolar/Sônia Maria de Souza Pereira- São Paulo: Paulus, 2009.
- ROSSATO, Geovanio. Educando para a superação do bullying escolar - 1 / Geovanio Rossato, Solange Marques Rossato. -- São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- SILVA, Ana Beatriz B. Bullying: mentes perigosas nas escolas / Ana Beatriz Barbosa Silva – Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

LEEI – LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – RELATO DE EXPERIÊNCIA

LEEI – READING AND WRITING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION – EXPERIENCE REPORT

LEEI – LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL – INFORME DE EXPERIENCIA

Fernanda Silva Lima
soufer1984@gmail.com

LIMA, Fernanda Silva. **Leei – Leitura e Escrita na Educação Infantil – Relato de Experiência.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 117 – 124, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203
Orientador: Prof^ª Dr^ª Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita na Educação Infantil a partir de atividades realizadas na Escola Aurora, em Nova Luzitânia/SP. Por meio da observação e da aplicação de atividades pedagógicas voltadas para o letramento, busca-se discutir como essas práticas influenciam o aprendizado das crianças de 0 a 6 anos. O Estudo foca nas metodologias empregadas, os desafios enfrentados pelos educadores e os resultados obtidos no processo de alfabetização inicial. Através da observação direta e de entrevistas com educadores, destaca-se a importância de um ambiente estimulante, a formação continuada dos professores e a parceria entre escola e família. Os resultados indicam que a adoção de práticas pedagógicas que integram o brincar e a leitura é eficaz na promoção do letramento, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança. O estudo evidencia os desafios enfrentados pelos educadores e propõe estratégias para superá-los, sugerindo a necessidade de políticas que apoiem o ensino de leitura e escrita na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Leitura. Escrita. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

SUMMARY

This article presents an analysis of the development of reading and writing skills in Early Childhood Education based on activities carried out at Escola Aurora, in Nova Luzitânia/SP. Through observation and application of pedagogical activities focused on literacy, we seek to discuss how these practices influence the learning of children aged 0 to 6 years. The Study focuses on the methodologies used, the challenges faced by educators, and the results obtained in the initial literacy process. Through direct observation and interviews with educators, the importance of a stimulating environment, ongoing teacher training, and collaboration between school and family is highlighted. The results indicate that the adoption of pedagogical practices that integrate play and reading is effective in promoting literacy, respecting the pace of development of each child. The study highlights the challenges faced by educators and proposes strategies to overcome them, suggesting the need for policies that support the teaching of reading and writing in Early Childhood Education.

Keywords: Reading. Writing. Early Childhood Education. Pedagogical practices.

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en Educación Infantil a partir de actividades realizadas en la Escola Aurora, en Nova Luzitânia/SP. A través de la observación y la aplicación de actividades pedagógicas enfocadas a la alfabetización, buscamos discutir cómo estas prácticas influyen en el aprendizaje de niños de 0 a 6 años. El Estudio se centra en las metodologías utilizadas, los desafíos que enfrentan los educadores y los resultados obtenidos en el proceso de alfabetización inicial. A través de la observación directa y entrevistas con educadores, se destaca la importancia de un ambiente estimulante, la formación continua de los docentes y la colaboración entre la escuela y la familia. Los resultados indican que la adopción de prácticas pedagógicas que integren el juego y la lectura es efectiva para promover la alfabetización, respetando el ritmo de desarrollo de cada niño. El estudio destaca los desafíos que enfrentan los educadores y propone estrategias para superarlos, sugiriendo la necesidad de políticas que apoyen la enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Infantil.

Palabras Clave: Lectura. Escritura. Educación Infantil. Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são competências fundamentais no processo de desenvolvimento cognitivo e social das crianças, especialmente na Educação Infantil. Nesse período, os alunos começam a se familiarizar com o mundo letrado por meio de práticas pedagógicas que estimulam a interação com textos, letras e palavras de maneira lúdica e contextualizada. Na Escola Aurora, localizada no município de Nova Luzitânia/SP, essas atividades são concebidas de forma a integrar a curiosidade natural das crianças com propostas que promovem a aquisição inicial de habilidades de leitura e escrita, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança.

Durante a realização das atividades na Escola Aurora, observou-se a importância de metodologias ativas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação e protagonismo. Jogos educativos, rodas de leitura, contação de histórias e atividades de escrita emergente foram ferramentas essenciais no desenvolvimento das habilidades linguísticas, promovendo um ambiente de aprendizagem prazeroso e significativo. Essas práticas não apenas auxiliam na compreensão do funcionamento da linguagem escrita, mas também despertam o interesse pela leitura e pela escrita, elementos que são trabalhados em sintonia com as vivências cotidianas das crianças.

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas adotadas na Escola Aurora e suas implicações no processo de alfabetização inicial. A partir de um enfoque prático, serão discutidas as atividades realizadas com as crianças, buscando compreender como as experiências lúdicas e colaborativas podem promover o desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Infantil.

A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

Na Educação Infantil, a relação entre professor e aluno desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das primeiras competências de leitura e escrita. Essa interação vai além da simples transmissão de conteúdos; ela é permeada por afetividade, incentivo à curiosidade e respeito ao ritmo de aprendizagem individual das crianças. Na Escola Aurora, as atividades voltadas para a leitura e escrita são estruturadas com base nesse vínculo, criando um ambiente de confiança e segurança, essenciais para o processo de alfabetização.

Os professores atuam como mediadores do conhecimento, facilitando o acesso das crianças ao universo letrado por meio de práticas lúdicas e dinâmicas que despertem o interesse e o prazer pela leitura e escrita. As atividades realizadas, como rodas de leitura, contação de histórias e jogos de construção de palavras, promovem a interação direta entre professor e aluno. Nesse contexto, o professor assume o papel de guia, que oferece suporte e orientação ao mesmo tempo em que estimula a autonomia da criança em explorar as possibilidades da linguagem escrita.

Durante as atividades realizadas na Escola Aurora, observou-se que o vínculo estabelecido entre professor e aluno fortalece a confiança da criança em se expressar por meio da linguagem. O acolhimento e a sensibilidade do professor para reconhecer as necessidades individuais são essenciais para adaptar as práticas pedagógicas ao ritmo e às preferências de cada aluno. Ao criar um ambiente de apoio e encorajamento, o professor possibilita que a

criança experimente, erre e aprenda de maneira natural, sem pressões, o que torna o processo de alfabetização mais leve e prazeroso.

Além disso, o professor atua como um modelo de comportamento leitor e escritor. A imitação do professor, ao ler ou escrever, estimula a curiosidade da criança, que se sente motivada a reproduzir essas ações em suas próprias tentativas de leitura e escrita. Nesse sentido, a relação professor-aluno se constrói de maneira dialógica, onde o professor não apenas ensina, mas também aprende com as manifestações e respostas das crianças.

A relação próxima entre professor e aluno na Escola Aurora também possibilita o uso de estratégias diversificadas que consideram o contexto social e cultural dos alunos. As histórias e os textos selecionados muitas vezes refletem as vivências das crianças, o que facilita a identificação e o engajamento nas atividades. O respeito à individualidade e a promoção de interações significativas, baseadas no diálogo e na troca, são elementos centrais dessa relação, que contribuem de maneira decisiva para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA: LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática pedagógica voltada para a leitura e escrita na Educação Infantil demanda sensibilidade e criatividade por parte dos educadores. Na Escola Aurora, as atividades desenvolvidas com as crianças evidenciaram a importância de criar um ambiente de aprendizagem lúdico e envolvente, no qual a alfabetização inicial ocorra de maneira natural e significativa.

Ao longo da experiência prática, diversas atividades foram planejadas e executadas com o objetivo de introduzir as crianças ao mundo letrado. Entre essas práticas, destacaram-se as rodas de leitura, momentos em que as crianças podiam ouvir histórias contadas de maneira interativa pelos professores, além de expressar suas próprias impressões sobre as narrativas. A contação de histórias, com o uso de livros ilustrados e objetos concretos, foi uma das estratégias mais eficazes para prender a atenção dos alunos e despertar o interesse pela leitura. A experiência mostrou que, ao envolver elementos visuais e sonoros, a leitura se tornava mais atraente e compreensível para as crianças, que começavam a identificar personagens, sequências e até a criar suas próprias versões das histórias.

Segundo Soares (2021, p. 5), a alfabetização e o letramento são processos que se complementam, pois envolvem não só a aquisição da leitura e escrita, mas também a capacidade de usar esses conhecimentos em práticas sociais diversas.

Outro ponto central da prática de leitura e escrita na Escola Aurora foi a realização de jogos de construção de palavras, nos quais as crianças eram incentivadas a manipular letras e sílabas para formar palavras simples. Essas atividades, além de promoverem o reconhecimento das letras, permitiam que as crianças comesçassem a compreender o princípio alfabético e as relações entre sons e grafias. Os jogos também ajudavam a reforçar o trabalho em grupo e o desenvolvimento de habilidades sociais, uma vez que as crianças aprendiam umas com as outras, em um ambiente colaborativo e encorajador.

A criança constrói seu conhecimento sobre a escrita, avançando por níveis de compreensão que vão desde a negação da escrita como forma de representação até a compreensão do sistema alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 10).

A escrita emergente, outra atividade significativa, proporcionou às crianças a oportunidade de experimentar com a escrita de forma espontânea. Durante as aulas, foi possível observar as crianças desenhando e criando rabiscos que, aos poucos, passaram a se assemelhar com letras e palavras. Os professores ofereciam apoio e orientação, mas também valorizavam as tentativas e os processos individuais de cada criança, promovendo um clima de descoberta e aprendizagem ativa. Essa prática reforçou a ideia de que a escrita deve ser apresentada como um processo criativo, onde os erros são vistos como parte do desenvolvimento.

Além das atividades formais, o dia a dia na sala de aula revelou que as interações informais também são essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Momentos de conversa, brincadeiras e a exploração de diferentes materiais (como livros, revistas e jogos educativos) contribuíram para que as crianças tivessem contato constante com o universo letrado. Essa abordagem integrada, que combina atividades estruturadas com interações livres, mostrou-se eficaz na promoção do interesse e da habilidade das crianças em leitura e escrita.

Em suma, a experiência prática na Escola Aurora revelou que a leitura e a escrita na Educação Infantil não devem ser vistas como um processo isolado, mas como parte de uma rede de interações lúdicas, afetivas e significativas. A mediação do professor, o uso de recursos visuais e sensoriais, e o respeito ao ritmo de cada criança foram aspectos fundamentais para o sucesso das atividades realizadas. Essas vivências confirmaram que, ao trabalhar de maneira criativa e envolvente, é possível proporcionar às crianças um primeiro contato prazeroso e estimulante com a leitura e a escrita.

O PAPEL DO PROFESSOR

Na Educação Infantil, o professor desempenha um papel central no desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita, atuando não apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador do processo de aprendizagem. Na Escola Aurora, as atividades voltadas para a alfabetização inicial mostraram que a ação do professor vai muito além da condução das práticas pedagógicas formais. Ela envolve sensibilidade, criatividade e a capacidade de criar um ambiente lúdico e envolvente, onde as crianças se sintam motivadas a explorar o universo letrado.

O professor de Educação Infantil, especialmente no contexto de leitura e escrita, é um facilitador do contato das crianças com a linguagem. Na Escola Aurora, observou-se que as atividades de leitura e escrita foram cuidadosamente planejadas para respeitar o ritmo e as necessidades de cada aluno, permitindo que a criança pudesse experimentar e construir seu conhecimento de forma ativa. Durante as rodas de leitura, por exemplo, o professor não apenas lia histórias para as crianças, mas promovia interações, fazendo perguntas, incentivando a participação e relacionando os textos com as experiências de vida dos alunos. Esse tipo de abordagem cria um ambiente de diálogo, no qual as crianças não apenas ouvem passivamente, mas tornam-se parte do processo de contar e interpretar as histórias.

Além de ser um mediador da aprendizagem, o professor também atua como um modelo de comportamento leitor e escritor. Ao realizar atividades de escrita emergente, por exemplo, as crianças observavam como o professor utilizava letras e palavras para se comunicar e,

naturalmente, buscavam imitar essas ações. Na Escola Aurora, o professor tinha o papel de encorajar essas primeiras tentativas de escrita, valorizando os esforços individuais e oferecendo suporte conforme necessário. Ao fazê-lo, o professor demonstrava que a escrita é um processo em construção e que erros são oportunidades de aprendizagem, o que ajudava a reduzir a ansiedade das crianças em relação ao aprendizado.

A ludicidade é outro elemento-chave no trabalho do professor de leitura e escrita na Educação Infantil. Na Escola Aurora, o professor utilizava jogos, músicas, dramatizações e atividades manuais para tornar o aprendizado da leitura e escrita mais prazeroso e significativo. Esses recursos permitiam que as crianças desenvolvessem habilidades linguísticas de forma natural, enquanto se divertiam. Ao associar a alfabetização a atividades que promoviam o engajamento e a interação social, o professor contribuía para que a leitura e a escrita fossem vistas não como tarefas obrigatórias, mas como ferramentas poderosas de expressão e comunicação.

A educação infantil precisa ser um espaço onde a criança seja vista como sujeito de direitos, capaz de criar, imaginar e reinventar o mundo à sua volta (KRAMER, 2006, p. 15).

Por fim, o professor de leitura e escrita na Educação Infantil também precisa ser um observador atento. Durante as atividades na Escola Aurora, foi possível notar que o professor estava constantemente observando e avaliando as necessidades e os progressos de cada criança, adaptando as estratégias conforme necessário. Essa observação cuidadosa permitia que o professor identificasse dificuldades específicas e oferecesse intervenções individualizadas, seja por meio de atividades extras ou pela adaptação dos recursos pedagógicos utilizados.

Em suma, o professor na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura e escrita, assume um papel múltiplo: mediador, incentivador, modelo e adaptador de estratégias. As atividades realizadas na Escola Aurora demonstraram que o sucesso da alfabetização inicial está diretamente ligado à capacidade do professor de criar um ambiente de aprendizagem estimulante, afetivo e individualizado, onde cada criança se sente valorizada e motivada a aprender.

ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA AURORA

A alfabetização na educação infantil é um processo delicado e desafiador, no qual as crianças dão seus primeiros passos no desenvolvimento da leitura e da escrita. É um período em que elas exploram e descobrem o mundo das palavras e, ao mesmo tempo, começam a construir suas capacidades linguísticas de forma prática e significativa. Nesse contexto, a utilização de estratégias lúdicas na alfabetização desempenha um papel fundamental. Na Escola Aurora, as atividades lúdicas têm sido uma peça-chave para engajar as crianças e facilitar o processo de aprendizado de maneira leve e divertida. Este relato de experiência busca destacar as práticas implementadas e os resultados observados no uso da ludicidade como ferramenta para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A ludicidade na educação infantil não se restringe apenas ao ato de brincar, mas envolve o uso de atividades que estimulam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. De acordo com teóricos como Vygotsky e Piaget, o brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois promove a interação com o mundo ao seu redor de maneira que ela possa experimentar, errar, corrigir e construir novos conhecimentos.

Na Escola Aurora, o lúdico está presente em diversas formas: jogos de alfabetização, contação de histórias com dramatização, atividades musicais e construção de narrativas com fantoches. Essas estratégias têm como objetivo central proporcionar um ambiente no qual a criança possa aprender a ler e escrever sem sentir que está sendo pressionada ou avaliada constantemente, mas sim motivada pela curiosidade e prazer do aprendizado.

Uma das principais estratégias utilizadas na Escola Aurora para a alfabetização é o uso de jogos educativos que envolvem a leitura e a escrita. Os jogos promovem um ambiente de cooperação e competição saudável, no qual as crianças podem praticar as habilidades de reconhecimento de letras, formação de palavras e compreensão de textos.

Conhecer é modificar, transformar o objeto de conhecimento e compreender o processo dessa transformação. Piaget, J. (1975), p.26.

Um exemplo de prática lúdica implementada é o "Jogo da Memória das Letras", em que as crianças precisam associar letras do alfabeto com palavras e imagens correspondentes. Esse jogo estimula o reconhecimento visual das letras e a associação de sons com imagens, o que facilita o processo de alfabetização. Outra atividade comum é o "Bingo das Palavras", no qual os alunos precisam ouvir uma palavra e identificar as letras correspondentes em suas cartelas, promovendo tanto a atenção auditiva quanto o reconhecimento gráfico das letras.

Além desses, a escola também trabalha com jogos de tabuleiro temáticos que envolvem a leitura de instruções simples, como o jogo "Caminho das Palavras", em que os alunos precisam avançar no tabuleiro conforme completam desafios de leitura de sílabas e palavras. Esses jogos, além de divertidos, tornam o aprendizado mais dinâmico e interativo, ajudando as crianças a se apropriarem do conhecimento de forma prazerosa.

A prática da contação de histórias na Escola Aurora é uma das atividades mais envolventes para as crianças. Através da narrativa oral, os alunos são introduzidos ao mundo da imaginação, onde podem explorar novas palavras, construir sentidos e ampliar seu vocabulário de maneira espontânea.

A dramatização, como extensão da contação de histórias, é uma estratégia que envolve as crianças no processo de aprendizado de forma ativa. No caso da dramatização de fábulas, por exemplo, os alunos não apenas ouvem a história, mas também a reconstruem por meio da interpretação de personagens e da criação de diálogos. Essa atividade proporciona um contexto real de uso da linguagem, no qual as crianças experimentam diferentes formas de comunicação, enriquecendo suas habilidades linguísticas de maneira lúdica.

Durante essas atividades, é comum que as crianças sejam convidadas a registrar suas impressões sobre as histórias em pequenos textos, incentivando a escrita espontânea e criativa. Esses registros podem variar desde desenhos com legendas até pequenos textos que descrevem a narrativa, sempre adaptados ao nível de desenvolvimento de cada aluno.

Outra estratégia lúdica que tem se mostrado eficaz na Escola Aurora é o uso de músicas e cantigas populares no processo de alfabetização. A musicalização na educação infantil desperta o interesse das crianças pela linguagem de forma lúdica e natural. Além disso, as canções facilitam a memorização de palavras, rimas e frases, elementos essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A instrução é eficaz quando é capaz de construir pontes entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Vygotsky, L. S. (2003).p.15

As atividades musicais são frequentemente usadas para introduzir ou reforçar conceitos trabalhados em sala de aula. Por exemplo, a canção "A Galinha Pintadinha" é utilizada para trabalhar o som das vogais e a repetição das palavras ajuda as crianças a se familiarizar com o ritmo e a estrutura da língua escrita. Além disso, músicas com rimas e aliterações contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, uma habilidade fundamental para a alfabetização.

Através das atividades musicais, as crianças aprendem a perceber e reproduzir sons de maneira mais precisa, o que facilita o processo de decodificação das palavras na leitura e na escrita. Essa prática também incentiva a participação ativa dos alunos, que se sentem motivados a cantar e, conseqüentemente, a se envolver mais no processo de aprendizagem.

A implementação de estratégias lúdicas para a alfabetização na Escola Aurora tem gerado resultados significativos. As crianças demonstram maior interesse pelas atividades de leitura e escrita, participando de forma ativa e espontânea. O ambiente lúdico contribui para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à alfabetização, uma vez que o aprendizado ocorre de maneira prazerosa e leve.

Os jogos e brincadeiras, somados às atividades de contação de histórias e musicalização, têm promovido avanços no reconhecimento das letras, na compreensão de palavras e na construção de frases. Além disso, o uso dessas estratégias também tem contribuído para o desenvolvimento da oralidade, pois as crianças são constantemente incentivadas a expressar suas ideias, relatar histórias e participar ativamente das dramatizações e das canções.

Em suma, a ludicidade na educação infantil se mostra como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, proporcionando uma base sólida para o aprendizado nas etapas futuras da educação.

A experiência na Escola Aurora reforça a importância de uma prática pedagógica que valoriza o brincar como parte essencial do processo de alfabetização, permitindo que as crianças aprendam de maneira leve, criativa e envolvente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência prática na Escola Aurora evidenciou a importância de abordagens lúdicas e interativas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na Educação Infantil. As atividades realizadas mostraram que a alfabetização inicial vai muito além do ensino técnico das letras e palavras. Ela envolve a criação de um ambiente acolhedor e estimulante, onde a criança é incentivada a explorar a linguagem de forma criativa e significativa, respeitando seu tempo e suas particularidades.

O papel do professor, como mediador desse processo, revelou-se fundamental para o sucesso das atividades. Ao propor práticas que integram o lúdico, o afetivo e o pedagógico, o professor não apenas promove a aquisição das primeiras habilidades de leitura e escrita, mas também formar crianças que se sentem confiantes e motivadas para continuar aprendendo. A utilização de jogos, histórias, músicas e atividades de escrita emergente demonstrou-se eficaz na criação de um clima de aprendizagem prazeroso, no qual as crianças têm a liberdade de experimentar, errar e aprender sem pressões.

Além disso, a relação próxima entre professor e aluno, baseada no respeito e na valorização das tentativas de cada criança, contribuiu para um processo de alfabetização que se mostrou inclusivo e acessível. As observações e intervenções individualizadas do professor foram essenciais para garantir que cada criança pudesse desenvolver suas habilidades no próprio ritmo, favorecendo o progresso contínuo.

Portanto, as atividades de leitura e escrita realizadas na Escola Aurora confirmaram que, na Educação Infantil, a alfabetização deve ser entendida como um processo integral, que envolve a interação entre o lúdico, o pedagógico e o afetivo. O aprendizado da leitura e da escrita, nesse contexto, torna-se mais do que uma obrigação escolar; transforma-se em uma descoberta fascinante e envolvente para as crianças, criando uma base sólida para sua trajetória educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na pedagogia da infância*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Forense Universitária, 1975.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2021.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Martins Fontes, 2003.

**A CONTRIBUIÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS EM
CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE**
THE CONTRIBUTION OF PROJECT BASED LEARNING IN HEALTH COURSES
**LA CONTRIBUCIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LOS
CURSOS DE SALUD**

Lucas Dantas Pereira
lucascaico22@gmail.com

PEREIRA, Lucas Dantas. **A contribuição da aprendizagem baseada em projetos em cursos da área da saúde.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 125 – 133, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios - heliosrios@gmail.com

RESUMO

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma abordagem relevante e eficaz pois integra teoria e prática, essa estratégia promove o desenvolvimento de habilidades contextualizadas, nas vivências cotidianas enriquecendo a aprendizagem. Essa abordagem incentiva o pensamento crítico, o raciocínio clínico e a autonomia dos estudantes. Objetivo: O presente estudo objetiva compreender as nuances e aplicabilidade da aprendizagem baseada em projetos (ABP) voltado para os cursos da área da saúde. Metodologia: Assim sendo, este artigo trata-se de uma revisão de literatura. Para isso, os descritores “Aprendizagem Baseada em Projetos”, “Ensino” e “Educação Profissional” foram aplicados nas bases indexadas da *Medline/Pubmed* e *SciELO*. Resultados: A ABP impulsiona uma aprendizagem significativa, desafiando os estudantes a investigar e resolver problemas reais, incentivando um envolvimento ativo no processo de ensino. Os projetos oferecem uma perspectiva holística da saúde, proporcionando uma compreensão ampla das complexidades e interações na área. Conclusão: Essa abordagem promove uma preparação realista para estudante e profissionais da saúde ao estimular a aplicação prática dos conhecimentos em situações reais, fortalecendo, assim, o pensamento crítico e o raciocínio clínico.

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa. Ensino. Educação Profissional.

SUMMARY

Project-based learning (PBL) is a relevant and effective approach because it integrates theory and practice, this strategy promotes the development of contextualized skills in everyday experiences, enriching learning. This approach encourages critical thinking, clinical reasoning, and student autonomy. Objective: The present study aims to understand the nuances and applicability of project-based learning (PBL) aimed at health courses. Methodology: Therefore, this article is a literature review. For this, the descriptors "Project-Based Learning", "Teaching" and "Professional Education" were applied in the indexed databases of *Medline/Pubmed* and *SciELO*. Results: PBL drives meaningful learning by challenging students to investigate and solve real problems, encouraging active involvement in the teaching process. The projects offer a holistic perspective of health, providing a broad understanding of the complexities and interactions in the field. Conclusion: This approach promotes realistic preparation for students and health professionals by stimulating the practical application of knowledge in real situations, thus strengthening critical thinking and clinical reasoning.

Keywords: Active Learning. Teaching. Professional Education.

RESUMEN

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es un enfoque relevante y efectivo porque integra teoría y práctica, esta estrategia promueve el desarrollo de habilidades contextualizadas en las experiencias cotidianas, enriqueciendo el aprendizaje. Este enfoque fomenta el pensamiento crítico, el razonamiento clínico y la autonomía de los estudiantes. Objetivo: El presente estudio tiene como objetivo comprender los matices y la aplicabilidad del aprendizaje basado en proyectos (ABP) dirigido a cursos de salud. Metodología: Por lo tanto, este artículo es una revisión de la literatura. Para ello, se aplicaron los descriptores "Aprendizaje Basado en Proyectos", "Enseñanza" y "Educación Profesional" en las bases de datos indexadas de *Medline/Pubmed* y *SciELO*. Resultados: El ABP impulsa el aprendizaje significativo al desafiar a los estudiantes a investigar y resolver problemas reales, fomentando la participación activa en el proceso de enseñanza. Los proyectos ofrecen una perspectiva holística de la salud, proporcionando una amplia comprensión de las complejidades e interacciones en el campo. Conclusión: Este enfoque promueve la preparación realista de estudiantes y profesionales de la salud al estimular la aplicación

práctica de los conocimientos en situaciones reales, fortaleciendo así el pensamiento crítico y el razonamiento clínico.

Palabras clave: Aprendizaje activo. Enseñanza. Educación Profesional.

INTRODUÇÃO

A escola, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, é preciso se reinventar, almejando está apta a fomentar processos conducentes à formação de indivíduos inventivos, participativos, cooperativos, habilitados para diversas inserções nos âmbitos social, político, cultural e profissional. Simultaneamente, é necessário que esses indivíduos sejam capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida(BRASIL, 2013).

Na perspectiva de Carbonell(2016), as atuais reformas educacionais e os currículos de ensino, em sua maioria, favorecem a tradição escolástica e cartesiana, perpetuando a fragmentação do conhecimento e a segregação por disciplinas. Dessa forma, torna-se claro o valor de pesquisas sobre metodologias que favoreçam a superação da fragmentação no ensino, mantendo o estudante como protagonista ativo no processo de aprendizado.

No entanto, a aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma abordagem de ensino e aprendizagem sendo cada vez mais utilizada em diversos campos. A ABP envolve encontrar uma solução para problema existente ou desafio em uma determinada situação ou contexto por intermédio de projetos, que são conduzidos pelos alunos de forma colaborativa, buscando a integração de conhecimentos teóricos e práticos(LIMA *et al.*, 2019).

Dentre as diversas metodologias ativas, a ABP, conhecida também como metodologia de projetos, trabalho com projetos, pedagogia de projetos, entre outras denominações, como uma abordagem metodológica de significativa relevância, não se encontra uma definição única que distingue de forma precisa as diferentes terminologias associadas ao uso de projetos como ferramenta de aprendizagem(HATTUM-JANSSEN, 2011). Nesse sentido, Behrens(2008) enfatiza uma diversidade de interpretações para o conceito de “projeto”, além das diferentes maneiras em que ele pode ser configurado e aplicado.

Segundo Moura e Barbosa(2013), às alterações nos elementos estruturais dos projetos são admissíveis, desde que quatro pilares sejam mantidos: a negociação do tema entre professor e aluno, o trabalho colaborativo, a utilização de recursos diversos e a socialização dos resultados

Entretanto, de acordo com Behrens(2015), atualmente, os projetos convergem para uma prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora, propiciando a edificação de processos educativos de amplo alcance.

Sendo uma abordagem educacional que promove a aprendizagem ativa e participativa dos alunos. Em vez de apenas absorver informações teóricas, os alunos são desafiados a aplicar esse conhecimento em projetos reais, desenvolvendo habilidades práticas e solucionando problemas reais(MOURA *et al.*, 2013).

A ABP permite que os estudantes desenvolvam habilidades de comunicação, trabalho em equipe, tomada de decisão e resolução de problemas, que são fundamentais para o exercício profissional da saúde. Além disso, essa abordagem pedagógica proporciona aos estudantes a oportunidade de integrar conhecimentos teóricos com práticas clínicas, o que contribui para a sua formação integral como profissionais(CVETKOVIC *et al.*,2018).

Essa abordagem baseia-se na ideia de que os alunos aprendem melhor quando estão envolvidos em atividades práticas e significativas. Ao trabalhar em projetos, os alunos têm a oportunidade de explorar assuntos de seu interesse, aplicar conceitos teóricos em situações reais e desenvolver habilidades como trabalho em equipe, resolução de problemas, liderança e comunicação(ANDRADE *et al.*, 2018).

Uma das vantagens da ABP é a sua capacidade de promover a autonomia e o autodirecionamento dos estudantes em relação ao seu próprio aprendizado, sendo incentivados a definir metas, planejar suas atividades, tomar decisões e avaliar seu progresso. Segundo Berbel(2011), essa abordagem incentiva os estudantes a assumirem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, definindo metas e buscando recursos para alcançá-las, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem ao longo da vida.

Este artigo tem início com a exposição das bases conceituais que fundamentam a aprendizagem baseada em projetos, destacando a sua relevância para o cenário atual. Posteriormente, são apresentadas a abordagem adotada e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Em seguida, são explorados os resultados da pesquisa por meio da análise dos dados, enfocando a aprendizagem guiada por projetos na área da saúde, concluindo com as considerações finais.

METODOLOGIA

Este estudo compreende uma revisão de literatura sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos(ABP) no âmbito da saúde, utilizando como principais fontes de dados as bases Medline/Pubmed e SciELO. Os descritores "Aprendizagem Ativa", "Ensino" e "Educação Profissional" foram empregados na busca.

Para esta pesquisa, foram definidos critérios de inclusão, ou seja, artigos que abordem a temática relacionada a ABP voltada para a área da saúde, escritos em português, inglês ou espanhol e que estivessem disponíveis na íntegra. Já os critérios de exclusão foram: artigos que não contemplavam a temática em estudo, que não estavam nos idiomas previamente estabelecidos e não disponibilizados na íntegra.

REVISÃO DE LITERATURA

INSERÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

O modelo pedagógico da Aprendizagem Baseada em Projetos teve início em 1969, na Escola de Medicina da Universidade McMaster, em Ontário, no Canadá. Na década de 90, foi amplamente adotado em cursos de medicina ao redor do mundo, sendo aprovado pela Federação Mundial de Educação Médica e pela Organização Mundial da Saúde(DONNER; BICKLEY, 1993).

Ao longo da história, a formação dos profissionais de saúde tem sido orientada pelo emprego de métodos tradicionais, influenciados por abordagens mecanicistas de inspiração cartesiana-newtoniana, caracterizadas pela fragmentação e reducionismo. Essa abordagem envolve a separação entre corpo e mente, razão e sentimento, ciência e ética, resultando na

compartimentalização do conhecimento em campos altamente especializados, visando a eficiência técnica. A fragmentação do saber nas universidades se reflete na organização em subdivisões, como centros e departamentos, com os cursos distribuídos em períodos, séries e disciplinas independentes(MITRE *et al.*, 2008).

Segundo, Mitre(2008), essa abordagem fragmentada do conhecimento tem sido criticada por ser limitada e não abranger a complexidade da realidade e da prática profissional. A capacitação dos profissionais de saúde tem sido predominantemente focada na especialização em áreas específicas, o que pode resultar em uma compreensão limitada do paciente e de suas necessidades como um todo.

A sugestão de adotar a abordagem de trabalho com projetos delineia uma expressão das pedagogias do conhecimento integrado, destacando os projetos de trabalho como uma das abordagens mais inovadoras e eficazes para atender às demandas sociais e culturais do século XXI(CARBONELL, 2016).

Neste sentido, Westbrook(2014), a partir dos pensamentos de Dewey, leciona que acreditava que a aprendizagem não era apenas adquirir conhecimentos teóricos, mas também envolver a experiência prática e a resolução de problemas reais. Ele enfatizava que a aprendizagem está envolvida em atividades reais e significativas, onde possa explorar, experimentar e interagir com o mundo ao seu redor.

A educação é uma preparação para a vida democrática, onde por meio da escola, está deveria ser um ambiente em que os alunos aprendessem a assumir responsabilidades, a tomar decisões e a serem cidadãos ativos e engajados na sociedade. A escola não deveria ser apenas um lugar onde os alunos memorizam fatos, mas sim um espaço onde eles desenvolvem habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e cooperação(WESTBROOK, 2014).

Zabala(2002) salienta que abordagens educacionais que buscam solucionar problemas reais dos alunos devem transcender a fragmentação do conhecimento e reformular a apresentação dos conteúdos que muitas vezes são rigidamente vinculados às disciplinas. A ABP confere significado e relevância, tais como a promoção da colaboração e iniciativa mediante o reconhecimento do trabalho coletivo; a possibilidade de estabelecer conexões com a vida real; e o respeito pela individualidade, potencialidade e estágio de desenvolvimento de cada aluno.

Assim sendo, abordagem de ABP destaca-se das outras metodologias ativas por ser um potencial método utilizado no processo de ensino e aprendizagem, sendo o aluno o centro desse processo. Nesse tipo de abordagem, os alunos são responsáveis por definir e estabelecer os objetivos de aprendizagem necessários para desenvolver sua compreensão sobre um determinado problema, além de buscar ativamente o conhecimento(FINCHAM; SHULER, 2001).

Esses problemas são apresentados como projetos práticos que abordam o conteúdo trabalhado em sala de aula. O escopo de cada projeto sugerido possui objetivos bem definidos, porém é o estudante que desenvolve os meios para atingir esses objetivos, contando com o apoio do professor para direcionamento e esclarecimento de dúvidas durante o processo(MASSON *et al.*, 2012).

Essa aprendizagem tem como principais objetivos: adquirir novos conhecimentos por meio da integração de diversas disciplinas, desenvolver habilidades de análise de situações

clínicas e capacidade de avaliar o próprio desempenho, aprimorar a comunicação interpessoal e a autonomia de aprendizagem, além de promover a educação contínua (BARROWNS, 1998).

Os projetos são mencionados pelo Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) como uma alternativa para organizar os conteúdos e temas, proporcionando uma compreensão abrangente de diversos aspectos que constituem a realidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) da educação básica, enfatizam a necessidade de equilibrar a integração de situações problemas relacionados à vivência do aluno e da comunidade escolar, superando a fragmentação dos conteúdos. Elas apontam os projetos de trabalho como uma opção mais dinâmica e desafiadora nesse contexto.

Para que a ABP seja realizada, é necessário seguir sete passos ilustrados na sequência abaixo, baseados em (BACICH; MORAN, 2018).

Tabela 1 - Tabela com passos para a construção da ABP

1° Questão motivadora
Apresenta-se uma pergunta desafiadora para instigar os alunos e explorar seus conhecimentos prévios.
2° Desafio proposto
O desafio é introduzido com base em uma pesquisa que guiará o desenvolvimento do conteúdo e habilidades.
3° Pesquisa e conteúdo
Os alunos buscam informações em fontes científicas para aprofundar o conhecimento e atingir os objetivos.
4° Aplicação do conhecimento
Os alunos colocam em prática as competências adquiridas ao longo do processo de pesquisa.
5° Reflexão e feedback
Debates e feedbacks ocorrem, com o tutor e os alunos refletindo sobre o tema.
6° Resposta à questão inicial
Com o novo aprendizado, os alunos respondem à pergunta inicial.
7° Avaliação
Realiza-se a avaliação para verificar o cumprimento dos objetivos e o desenvolvimento das habilidades.

Fonte: Elaboração do autor, 2024

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ABP permite que os estudantes adquiram conhecimento teórico e prático de forma integrada, sendo capazes de aplicar os conceitos aprendidos em situações reais(RUFINO, 2015). Além disso, ABP também promove o desenvolvimento de habilidades importantes, como trabalho em equipe, resolução de problemas, pensamento crítico e comunicação efetiva(THOMAS, 2000).

A ABP pode ser implementada de diferentes formas nos cursos da área da saúde. A criação de cenários realistas em laboratórios de simulação, onde os estudantes são desafiados a resolver problemas clínicos complexos, permitindo aos estudantes a oportunidade de praticar habilidades clínicas, como diagnóstico, tratamento e tomada de decisões, em um ambiente seguro e controlado(FILATRO, CAVALCANTE, 2018).

Outra forma de aplicar a ABP é através de projetos de pesquisa. Os estudantes são incentivados a desenvolver projetos relacionados à área da saúde, sob a supervisão de professores e pesquisadores. Esses projetos permitem que os estudantes apliquem os conhecimentos teóricos na solução de problemas específicos e contribuam para a produção de conhecimento na área(FILATRO, CAVALCANTE, 2018).

ABP traz uma série de benefícios para os estudantes dos cursos da área da saúde. Primeiramente, ela estimula a participação ativa e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem ao assumirem a responsabilidade por seus projetos, os estudantes se tornam protagonistas de sua própria formação, desenvolvendo autonomia e motivação intrínseca(BERBEL, 2011).

Um dos principais benefícios da ABP é a promoção de uma aprendizagem mais significativa, visto que, os estudantes são desafiados a investigar e resolver problemas reais, o que os motiva a se envolverem mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem(MEYERS & NULTY, 2009). Além disso, os projetos permitem que os estudantes tenham uma visão mais holística da área da saúde, compreendendo as complexidades e as interações entre os vários aspectos envolvidos (REEVES, HERRINGTON & OLIVER, 2004).

Através dos projetos, os estudantes aprendem a trabalhar em equipe, a comunicar-se de forma eficaz e a tomar decisões embasadas em evidências científicas. Essas habilidades são essenciais para o sucesso dos profissionais de saúde, que muitas vezes precisam lidar com situações complexas e interdisciplinares(CARBONELL, 2016).

Outro benefício da aprendizagem com projetos é a sua contribuição para o desenvolvimento de competências profissionais. Os estudantes têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, sendo expostos a situações reais e desafiadoras que os preparam para o exercício da profissão(HANSEN & NIELSEN, 2016). Além disso, estimula a reflexão sobre a prática e a busca por soluções inovadoras, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do campo da saúde(BARRON *et al.*, 1998).

A referida abordagem também promove a integração entre teoria e prática na área da saúde. Os estudantes são incentivados a aplicar os conceitos aprendidos em casos reais, o que facilita a compreensão e a retenção do conhecimento(LARMER, MERGENDOLLER & BOSS, 2015). Além disso, essa abordagem também favorece o desenvolvimento de habilidades de análise crítica, uma vez que os estudantes são desafiados a avaliar e interpretar informações para a elaboração de soluções e intervenções(STEINERT, SNELL & REGHER, 2009).

Ao solucionarem problemas reais, os estudantes são estimulados a analisar criticamente as informações disponíveis, a buscar novos conhecimentos e a refletir sobre suas práticas. Essa abordagem promove a construção de um conhecimento mais significativo e duradouro (HANSEN & NIELSEN, 2016).

Além disso, a ABP também promove uma aprendizagem mais dinâmica, uma vez que os conhecimentos adquiridos são aplicados em situações reais. De acordo com Hmelo-Silver (2004), a aprendizagem significativa ocorre quando os estudantes são capazes de relacionar novos conhecimentos com seus conhecimentos prévios, estabelecendo conexões e construindo um entendimento mais profundo sobre determinado assunto.

Conforme Dewey (1959), para que os projetos alcancem verdadeira natureza educativa, devem atender a algumas condições específicas. Entre essas condições, destaca-se que: a ação deve despertar o interesse dos alunos; caso contrário, a falta de entusiasmo pode afastá-los da responsabilidade de aprender. Além disso, o projeto deve possuir um valor real, constituindo um significado pessoal intrínseco ao indivíduo, sendo útil não necessariamente aos olhos do adulto, mas sob a perspectiva do aluno. Ao longo de seu desenvolvimento, o projeto precisa apresentar desafios que suscitam perguntas e questionamentos, estimulando a curiosidade e incentivando os sujeitos a buscar informações. Um projeto não se torna educativo apenas por ser agradável, mas sim ao incitar a exploração de novas descobertas. Ademais, é imperativo que seja factível e passível de desenvolvimento, com o tempo adequado para a realização dos planos e objetivos propostos.

Entretanto, é importante destacar que a ABP não substitui completamente outras abordagens pedagógicas. É essencial buscar um equilíbrio entre atividades teóricas e práticas, garantindo que os alunos tenham uma base sólida de conhecimentos para embasar seus projetos.

Na área da saúde, a ABP tem recebido grande atenção devido à sua capacidade de desenvolver habilidades clínicas, éticas e de resolução de problemas nos alunos. Um estudo realizado por Chapman e colaboradores (2019) mostrou que a ABP pode melhorar a aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos clínicos, o raciocínio diagnóstico e a habilidade para buscar evidências científicas.

Em se tratando da formação profissional, Barbosa e Moura (2013) lecionam que permita ao estudante que tenha a oportunidade de desenvolver e praticar, em sala de aula, uma ampla variedade de atividades que sejam representativas da sua futura profissão. Através dessa formação, o estudante também poderá contribuir para a prática diária do seu trabalho, mesmo antes de concluir o curso de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ABP é um método que possibilita a interdisciplinaridade entre os conteúdos do currículo, já que na pesquisa e desenvolvimento do projeto não há separação de conteúdos em disciplinas, assim como na vida profissional. Os projetos são reais e práticos, despertando a motivação dos estudantes.

A ABP desempenha um papel essencial na integração teoria-prática, permitindo aos estudantes desenvolver habilidades clínicas contextualizadas e promovendo a colaboração entre

os alunos. Essa abordagem proporciona uma preparação mais realista para os futuros profissionais da área da saúde, incentivando a aplicação prática dos conhecimentos em casos reais e fortalecendo o pensamento crítico e o raciocínio clínico.

No entanto, sua implementação demanda reestruturação curricular e comprometimento institucional, com investimento em infraestrutura e formação contínua para os professores. A adoção dessa metodologia representa um avanço significativo na formação dos profissionais de saúde, capacitando-os de maneira mais completa e efetiva para os desafios do cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, L. e MORAN, J. (ed.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes, MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. In B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, ago. 2013.
- BACICH, L., & MORAN, J. (2018). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico - Prática (1^o ed). Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- BARRON, BJ, SCHWARTZ, DL, VYE, NJ, MOORE, A., PETROSINO, A., ZECH, L., & BRANSFORD, JD (1998). Fazendo com compreensão: Lições de pesquisas sobre aprendizagem baseada em problemas e projetos. *Jornal das Ciências da Aprendizagem*, 7(3-4), 271-311.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. Coleção Agrinho (s/d), 2015.
- BENDER, William N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília, 1997.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES, 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>> Acessado em: 25. out. 2024.
- CARBONELL, Jaume. Pedagogias do século XXI: Bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.
- CVETKOVIC, D., EDWARDS, D., & HÖTZEL, M. J. Teorias de aprendizagem na educação em saúde: uma revisão sistemática. *Revista de Educação Continuada nas Profissões da Saúde*, 2018, 38(3), 178-186.
- DEWEY, John. Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DONNER RS, BICKLEY H. Aprendizagem baseada em problemas na educação médica americana: uma visão geral. *Bull Med Libra Assoc.* 1993;81(3):294.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTE, Carolina Costa. Metodologias INOV-ativas na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo. Saraiva uni, 2018.
- FINCHAM AG, SHULER CF. A nova face da educação odontológica: o impacto do PBL. *J Dent Educ.* 2001; 65(5):406-21. 12.
- HANSEN, T. B., & NIELSEN, H. B. Aprendizagem baseada em projetos: Um estudo do impacto de longo prazo e do desenvolvimento profissional das partes interessadas rurais. *Estudos Rurais*, 2016, 46, 151-161.
- HATTUM-JANSEN, Natascha Van. O papel dos professores nos projetos. In: CAMPOS, Luiz Carlos de; DIRANI, Ely Antonio Tadeu; MANRIQUE, Ana Lúcia (Orgs). Educação em Engenharia: novas abordagens. São Paulo: Educ, 2011.
- HMELO-SILVER, C. E. Aprendizagem baseada em problemas: o que e como os alunos aprendem? *Revisão de Psicologia Educacional*, 2004, 16(3), 235-266.
- LIMA, A. P. S. et al. Aprendizagem por projetos no ensino fundamental: estratégia para entendimento da pirâmide alimentar. *Research, Society and Development*, Itabira, v. 8, n. 1, p. e4781636, 2019.
- LARMER, J., MERGENDOLLER, J. R., & BOSS, S. Definindo o padrão para aprendizagem baseada em projetos: uma abordagem comprovada para ensino rigoroso em sala de aula. ASCD, 2015.

- MASSON, Terezinha J. et al. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). Belém, set. 2012. In: XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia – COBENGE 2012.
- MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc Saúde Coletiva*, v. 13, n. 2, p. 2133-44, 2008.
- MOURA, Dácio Guimarães.; BARBOSA, Eduardo Fernandes. *Trabalhando com projetos – planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- RUFINO, A. Aprendizagem baseada em projetos: Uma alternativa para o modelo educacional dominante. *Educação e Realidade*, 2015, 40(3), 865-885.
- STEINERT, Y., SNELL, L. S., & REGHER, G. Desenvolvimento docente para liderança curricular e mudança na educação médica: Uma revisão da literatura. *Medicina Acadêmica*, 2009, 84(3), 445-454.
- THOMAS, J. W. *Uma revisão de pesquisas sobre aprendizagem baseada em projetos*. San Rafael, CA: Fundação Autodesk, 2000.
- WESTBROOK, Robert Brett. John Dewey: aprender pela ação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2014. p.181-200.

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – PROJETO COMPROMISSO NACIONAL
CRIANÇA ALFABETIZADA**

**LITERACY AND LITERACY – NATIONAL COMMITMENT PROJECT LITERATE
CHILDREN**

**ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN – PROYECTO COMPROMISO NACIONAL
NIÑOS ALFABETIZADOS**

Elis Fabiana Pereira
Fernanda Silva Lima

PEREIRA, Elis Fabiana; LIMA, Fernanda Silva **Alfabetização e Letramento – Projeto Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 134 – 142, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^ª Dr^ª Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

RESUMO

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é uma iniciativa que visa garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental. Na Escola José Augusto Gama de Souza, essa proposta tem se mostrado fundamental para a melhoria do processo de alfabetização e letramento dos alunos. A alfabetização, entendida como o reconhecimento de letras e a decodificação de palavras, é o primeiro passo para a formação de leitores e escritores competentes. O letramento, por sua vez, envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, promovendo uma interação significativa com a cultura escrita. Na escola, a implementação do compromisso envolve ações pedagógicas que priorizam práticas inclusivas e diversificadas, respeitando o ritmo de cada aluno. São promovidas atividades lúdicas, jogos e projetos interdisciplinares que incentivam a curiosidade e o prazer pela leitura. Além disso, a formação contínua dos educadores é um aspecto essencial, proporcionando a atualização em metodologias e práticas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Os resultados observados na Escola José Augusto Gama de Souza refletem um aumento significativo na taxa de alfabetização, com crianças demonstrando maior confiança e habilidades em leitura e escrita. A articulação entre a escola, a família e a comunidade também é um ponto destacado, pois o envolvimento dos pais nas atividades escolares tem contribuído para um ambiente de aprendizado mais estimulante. Em suma, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada se revela como uma estratégia eficaz para transformar a realidade da alfabetização e do letramento na Escola José Augusto Gama de Souza, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de se tornarem leitores e escritores proficientes, preparados para enfrentar os desafios da educação e da vida

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Família. Educadores.

SUMMARY

The National Literate Child Commitment is an initiative that aims to ensure that all Brazilian children are literate by the end of the 2nd year of elementary school. At the José Augusto Gama de Souza School, this proposal has proven to be fundamental for improving the literacy and literacy process of students. Literacy, understood as the recognition of letters and the decoding of words, is the first step towards the formation of competent readers and writers. Literacy, in turn, involves the ability to use reading and writing in different social contexts, promoting meaningful interaction with written culture. At the school, the implementation of the commitment involves pedagogical actions that prioritize inclusive and diversified practices, respecting the pace of each student. Playful activities, games and interdisciplinary projects are promoted that encourage curiosity and pleasure in reading. In addition, the continuous training of educators is an essential aspect, providing updating in methodologies and practices that favor the development of reading and writing skills. The results observed at the José Augusto Gama de Souza School reflect a significant increase in the literacy rate, with children demonstrating greater confidence and skills in reading and writing. The articulation between the school, the family and the community is also a highlighted point, as the involvement of parents in school activities has contributed to a more stimulating learning environment. In short, the National Literate Child Commitment reveals itself as an effective strategy to transform the reality of literacy and literacy at the José Augusto Gama de Souza School, ensuring that all children have the opportunity to become proficient readers and writers, prepared to face the challenges of education and life

Keywords: Literacy. Literacy. Family. Educators.

RESUMEN

El Compromiso Nacional de Alfabetización Infantil es una iniciativa que tiene como objetivo garantizar que todos los niños brasileños estén alfabetizados al final del segundo año de la escuela primaria. En la Escola José Augusto Gama de Souza, esta propuesta ha demostrado ser fundamental para mejorar el proceso de alfabetización de los estudiantes. La alfabetización, entendida como el reconocimiento de letras y la decodificación de palabras, es el primer paso hacia la formación de lectores y escritores competentes. La alfabetización, a su vez, implica la capacidad de utilizar la lectura y la escritura en diferentes contextos sociales, promoviendo una interacción significativa con la cultura escrita. En la escuela, implementar el compromiso pasa por acciones pedagógicas que prioricen prácticas inclusivas y diversas, respetando el ritmo de cada alumno. Se promueven actividades divertidas, juegos y proyectos interdisciplinarios que fomentan la curiosidad y el placer por la lectura. Además, la capacitación continua de los educadores es un aspecto esencial, brindando actualizaciones sobre metodologías y prácticas que promuevan el desarrollo de las habilidades lectoras y escritas. Los resultados observados en la Escola José Augusto Gama de Souza reflejan un aumento significativo en la tasa de alfabetización, y los niños demuestran mayor confianza y habilidades en lectura y escritura. La articulación entre la escuela, la familia y la comunidad también es un punto importante, ya que la participación de los padres en las actividades escolares ha contribuido a un ambiente de aprendizaje más estimulante. En definitiva, el Compromiso Nacional de Alfabetización Infantil se revela como una estrategia eficaz para transformar la realidad de la alfabetización y la alfabetización en la Escola José Augusto Gama de Souza, asegurando que todos los niños tengan la oportunidad de convertirse en lectores y escritores competentes, preparados para afrontar los desafíos de la educación y la vida

Palabras clave: Alfabetización. Alfabetización. Familia. Educadores.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, especialmente nos primeiros anos de escolarização. A alfabetização refere-se à habilidade de reconhecer e utilizar a escrita, enquanto o letramento abrange a capacidade de compreender e usar a leitura e a escrita em contextos significativos da vida cotidiana.

No Brasil, iniciativas como o Compromisso Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (CNAIC) visam garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental. Esse programa estabelece diretrizes e estratégias para melhorar a qualidade do ensino e fortalecer a formação de professores, enfatizando a importância de uma abordagem pedagógica que considere as particularidades de cada estudante.

Na Escola José Augusto Gama de Souza, a implementação das diretrizes do CNAIC tem gerado impactos significativos no processo de alfabetização. As ações desenvolvidas na instituição promovem um ambiente favorável à aprendizagem, estimulando práticas de leitura e escrita que respeitam o ritmo e as necessidades de cada aluno.

Com a formação contínua dos educadores e a utilização de materiais didáticos diversificados, a escola se empenha em proporcionar uma educação de qualidade, preparando as crianças não apenas para a alfabetização, mas também para o letramento crítico e reflexivo, essencial em um mundo cada vez mais complexo e repleto de informações.

Esse compromisso com a alfabetização não só contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também para sua inserção social, promovendo uma cultura de leitura e escrita que irá acompanhá-los ao longo de toda a sua vida.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A formação dos professores é um componente crucial no contexto da alfabetização e letramento, especialmente em iniciativas como o Compromisso Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (CNAIC). Na Escola José Augusto Gama de Souza, a capacitação contínua dos educadores é uma prioridade, reconhecendo que a qualidade do ensino está diretamente ligada às competências e habilidades dos professores.

O CNAIC propõe uma formação que não se limita apenas à teoria, mas que inclui práticas pedagógicas inovadoras e eficazes para o ensino da leitura e escrita. Isso envolve o domínio de metodologias que favorecem a alfabetização de crianças até o 2º ano do ensino fundamental. Os professores da escola têm acesso a cursos, oficinas e seminários que abordam desde a didática da alfabetização até a importância do letramento crítico, essencial para a formação de cidadãos reflexivos e participativos. Maranhão (2015, p. 12) afirma que "o processo de alfabetização não se limita à decodificação de símbolos, mas envolve a compreensão crítica do uso da leitura e escrita no cotidiano

Na prática, essa formação resulta em um ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos. Os educadores são incentivados a utilizar estratégias diversificadas, como a leitura compartilhada, a escrita criativa e atividades lúdicas, que tornam o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso. Além disso, os professores são estimulados a refletir sobre sua prática, promovendo um ambiente de colaboração e troca de experiências.

A formação contínua também abrange a avaliação do aprendizado, permitindo que os educadores monitorem o progresso dos alunos e ajustem suas abordagens pedagógicas conforme necessário. Isso assegura que todas as crianças, independentemente de suas dificuldades ou estilos de aprendizagem, tenham oportunidades de se alfabetizar de forma eficaz.

Assim, a formação dos professores na Escola José Augusto Gama de Souza, em consonância com as diretrizes do CNAIC, não só aprimora as competências docentes, mas também potencializa o processo de alfabetização e letramento das crianças, garantindo que elas desenvolvam as habilidades necessárias para navegar no mundo contemporâneo com autonomia e criticidade.

Depois algumas reuniões com os professores, conseguimos perceber, aceitação dos professores em relação às diretrizes e práticas promovidas pelo Compromisso Nacional pela Alfabetização na Idade Certa(CNAIC) é fundamental para o sucesso do processo de alfabetização e letramento de crianças até o 2º ano do ensino fundamental na Escola José Augusto Gama de Souza. Essa aceitação se reflete não apenas na adesão às propostas formativas, mas também na implementação prática das metodologias sugeridas pelo programa.

Através de uma entrevista realizada com os professores da Escola José Augusto Gama de Souza os educadores da escola reconhecem a importância da alfabetização como um direito fundamental de todas as crianças e veem no CNAIC uma oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas. O programa oferece um arcabouço teórico e prático que os professores consideram relevante e aplicável ao contexto escolar. Essa identificação com as propostas do CNAIC é essencial, pois cria um ambiente de engajamento e comprometimento com as metas estabelecidas.

Além disso, a participação dos professores em atividades de formação continuada tem sido recebida de forma positiva. As oficinas e seminários promovidos pela escola não apenas ampliam o conhecimento sobre estratégias de ensino, mas também favorecem a troca de experiências e a construção de uma comunidade pedagógica colaborativa. Os professores se sentem mais capacitados e motivados a aplicar as novas abordagens em sala de aula, o que impacta diretamente na experiência de aprendizagem dos alunos. De acordo com Kramer (2016, p. 19), o letramento vai além da simples aquisição da leitura e da escrita, abrangendo as múltiplas maneiras pelas quais esses conhecimentos são aplicados nas práticas sociais.

A aceitação também está relacionada à percepção dos resultados. Ao observar o progresso das crianças em suas habilidades de leitura e escrita, os professores se tornam ainda mais motivados a integrar as práticas do CNAIC em seu cotidiano escolar. A colaboração entre os educadores e a gestão escolar para a implementação de ações que promovam a alfabetização é um indicativo da eficácia desse comprometimento. Conforme Zilberman (2018, p. 23), "a alfabetização contemporânea deve considerar as mudanças tecnológicas e culturais, integrando novas formas de leitura e escrita aos processos tradicionais".

Em resumo, a aceitação dos professores na Escola José Augusto Gama de Souza em relação ao CNAIC é um fator determinante para o fortalecimento do processo de alfabetização e letramento. O envolvimento ativo dos educadores com as diretrizes do programa e sua disposição para adaptar e inovar em suas práticas pedagógicas contribuem significativamente para o desenvolvimento das crianças, assegurando que elas alcancem os objetivos de aprendizagem propostos e se tornem leitores e escritores competentes.

CAPÍTULO: ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE NO PROJETO "COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA" NA ESCOLA JOSÉ AUGUSTO GAMA DE SOUZA

O projeto "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" visa garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Na escola José Augusto Gama de Souza, esse compromisso se reflete em uma abordagem integrada que envolve não apenas a equipe docente, mas também as famílias e a comunidade. A escola, situada em um contexto socioeconômico diverso, reconhece a importância do envolvimento das famílias no processo de alfabetização. Desde o início do projeto, foram realizadas reuniões e oficinas para sensibilizar os pais sobre o papel fundamental que desempenham na educação de seus filhos. Essas iniciativas têm promovido uma maior participação das famílias nas atividades escolares, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado.

Uma das estratégias adotadas pela escola foi a criação de um espaço dedicado à leitura, onde as crianças têm acesso a uma variedade de livros. As famílias são incentivadas a visitar esse espaço, participando de sessões de leitura em conjunto com seus filhos. Essa prática não apenas enriquece o vocabulário e a compreensão das crianças, mas também fortalece os vínculos familiares, criando momentos de convivência e afeto.

Além disso, a escola promoveu a realização de eventos como a "Feira de Literatura", onde a comunidade é convidada a participar. Durante essas feiras, os alunos apresentam projetos relacionados à leitura e à escrita, e os pais são convidados a compartilhar suas

experiências e histórias de vida. Esse intercâmbio não só valoriza a cultura local, mas também destaca a importância da leitura e do letramento na formação integral das crianças. Segundo Tardif (2017, p. 18), os saberes docentes são construídos na prática e através da experiência profissional, além de serem influenciados pelo contexto social em que o professor atua.

A parceria com a comunidade é outro aspecto vital do projeto. A escola José Augusto Gama de Souza estabeleceu colaborações com bibliotecas comunitárias e centros culturais, criando uma rede de apoio ao aprendizado. Por meio de visitas e atividades conjuntas, as crianças têm a oportunidade de vivenciar a leitura em diferentes contextos, ampliando seu horizonte cultural e educacional.

Os resultados desse trabalho conjunto têm sido notáveis. As taxas de alfabetização na escola apresentaram avanços significativos, refletindo o compromisso de todos os envolvidos. Os professores relatam um aumento no interesse dos alunos pela leitura, assim como uma maior autonomia na escrita. Além disso, as famílias, ao se engajarem no processo educativo, tornam-se mais conscientes da importância da educação, contribuindo para a formação de uma cultura de aprendizado contínuo.

Em conclusão, o projeto "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" na escola José Augusto Gama de Souza evidencia a relevância da colaboração entre escola, família e comunidade. As práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas nesse contexto não apenas garantem o aprendizado das crianças, mas também fortalecem os laços sociais, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade. A continuidade desse trabalho é fundamental para assegurar que as crianças não apenas aprendam a ler e escrever, mas também se tornem cidadãos críticos e engajados em sua comunidade.

PROFESSOR E ALUNO

O desenvolvimento da alfabetização e do letramento no Brasil tem sido alvo de políticas públicas, programas e projetos, como o "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada". Esse projeto visa garantir que as crianças sejam alfabetizadas na idade certa, com ênfase não apenas no ato mecânico de aprender a ler e escrever, mas também na capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira significativa em diversos contextos sociais. Na escola José Augusto Gama de Souza, o projeto tem se mostrado um instrumento essencial para consolidar a relação entre professor e aluno, sendo o professor um mediador e facilitador do processo de aprendizagem, enquanto o aluno assume um papel mais ativo e autônomo.

Essa abordagem propõe-se a ir além da mera decodificação de letras e palavras, incorporando o conceito de letramento, que envolve a aplicação prática e contextual do conhecimento adquirido. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas na escola José Augusto Gama de Souza dentro do contexto do projeto, analisando a dinâmica da interação entre professores e alunos, e como essa relação impacta o processo de ensino-aprendizagem.

A alfabetização, conforme apontam os estudiosos da área, refere-se à aquisição do código escrito, ou seja, à capacidade de decodificar símbolos linguísticos (letras, sílabas, palavras) e transformá-los em sons e significados. Já o letramento, por outro lado, é um conceito

mais amplo, que implica a utilização da leitura e escrita em práticas sociais e na compreensão do papel dessas habilidades na vida cotidiana e profissional.

No âmbito do "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada", esses dois conceitos são trabalhados de forma integrada. O programa reconhece que, para que a alfabetização tenha êxito, é necessário que as crianças não só aprendam a ler e escrever, mas também compreendam o significado e a função social dessas práticas. Na escola José Augusto Gama de Souza, essa visão é incorporada ao currículo por meio de atividades que buscam contextualizar o aprendizado da leitura e escrita dentro da vivência dos alunos, promovendo situações em que possam usar essas habilidades de maneira significativa.

O professor, neste contexto, é visto como um agente transformador que deve adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades e realidades dos alunos. Ele atua como um facilitador, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos estudantes, incentivando-os a utilizar a leitura e escrita em sua vida social.

Na escola José Augusto Gama de Souza, o papel do professor é fundamental para a implementação do projeto "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada". É ele quem planeja e executa estratégias pedagógicas que visam desenvolver tanto a alfabetização quanto o letramento das crianças. Para isso, o professor precisa estar capacitado e atualizado quanto às metodologias de ensino mais adequadas para a faixa etária e o contexto socioeconômico dos alunos.

No entanto, o papel do professor vai além da instrução técnica. Ele também é responsável por criar um ambiente de aprendizagem motivador e acolhedor, no qual o aluno se sinta seguro para explorar suas capacidades. Um dos grandes desafios enfrentados pelos docentes é justamente encontrar maneiras de envolver todos os alunos no processo de alfabetização, respeitando as diferenças individuais e proporcionando o suporte necessário para que cada um desenvolva seu próprio ritmo de aprendizagem.

Além disso, os professores da escola José Augusto Gama de Souza se dedicam a promover atividades que integrem leitura e escrita de maneira significativa, fazendo com que os alunos se sintam participantes ativos do processo. Ao trabalhar com temas que fazem parte do cotidiano das crianças, como histórias de vida, narrativas familiares e questões locais, os professores criam uma ponte entre o conhecimento formal e o vivido, o que torna o processo de alfabetização mais relevante e engajador.

A interação entre professor e aluno é um aspecto crucial para o sucesso do processo de alfabetização e letramento. Na escola José Augusto Gama de Souza, essa relação é marcada por um vínculo de confiança e cooperação, onde o professor atua como um guia, e o aluno como um participante ativo no processo de aprendizagem.

A implementação do "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" exige que os professores adotem uma postura de escuta ativa, entendendo as dificuldades e os avanços de cada aluno de maneira individualizada. Isso é feito por meio de um acompanhamento contínuo e de avaliações formativas, que buscam não apenas verificar o que foi aprendido, mas também identificar como o aluno pode progredir. O professor, nesse cenário, ajusta suas práticas de acordo com as necessidades de cada aluno, desenvolvendo estratégias diferenciadas que favorecem o avanço na leitura e na escrita.

Essa relação, quando bem-sucedida, gera um ambiente de sala de aula onde o erro é visto como parte natural do processo de aprendizagem, e o aluno sente-se encorajado a

participar sem medo de fracassar. A motivação para aprender é, em grande parte, construída por essa dinâmica, onde o professor desempenha o papel de mediador e o aluno assume o controle progressivo sobre seu aprendizado.

Na prática, o projeto "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" tem estimulado a implementação de diversas metodologias ativas de ensino na escola José Augusto Gama de Souza. Entre elas, destacam-se as atividades lúdicas, que se mostram eficazes para engajar as crianças no processo de alfabetização. Jogos de palavras, leituras compartilhadas e produções textuais são apenas alguns dos recursos usados pelos professores para tornar a aprendizagem mais dinâmica e acessível.

Os alunos participam ativamente de projetos que envolvem a leitura de diferentes gêneros textuais e a escrita de pequenas produções. Essas atividades são planejadas de forma a promover tanto a competência linguística quanto o pensamento crítico, estimulando os alunos a refletirem sobre o que leem e escrevem.

Outro aspecto importante das práticas pedagógicas na escola é o incentivo ao trabalho colaborativo. As crianças são frequentemente incentivadas a trabalhar em grupos, trocando experiências e ajudando-se mutuamente. Isso não só contribui para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, mas também para a formação de habilidades sociais e emocionais, que são essenciais para o sucesso escolar e pessoal.

Embora os resultados do "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" na escola José Augusto Gama de Souza sejam positivos, ainda há desafios a serem superados. Um dos principais é garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, possam ter acesso ao mesmo nível de ensino de qualidade. Isso exige não apenas o empenho dos professores, mas também o apoio da família e da comunidade no processo de aprendizagem.

O fortalecimento da relação entre professor e aluno é um caminho promissor para a superação desses desafios. À medida que os alunos se sentem mais engajados e motivados, o processo de alfabetização e letramento tende a se tornar mais eficaz, resultando em ganhos significativos para o desenvolvimento educacional das crianças.

Em síntese, o "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" tem sido um motor de transformação no contexto da escola José Augusto Gama de Souza, especialmente no que diz respeito à dinâmica entre professores e alunos.

A implementação de práticas pedagógicas inovadoras, aliada a uma relação de confiança e cooperação, tem contribuído para a formação de leitores e escritores mais conscientes de seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" na escola José Augusto Gama de Souza culminou em um processo de alfabetização e letramento significativo, refletindo o esforço conjunto de educadores, alunos e familiares. As atividades realizadas ao longo do ano letivo visam não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também a promoção da autonomia dos estudantes, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

As intervenções pedagógicas foram planejadas com base nas necessidades dos alunos, utilizando abordagens lúdicas e diversificadas. Foram implementadas oficinas de leitura, contação de histórias, rodas de conversa e atividades de produção textual que despertaram o interesse e a participação ativa dos estudantes. Além disso, os jogos educativos e as dinâmicas em grupo contribuíram para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e prazeroso.

Um dos aspectos mais relevantes do projeto foi o envolvimento da família. Promovemos encontros periódicos com os pais e responsáveis, nos quais compartilhamos as metas do projeto e a importância da alfabetização no desenvolvimento integral da criança. A participação da comunidade escolar foi fundamental para a criação de uma rede de apoio em torno do processo educativo, o que resultou em um fortalecimento dos vínculos entre escola e família.

Os resultados observados foram positivos: muitos alunos apresentaram avanços significativos em suas habilidades de leitura e escrita, demonstrando maior confiança e motivação. A avaliação final das atividades revelou que a maioria dos estudantes atingiu os objetivos propostos, evidenciando não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o gosto pela leitura e pela escrita. O feedback dos educadores indicou que as práticas de alfabetização e letramento realizadas proporcionaram uma experiência rica e transformadora para os alunos.

Entretanto, depois de algumas entrevistas com os professores, identificamos desafios que precisam ser abordados. Algumas crianças ainda enfrentam dificuldades em processos de leitura e escrita, necessitando de acompanhamento mais intensivo. O diagnóstico das dificuldades permitiu que pensássemos em estratégias para o próximo ano letivo, como tutoria individual e a formação continuada para os educadores, visando aprimorar as metodologias aplicadas.

O projeto "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" foi um passo importante na construção de uma educação de qualidade. A experiência nos ensinou sobre a relevância da união entre escola, família e comunidade para o sucesso da alfabetização. Estamos confiantes de que os ensinamentos adquiridos e os vínculos fortalecidos durante o projeto serão fundamentais para o progresso contínuo dos alunos da escola José Augusto Gama de Souza. O comprometimento de todos os envolvidos foi decisivo para que pudéssemos celebrar os avanços e planejar novas conquistas.

Assim, seguimos acreditando que a alfabetização e o letramento são direitos fundamentais de cada criança e que juntos, podemos fazer a diferença na formação de leitores e escritores críticos e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KRAMER, S. Letramento e Alfabetização: Teoria e Prática. Editora do Brasil, 2016, p.19.
- MARANHÃO, S. Alfabetização e Letramento: Teorias e Práticas. Papirus, 2015, p.12.
- MENDONÇA, S. Alfabetização: Reflexões e Práticas. Contexto, 2020.
- SOARES, M. Letramento e Alfabetização: O que é? O que não é?. Cortez, 2016.
- TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2017, p.18.
- ZILBERMAN, N. Alfabetização: Um desafio contemporâneo. Editora Moderna, 2018, p.23.

ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA, DIANTE AOS PROBLEMAS DE APRENDIZADO: ESTUDO DE CASO

PSYCHOLOGY'S PERFORMANCE IN THE FACE OF LEARNING PROBLEMS: A CASE STUDY

EL DESEMPEÑO DE LA PSICOLOGÍA FRENTE A LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: UN ESTUDIO DE CASO

Elinaldo de Oliveira Ferreira
elinaldopsicologia@gmail.com

<https://lattes.cnpq.br/9362174971404133>

FERREIRA, Elinaldo de Oliveira Ferreira. Atuação da Psicologia, Diante aos Problemas de Aprendizado: Estudo de Caso. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 143 – 157, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Msc. Dr. João Heli de Campos

RESUMO

O artigo descrito em tela, aborda sobre as intervenções da psicologia mediante aos diferentes níveis de aprendizado, assim, trazendo um estudo de caso de uma criança acompanhada pela equipe multidisciplinar na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) do município de São José do Calçado-ES, Brasil, especificamente, o infante possui habilidades em desenhos, contudo, demonstrando entrosamento, em razão disso, é de suma importância utilizando-se dos recursos psicopedagógicos lúdicos que; por sua vez, desperta interesses pelo aprender, assim, o objetivo geral desta pesquisa é promover espaço de intervenções aos alunos, professores, dirigentes escolares, equipe pedagógica e demais profissionais da educação no tocante de inclusão escolar, entretanto, quando se aplica às práticas e empregos das ferramentas lúdicas nas atividades escolares, já, auxilia nos procedimentos, bem como; fortalecendo os artifícios adaptativos, logo, facilitando a metodologia de ensino e aprendizado, levando em consideração as limitações de cada pessoa, fazendo cumprir a lei de educação especial nas instituições educacionais. Mormente, a pesquisa, referentes aos teores analisados e trazidos para o contexto de estudos, em seguida, foram subdivididos em tópicos; primeiramente sobre a real articulação do campo da psicologia nos ambientes educacionais, os desafios e intervenções referentes à vida escolar dos discentes, trazendo suas experiências vivenciadas no território intrafamiliar, social, sócio emocional e sociocultural, outrossim, todo funcionamento da instituição concernente a equipe escolar e educacional, levando em conta as diferenças no aprendizado de cada pessoa, pois, cada um tem um olhar diferenciado e um jeito diferente de aprender, nomeadamente, como promover a educação inclusiva? De tal maneira, a importância da neuroaprendizagem na educação inclusiva, que visa entender as diferenças nos níveis de aprendizagens, sendo assim, cada sujeito apresenta sua individualidade, com isso, traz habilidades distintas e estas devem serem aproveitadas independentemente de suas psicopatologias, mas, levando em consideração o homem e sua totalidade, visão holística, enxergar além do óbvio, sem discriminação e exclusão.

Palavras Chave: Psicologia Educacional. Instituição Escolar. Processo de Aprendizagem. Inclusão Escolar.

SUMMARY

The article described in this article addresses the interventions of psychology through the different levels of learning, thus, bringing a case study of a child accompanied by the multidisciplinary team at APAE (Association of Parents and Friends of the Exceptional) in the municipality of São José do Calçado-ES, Brazil, specifically, the infant has skills in drawings, however, demonstrating rapport, Because of this, it is of paramount importance using playful psycho pedagogical resources that; In turn, it arouses interest in learning, thus, the general objective of this research is to promote space for interventions to students, teachers, school leaders, pedagogical staff and other education professionals regarding school inclusion, however, when the practices and uses of playful tools are applied in school activities, it already helps in the procedures, as well as; strengthening the adaptive artifices, Therefore, facilitating the teaching and learning methodology, taking into account the limitations of each person, enforcing the Special Education Law in educational institutions. In particular, the research, referring to the contents analyzed and brought to the context of studies, were then subdivided into topics; Firstly, about the real articulation of the field of psychology in educational environments, the challenges and interventions related to the school life of students, bringing their experiences lived in the intra-family, social, socio-emotional and socio-cultural territory, as well as the entire functioning of the institution concerning the school and educational team, taking into account the differences in the learning of each person, because each one has a different look and a different way of learning,

namely, how to promote inclusive education? In such a way, the importance of neurolearning in inclusive education, which aims to understand the differences in learning levels, thus, each subject presents his individuality, with this, brings different skills and these should be taken advantage of regardless of their psychopathologies, but, taking into account man and his totality, holistic view, see beyond the obvious, without discrimination and exclusion

Keywords: Educational Psychology. School Institution. Learning Process. School Inclusion.

RESUMEN

El artículo descrito en este artículo aborda las intervenciones de la psicología a través de los diferentes niveles de aprendizaje, aportando así un estudio de caso de un niño acompañado por el equipo multidisciplinario de APAE (Asociación de Padres y Amigos de lo Excepcional) en el municipio de São José do Calçado-ES, Brasil, específicamente, el infante tiene habilidades en el dibujo, sin embargo, demostrando compenetración, Debido a esto, es de suma importancia utilizar recursos psicopedagógicos lúdicos que; A su vez, despierta interés por el aprendizaje, por lo tanto, el objetivo general de esta investigación es promover espacios de intervención a estudiantes, docentes, líderes escolares, personal pedagógico y otros profesionales de la educación respecto a la inclusión escolar, sin embargo, cuando se aplican las prácticas y usos de herramientas lúdicas en las actividades escolares, ya se ayuda en los procedimientos, así como; fortaleciendo los artificios adaptativos, Por lo tanto, facilitar la metodología de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las limitaciones de cada persona, haciendo cumplir la Ley de Educación Especial en las instituciones educativas. En particular, las investigaciones, referidas a los contenidos analizados y llevadas al contexto de los estudios, se subdividieron en temas; En primer lugar, sobre la articulación real del campo de la psicología en los entornos educativos, los retos e intervenciones relacionados con la vida escolar de los estudiantes, aportando sus experiencias vividas en el territorio intrafamiliar, social, socioemocional y sociocultural, así como todo el funcionamiento de la institución concerniente a la escuela y al equipo educativo, teniendo en cuenta las diferencias en el aprendizaje de cada persona, porque cada uno tiene una mirada diferente y una forma de aprender diferente, Es decir, ¿cómo promover la educación inclusiva? De tal manera, se explica la importancia del neuroaprendizaje en la educación inclusiva, que tiene como objetivo comprender las diferencias en los niveles de aprendizaje, así, cada sujeto presenta su individualidad, con esto, aporta diferentes habilidades y estas deben ser utilizadas independientemente de sus psicopatologías, pero, teniendo en cuenta al hombre y su totalidad, visión holística, ver más allá de lo obvio, sin discriminación y exclusión.

Palabras Clave: Psicología de la Educación. Institución Escolar. Proceso de Aprendizaje. Inclusión Escolar..

INTRODUÇÃO

Este manuscrito visa estabelecer desempenhos referentes aos processos de trabalhos prestados em razão profissionais no recinto escolar, bem como, o papel da psicologia e suas intervenções no contexto educandário, outrossim, propostas e desafios do psicólogo no meio educacional, em virtude aos alunos, contudo, cada discente possui um jeito diferenciado de aprender o conteúdo escolar, e que esta ideia possa ser colocado em prática de acordo com a legalidade e acertos do conhecimento acadêmico em circunstância do saber e trocas de experiências vivenciadas pelos estudantes, seus familiares, assim como; suas crenças, culturas, diversidades de pensamentos, imaginações, habilidades e potencialidades.

Nomeadamente, lembrando que; o ensino e aprendizagem devem acontecer e que cada educando tem seu tempo para desenvolver-se, entretanto, suas condutas comportamentais, cognitivas, psicomotora, sensorial, socioeconômica, socioemocional, sociocultural, neurológica, psicológica e o sistema neuro biopsicossocial.

Designadamente, as pessoas atípicas possam serem incluídas no contexto educacionais, em decorrência da inclusão escolar, outrossim, a seriedade do processo de apoiar e respeitar os indivíduos em todos os seus aspectos dentro e fora do ambiente escolar, também, a importância da família na escola, sociedade, comunidade e poder público devem fazerem valer as políticas de “Inclusão Escolar” e “Inclusão Social”.

Consecutivamente, o procedimento de intervenção do profissional de educação, destarte, incluindo a neuroaprendizagem, ou seja, o que acontece com o aluno, ao qual ele não

consegue aprender o conteúdo na escola? Existem vários acontecimentos no meio social onde os sujeitos estão inseridos, além do sistema cognitivo, comportamental, neurológico, psicológico, sócio emocional e sociocultural na existência deste discente.

Haja visto que; o neuropsicopedagogo, é de fundamental importância no método de avaliação para futuro diagnósticos nas intervenções com os estudantes, analisando suas limitações em determinada matéria acadêmica, para serem acompanhadas diariamente pelos profissionais e quando necessário realizar encaminhamentos para a rede socioassistencial, bem assim, aos especialistas da saúde, no entanto, o aluno deverá ser assistido continuamente pelos conhecedores das diferentes áreas de atuação, assim, diagnosticados estarão sendo concretizados as adaptações nos conteúdos e estimulando os mesmos por meio de recursos psicopedagógicos.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é promover espaço de intervenções aos alunos, professores, dirigentes escolares, equipe pedagógica e demais profissionais da educação no tocante da inclusão escolar e práticas de utilização das ferramentas lúdicas nas atividades escolares, já, fortalecendo os procedimentos adaptativos, logo, facilitando a metodologia de ensino e aprendizado, levando em consideração as limitações de cada pessoa, fazendo cumprir a lei de educação especial nas instituições educacionais.

Continuadamente, a pesquisa fundamenta em um estudo de caso de uma criança atípica, Y.C.S.V, do sexo masculino, com 06 anos e 10 (dez) meses de idade, matriculado na escola municipal de ensino fundamental I, no entanto, diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo atendido na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), do município de São José do Calçado-ES, Brasil, o infante utiliza de suas habilidades através de desenhos, no entanto, pode-se planejar as intervenções baseadas em tarefas psicoterapêuticas, agora, as adaptações são realizadas aproveitando suas potencialidades e desenvolvuras.

TÓPICO

ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Segundo Guzzo, e colaboradores (2010, s/p), citados por Dias, Patias e Abaid (2014, p. 106), os pesquisadores discorrem sobre a atuação da psicologia no campo educacional no Brasil, explicitando que os psicólogos tem encarado uma série de dificuldades, enigmas, bem como as contradições. Portanto, essa área é aproximadamente tão ancestral em nosso país quanto a profissão de psicólogo (GUZZO, 2001, s/p).

No entanto, os aprendizados e práticas profissionais de atuações realizados pelos psicólogos escolares, vêm sendo invariavelmente artefato de críticas, por constituírem, outrossim, serem consideradas inadequadas e insatisfatórias nas suas análises dando respostas às questões educacionais e escolares evoluídas no Brasil (GUZZO, MEZZALIRA, MOREIRA, TIZZEI, & SILVA NETO, 2010, s/p).

Segundo Dias, Patias e Abaid (2014, p. 106), as pesquisadoras discorrem em relação ao desempenho do psicólogo, que por sua vez, prioriza competentes e análises clínicas, promovendo assim, o diagnóstico, com isso, foi pretexto de contestações dentro e fora da Psicologia. Sobretudo, a partir da década de 1980 (Mil Novecentos e Oitenta), apareceram julgamentos a essas práticas psicológicas, no entanto, realizadas no argumento contextual

escolar, pois elas exibiam uma visão reducionista do sujeito e dos métodos que advêm no conjunto escolar/educacional. Por um lado, era conciso apreciar e conhecer, de tal modo, considerar o estudante para auxiliá-lo no melhor performance e desempenho da aprendizagem (DIAS, PATIAS e ABAID. 2014, p. 106).

De acordo com Bock. (2003, s/p), Guzzo (2002, s/p), Marinho, Araujo, & Almeida (2005, s/p), Patto (1997, s/p), Souza (2007, s/p), citados por Dias, Patias e Abaid (2014, p. 106), nomeadamente, os autores descrevem em seus manuscritos acerca dos contextos de atuação da Psicologia Escolar no país, assim, ocorreu ao mesmo tempo, referente no desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência. Primeiramente, através de observações surgiu parâmetros de grande preocupação com a quantificação dos acontecimentos psíquicos. Desta forma, no começo do século passado, entretanto, o psicólogo escolar encontrava-se mensurando os fenômenos psíquicos adjacentes aos laboratórios das escolas educacionais e da filosofia (BOCK, 2003; GUZZO, 2002; MARINHO-ARAÚJO & ALMEIDA, 2005; PATTO, 1997; SOUZA, 2007).

Nomeadamente, de acordo com Marinho, Araújo e Almeida (2005, s/p), citados por; Oliveira e Araújo (2009, s/p), os referidos autores dissertam em suas pesquisas em virtude das intervenções do psicólogo dentro das Instituições Escolares, sendo assim;

Ao contrário da visão de controle, a atuação preventiva em Psicologia Escolar deve estar respaldada em ações que busquem a) facilitar e incentivar a construção de estratégias de ensino diversificadas, b) promover a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos e c) superar, junto com a equipe escolar, os obstáculos à apropriação do conhecimento (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005, s/p).

Segundo Araújo(2003, s/p) e Araújo e Almeida (2003, s/p), citados por Oliveira e Araújo(2009, s/p), no entanto, o pesquisadores descreveram em seus estudos acerca da relação constituída entre a Psicologia e a Educação, assim, para os autores a compreensão contemporânea em razão da performance de atuação em Psicologia Escolar, de tal forma, aponta para a indignância do psicólogo se comprometer com a transformação do método de culpabilização e de eliminação dos educandos que prevaleceram como foco de desempenho da área em outros períodos históricos. Nota-se a precisão de ocupar-se da personalidade dos indivíduos, entretanto, sem se articular com suas redes de afinidades e de seu contexto histórico. Nesse caso, o aspecto preventivo da Psicologia Escolar demonstra-se como probabilidade de uma intervenção diferenciada(ARAÚJO, 2003; ARAÚJO; ALMEIDA, 2003).

De acordo com Oliveira e Araújo(2009, s/p), as autoras discorrem em seus estudos sobre a Psicologia Escolar, contudo, enquanto campo de evolução e desenvolvimento científico, no que diz respeito, ao processo de atuação profissional do psicólogo, assim, distingue-se pela inclusão da Psicologia no contexto educacional, sobretudo, com o objetivo de fornecer e contribuir para o acesso do desencadeamento evolutivo, da aprendizagem e da afinidade entre esses dois métodos(OLIVEIRA e ARAÚJO. 2009, s/p).

Segundo a percepção de Limachi e Zucolotto(2020, s/p), assim, as pesquisadoras descrevem em seus manuscritos acerca das novas amostras de ação e desempenho advêm salientando que, na veracidade dos fatos, haja visto que; não se trata de desconsiderar, ou seja, da seriedade e dimensão psicológica, outrossim, individual para os procedimentos educativos e desresponsabilizar absolutamente o indivíduo, referencialmente, quanto aos problemas

escolares e educacionais, mas, de apreender que estas assuntos psicológicos são exclusivamente parte do intrincado método educativo. Nesta direção, tanto as questões sociais, como econômicas, culturais e as pedagógicas, necessitam serem levadas em conta para o entrosamento dos enigmas e dificuldades de adaptação ou aprendizagem que aparecem no campo educacional(LIMACHI e ZUCOLOTTI. 2020, s/p).

Assim sendo, a Psicologia conservar-se, sim, como um dos alicerces da educação, procurando, no entanto, expandir seus acostamentos de abrangência e compreensão destes problemas e diferenças no contexto de aprendizagem, desarticulando o olhar excepcionalmente para o sujeito e inventando abranger outros componentes e semelhanças em relação aos parâmetros escolares como um todo(LIMACHI e ZUCOLOTTI. 2020, s/p).

No tópico seguinte, será abordado sobre as diferenças no processo de aprendizado, no entanto, cada pessoa apresenta uma característica diferenciada uma das outras, referente ao modo de enxergar e aprender os conteúdos acadêmicos.

DIFERENÇAS NO APRENDIZADO DE PESSOAS ATÍPICAS

De acordo com Souza (2017, p, 05), a autora descreve em seus estudos em relação às Crianças, Adolescentes e Jovens diagnosticados com algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento, deste modo, os atípicos são aquelas pessoas que apresentam comportamentos fora dos arquétipos considerados “normais” e que podem ter ascendências individualizadas como; deficiência intelectual e transtornos na aprendizagem. Presentemente, elas são escolarizadas na perspectiva do processo de educação inclusiva (SOUZA. 2017, p. 05).

Na percepção de Papalia e Feldman (2013, p. 235), citados por Silva (2023, p. 31444), os pesquisadores discorrem em suas análises e estudos sobre;

O elemento mais importante na qualidade da assistência prestada à criança é o cuidador. Interações estimulantes com adultos responsivos são cruciais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicossocial. Em um estudo, interações afetuosas e dedicadas com funcionários de creches estavam associadas a uma incidência menor de comportamentos problemáticos em crianças(PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 235).

Contudo, os autores relatam da importância na qualidade de vida das pessoas atípicas é a afetuosidade desde a faixa etária infantil, por parte do intermediador dentro do contexto educacional, para assim, acompanhar o desenvolvimento daquele educando em seu procedimento vivencial, levando em conta sua singularidade e habilidades neuro biopsicossociais, haja visto que, o amor e afinidade pelos dirigentes e equipe educacional faz toda diferença na existência dos estudantes no âmbito escolar, designadamente, olhando o ser humano como todo, isso é uma visão holística.

Segundo da Silva *et al*(2021, s/p), citados por Silva(2023, p. 31439), os autores referenciados, assim, descrevem em seus manuscritos acerca do processo de aprendizagem, no entanto, dizem que; o método de aprender, normalmente se dá de forma automática. Diz-se que desde o nascimento, até a morte, o ser humano está aprendendo algo novo. Entretanto, os indivíduos com todas as habilidades e capacidades adaptativas, contudo, será capaz de aprender, nomeadamente, para se apreender como o sujeito aprende é indispensável uma análise e estudo da anatomia cerebral (SILVA et al. 2021, s/p).

De acordo com Battisti, Heck e Michels (2015, p. 20), no entanto, os autores descreveram em seus estudos que;

É preciso que o professor olhe para a criança seja ela com autismo ou outra deficiência e a veja como um sujeito capaz de aprender. Todos aprendem, basta que se tenha um olhar reflexivo e consciência daquilo que se quer ensinar. Mas para isso o professor precisa de uma formação voltada para a forma como cada indivíduo com autismo aprende além de se fazer as seguintes perguntas: como o autista se relaciona com a outra pessoa? Será que ela está se sentindo bem na interação com seus colegas e professores? Como estamos nos relacionando com a criança autista? Paramos para ouvir o que elas têm a dizer?(BATTISTI, HECK e MICHELS. 2015, p. 20).

Deste modo, segundo os autores supramencionado, em relação ao processo de atuação do docente, assim, o infante diagnosticado com espectro do autismo dentre outras psicopatologias, aja visto que; os indivíduos atípicos são apropriados intelectualmente mesmo com algumas limitações neurológicas, mas, aprendem além do que é remetido a ele, entretanto, as atividades devem ser adaptadas com viés da ludicidade, já, para os estudantes descreverem suas próprias histórias, assim, cada um aprende no seu tempo, todavia, os profissionais de educação deverão capacitarem-se para lidar com a educação especial, trazendo um serviço de qualidade para as instituições escolares.

Segundo Oliveira (2020, s/p), o pesquisador apresenta em seus estudos informações acerca do corpo docente, logo, deverá notar seu educando e estimulá-las com admiração, abordando-se lentamente e sempre, consecutivamente, com um objetivo planejado. Portanto, a influência mútua com a família é de fundamental importância. Outrossim, fortalecer os laços de companheirismo e solidariedade promove o trabalho do educador, de outra maneira, muitas ideias vão aparecendo quando se aprecia e determina métodos e táticas primordiais para o aluno aprender com mais facilidades. Então! O procedimento pode parecer brando, porém, vira-se ativo e eficaz a partir de uma apresentação de aula delineada e direcionada por desígnios e objetivos de forma preestabelecida (OLIVEIRA. 2020, s/p).

De acordo com a visão de Oliveira (2020, s/p), o autor, ressalva que o sujeito com autismo, ou outra psicopatologia, já descobre uma linha de enigmas em relação às dificuldades e diferenças no aprendizado, notoriamente, ao entrar no colégio regular. Através da Mente, essas dificuldades acontecem e passam a fazer parte do hábito dos docentes e do campo educacional como um todo. Assim, uma atitude de melhorar a adaptação e, por conseguinte, alcançar a redução dessa contingência alegada pela criança e requerer sua aprendizagem de modo eficiente, bem como; promissor é adaptar o currículo escolar(OLIVEIRA. 2020, s/p).

Sendo assim, no contexto conseguinte, descreve em relação a importância da inclusão no ambiente escolar, destarte, promovendo a empatia e saber se colocar no lugar do outro, e aceitando as diferenças de opiniões, atitudes e aprendizagem, porque cada indivíduo possui suas habilidades e potencialidades diferenciadas, portanto, têm que levar em conta no aprendizado dos sujeitos, sobretudo, com o processo de atividades adaptativas para cada tipo de psicopatologia existente.

COMO PROMOVER A INCLUSÃO ESCOLAR?

Segundo Silva e Carvalho (2017, p. 294), as autoras discorrem em seus manuscritos acerca da Educação Inclusiva, seguindo assim, a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, que por sua vez, explana em relação a educação especial, no entanto, como uma modalidade de educação escolar, sendo ofertada, de tal modo, especificamente, pelo ensino regular, para estudantes com Deficiências Intelectuais e Múltiplas, ajeitando a garantia de direitos, assim, quando indispensável, contudo, a atividade de apoio especializado, entretanto, para acolher às especialidades dos educandos de educação especial, sendo assim, necessita do aparato fundamental e constitucional do Estado, oferecer educação especial (BRASIL. 1996,/p).

De acordo com Mantoan (2006, s/p) discorre em relação às suas análises e estudos, o autor é citado por Silva e Carvalho (2017, p. 294), assim, os pesquisadores dissertam sobre os sistemas Institucionais Escolares, sobretudo, estão aperfeiçoados no princípio que; recorta a realidade, especificamente, dividindo discentes em habituais e deficientes, destarte, o ensino regular e especial, todavia, improvisando docentes em especialistas sobre dessemelhantes obrigações especiais. Portanto, construindo uma coerência lógica com visão, logo, fundamentada nos conceitos; determinista, mecanicista, formalista, reducionista, abundantemente, do próprio, outrossim, do pensamento científico atualizado, sendo assim, desconhecendo o individual, subjetivo, afetuoso, criativo, deste modo, não alcançando assim, romper o envelhecido modelo educacional e escolar, para concretizar a modificação que o processo de inclusão requer(MANTOAN. 2006, s/p).

Na perspectiva de Miranda (2001, s/p), citado por Silva e Carvalho (2017, p. 295), os estudiosos descreveram em seus estudos que;

Pensar em uma escola inclusiva significa pensar em uma escola para cada um, isto é, em uma escola em que cada aluno seja atendido de acordo com suas necessidades e dificuldades, utilizando os recursos e metodologias que proporcionem o seu aprendizado e desenvolvimento (MIRANDA, 2001).

No entanto, analisando as ideias dos cronistas supramencionados, entretanto, o modelo de ensino esperado, principalmente, na educação especial, é de fato um conjunto de comprometimentos por parte da escola, família, sociedade representada, e órgãos de defesa de direitos, que promovam ações e delegações, designadamente, que as leis sejam cumpridas nas Instituições Educacionais, deste modo, em seu contexto curricular está incluída a educação especial, e que este aluno seja assistido pela equipe educacional e multiprofissional do campo educandário, contudo, em relação às atividades escolares sejam adaptativas seguindo as diferenças no aprendizado de cada ser humano, e saber identificar suas capacidades e habilidades intelectuais, assim, levando em conta suas características; vivenciais, culturais, sociais, neurológicas, psicológicas, socioemocionais e neuro biopsicossociais, de tal modo, tendo uma visão holística do indivíduo, sem focar na psicopatologia em si.

Segundo os parâmetros de Andrade e Lamonier(2022, p. 02), as autoras discorrem em seus estudos acerca das aulas, no entanto, em um aspecto inclusivo, assim sendo, carecem serem delineadas com atividades que promovam a interação dos educandos com precisões e necessidades educacionais especiais, outrossim, os demais, de forma que todos possam

notificar, destarte, em razão do conhecimento, seja este, proporcionado de forma justiceira, seguindo as normativas da lei de inclusão escolar (ANDRADE e LAMONIER. 2022, p. 02).

Segundo as expectativas de Andrade e Lamounier(2022, p. 06), as autoras descreveram em seus estudos sobre;

A luta pela inclusão está além da inserção de alunos com deficiência no ambiente de ensino regular, pois o foco principal além de incluir estas crianças, a escola deve estar preparada para receber, promover a permanência, passar o conteúdo de forma que ele chegue com qualidade para todos os alunos, independente da sua dificuldade e fazer com que eles participem com êxito do processo de ensino-aprendizagem (ANDRADE e LAMONIER. 2022, p. 06).

De acordo com Victor, Vieira e Oliveira (2017, p. 18), citados por Andrade e Lamonier (2022, p. 04), nomeadamente, os pesquisadores descreveram em seus manuscritos sobre o contexto de inclusão, na proporção que; visa uma igualdade educativa, onde todos os alunos possam ter oportunidades igualitárias, portanto, a partir, dos ajustamentos e adaptações, ao qual, demanda os parâmetros curriculares, notadamente, que se fizerem indispensáveis, entretanto, de maneira a avalizarem os conhecimentos e desenvolvimentos por meio de conveniências e oportunidades idênticas, de tal forma, com procedimentos metodológicos diferenciados, consecutivamente, sem os conceitos de discriminações, bem como; sem prejuízos ao ensino-aprendizagem. Demasiadamente, pensando nisso! As Instituições escolares, destarte, devem estarem atentas para requerer e promover a reorientação, reorganização e o reordenamento das metodologias, contudo, para que de fato, ocorra a inclusão (VICTOR, VIEIRA e OLIVEIRA. 2017, p. 18).

De acordo com Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 538), assim, as autoras dissertam em suas pesquisas acerca do processo de inclusão, no entanto, em relação às crianças, adolescentes e jovens, diagnosticado com algum tipo de deficiência, haja visto que; no contexto das instituições escolares de níveis regulares, sobretudo, ainda tem muito que prosseguir, especialmente, no que se diz respeito, à concepção de formação dos docentes, que de tal maneira, lidam espontaneamente com este público, em concordância com os embasados nas entrevistas concretizadas bem como, na bibliografia da área, deste modo, percebe-se que; a organização de educadores para estarem atuando na educação inclusiva, necessariamente, com os infantes atípicos, sendo assim, ainda é muito escasso para que aconteça uma inclusão que; seja de fato, efetiva (TAVARES, SANTOS e FREITAS. 2016, p. 538).

Portanto, no subtópico a seguir, discorre sobre a seriedade do profissional escolar para realização de uma intervenção baseada nos processos correspondentes a sua profissão, bem assim, utilizando várias táticas e métodos de avaliações naquele aluno, para estarem adaptando os conteúdos acadêmicos de acordo com a sua psicopatologia e quando necessário, deste modo, realizarem encaminhamentos para outros profissionais da saúde, afim de possíveis diagnósticos.

NEUROAPRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Lent (2019, s/p), citado por Anjos e colaboradores (2024, p. 06), os autores em questão descrevem sobre a educação escolar, assim, tornando-se de fundamental importância no processo educativo, deste modo, à concretização do método de ensino e aprendizagem, de tal modo, ao qual exige uma influência mútua e recíproca de correspondências entre quem ensina corpo docente, outrossim, o receptor, quem recebe as informações e o conhecimento acadêmico o estudante (LENT. 2019, s/p).

De acordo com Padovani (2019), citado por Anjos e colaboradores (2024, p. 06), os pesquisadores discorreram em seus estudos acerca do processo de ensinar e aprender, no entanto, deverá acontecer uma interação entre seres diferentes, constituindo afinidades que permitam a renovação e produções de novos episódios dentro dos ambientes sociais, notoriamente; como no contexto educacional, nos quais, as dessemelhanças devem ser estimadas, respeitadas e estimuladas (PADOVANI. 2019, s/p).

Logo, conforme os estudos de Pereira (2022, s/p), citado por Anjos e colaboradores (2024, p. 06), destarte, em relação ao cérebro humano, já é capaz de adolecer evoluir continuamente e fortalecer diferentes desenvolvimentos, habilidades, potencialidades, contudo, cheio de capacidades distintas, levando em conta uma pessoa a outra, aprendendo ao longo da existência, sendo que; o ambiente escolar, os professores e o contexto familiar são os intercessores desse procedimento (PEREIRA. 2022, s/p).

De acordo com Belo e Guedes (2021, s/p), citados por Anjos e colaboradores (2024, p. 09), os autores analisaram sobre o processo de aprendizado e suas consequências na educação especial;

A defasagem de aprendizagem é conhecidamente um dos maiores desafios para a educação brasileira. Em se tratando especificamente das dificuldades de aprendizagem relacionadas a alguma deficiência do aluno, o cenário torna-se ainda mais preocupante. A assessoria do neuropsicopedagogo é fundamental para avaliar, diagnosticar e intervir na dinâmica desse processo a fim de prevenir fracassos de aprendizagem e melhorar os desempenhos dos estudantes (BELO; GUEDES. 2021, s/p).

Neste sentido, o papel do neuropsicopedagogo dentro da instituição educacional deverá ser realizado com muito apego e seriedade, levando em consideração, cada psicopatologia, haja visto que; cada aluno apresenta características e modo de aprender diferentemente um dos outros, sobretudo, estas diferenças no aprendizado devem serem consideradas, entretanto, as tarefas e atividades necessitará de adaptações diariamente, sendo assim, observando sempre o cotidiano do estudante, nomeadamente, considerando-se a realidade vivencial de cada indivíduo.

Segundo Tabaquim (2003, s/p), citado por Avelino (2019, p. 38), deste modo, o neuropsicopedagogo, assim, é um conhecedor e especializado, com isso, na multiplicidade incluindo a; neurociência, psicologia e pedagogia, designadamente, que busca abranger o bom funcionamento do cérebro, outrossim, além de, adaptar às melhores metodologias e procedimentos educacionais, trazendo relevâncias e novos olhares aos indivíduos com limitações cognitivas e emocionais enfraquecidos (TABAQUIM.2003, s/p).

Apesar disso, esse profissional, deverá conhecer as anormalidades neurológicas para desempenhar suas habilidades, para assim, conceder um acompanhamento neuro psicopedagógico aos estudantes que apresentarem essas sintomatologias, em seguida, estimular a parte cognitiva, sensorial, psicomotora, comportamental, psicológica, neurológica e

socioemocional dos alunos, fazendo com que; um dos elementos mais relevantes para evolução e estimulação de novas sinapses diante do procedimento de ensino e aprendizagem (TABAQUIM, 2003, s/p).

Segundo Avelino (2019, p. 39), o autor descreve em seus estudos sobre as reais contribuições e atribuições do neuropsicopedagogo no âmbito educacional, no entanto, busca compreender e conhecer os transtornos das aprendizagens, porém, para que isso ocorra, posteriormente, deverá levar em consideração os processos da aprendizagem humana, notoriamente, ter em mente de suas funcionalidades, assim, saber que; tem a função de; identificar, diagnosticar e encaminhar a outros especialistas por meio de pareceres e laudo, caso isso seja necessário! Em relação aos distúrbios neurológicos, esses por sua vez podem estar relacionados à; leitura, escrita, matemática, situações problemas, déficit visuais, psicomotoras, transtornos emocionais do desenvolvimento intelectual(AVELINO. 2019, p. 39).

Compreendendo todo este contexto, através das análises e observações específicas, deste modo, pode-se defender os recursos psicopedagógicos utilizando a ludicidade como uma das ferramentas adaptativas no processo de apreciação e investigação, por outro lado, mediante a outros laudos de profissionais da saúde, a partir do conjunto de pressentimentos e sintomas viventes no educando, e assim, caminhar por diversos arquétipos psicopedagógicos para a solução do problema e diferenças de aprendizagem dos discentes(AVELINO. 2019, p. 39).

RESULTADOS ALCANÇADOS

Em relação aos estudos e pesquisas científicas sobre o papel da psicologia mediante aos problemas de aprendizagem das pessoas, referente de suas limitações para com aquele conteúdo aprendido, a forma de sua aplicabilidade no contexto educacional, bem assim, deverá levar em conta a psicopatologia de cada ser humano.

Segundo a percepção de Fonseca, Freitas e Negreiros(2018, p. 429), os referidos autores descrevem em seus manuscritos acerca da intervenção da psicologia no âmbito educacional, assim, como condiz em relação a função do psicólogo escolar, tende a contribuir em virtude do ajustamento dos trabalhos e metodologias do campo acadêmico, levando em conta as influências com o corpo docente, outrossim, de informações e saberes da Psicologia que lhes possam ser úteis, de tal forma, na execução, consecutivamente, de forma reflexiva incluindo conhecimentos de seus saberes acadêmicos, destarte, desenvolvendo, com os participantes envolvidos no processo educativo, além disso, nas atividades com o intuito tanto preventivo, enquanto resolutivo, formulando informações científicas, sobretudo, elaborar e executar fórmulas destinadas aos conhecimentos, principalmente, da boa relação entre professor e aluno, apontando relatos e pontos positivos e negativos, deste modo, na construção de novas ideias construtivas para tornar uma ação em aprendizado (FONSECA, FREITAS e NEGREIROS. 2018, p. 429).

Seguindo as propostas de Fonseca, Freitas e Negreiros(2018, p. 429), os pesquisadores descrevem, demasiadamente, sobre as ações coletivas e também interdisciplinar, logo, a importância da consignação de um método de ensino que apadrinhe o processo de aprendizagem ao acréscimo do conhecimento e convívio do estudante, aja visto que; demonstrar aos agentes sobre a seriedade de participar dos trabalhos das equipes de idealização pedagógica,

assim, como; currículos e políticas educacionais, mediando e concentrando sua atuação em exterioridades relativas às metodologias relativas ao desenvolvimento humano, já, de aprendizagens e das relações entre as pessoas, bem como; noticiar da ajuizamento avaliativo e redirecionamento dos aprendizados educativos, dentre outras, firmado ao Conselho Federal de Psicologia(CFP), 1992, s/p) &(FONSECA, FREITAS, e NEGREIROS. 2018, p. 429).

Continuadamente, os psicólogos no conjunto educacional, contudo, ao aceitar as múltiplas consignações e determinações da presteza educativa, poderá focalizar mais sucintamente verificadas áreas de influência relacionadas às intervenções, e, com isso, adolecer um afazer abrangendo toda a sociedade escolar, envolvendo professores, pais, funcionários, estudantes(CFP, 2013, p. 54). Entendendo assim, que; o psicólogo escolar e educacional age adjacente a diferentes setores no habitual convívio escolar, colaborando, portanto, para uma ação profissional promovendo quando necessário, uma análise crítica (FONSECA, FREITAS e NEGREIROS. 2018, p. 429).

Segundo Costa (2023, p. 20), a autora discorre em relação aos profissionais da educação, deste modo, cautelosos às abordagens teóricas da neurociência, nomeadamente, desempenha, portanto, empoderamentos estratégias que, ao sugerirem ao aluno no seu procedimento de aprendizagem formal, tornam-no além disso; desembaraçado nesse assunto, ou seja, os educandos são colocados em concentração e processo de reflexão, mediante do porquê! Assim como aprendem, haja visto que possam instruir-se de forma mais intensa e expressiva (COSTA. 2023, p. 20).

No entanto, a neurociência, em nosso apreender interativo e entendimento, colabora de forma positivamente, outrossim, seguindo a linha desse aspecto por consentir que envolvamos ao aprendermos, já, como se dão alguns acontecimentos cognitivos e, nesse real entrosamento, passemos, dessa atitude, a revisitar nossa prática de aprendizado pedagógico, de modo que; ressignifique os nossos desígnios objetivos de ensino e aprendizagem, nossas táticas e estratégias didáticas e nossos mecanismos relacionados às constituições de ajuizamento avaliativos (COSTA. 2023, p. 20).

De acordo Fonseca (2016, s/p), citado por Costa (2023, p. 16), os autores advertem em relação ao estresse, desta maneira, para casos em que alunos, uma vez dominados a compressões escolares, podem adolecer e desencadear estresse crônico, bem como, sofrimento emocional, o que, por sua vez, pode causar outras psicopatologias, como transtorno de ansiedade, depressão, desmotivação, vulnerabilidade, com isso, baixa produtividade, denominados fatores que; intervêm no rendimento escolar (FONSECA. 2016, s/p).

Por outro lado, cumpre salientar, de tal forma, outros tipos de pressão vivenciados pelos indivíduos, como os ocorridos de argumentos familiares e grupais, em geral, desordens e conflitos pertinentes aos comportamentos e desempenhos escolares, identitários e sociais, que contradizem, outrossim, afetam de modo inclusivo a formação da autoimagem. inconstâncias emocionais, sentimentais, socioemocionais dessa ordem, logo, ao permanecerem conexos ao sistema cognitivo, assim, acometem, por conseguinte, a aprendizagem (FONSECA. 2016, s/p).

Segundo a percepção de Camargo e Bosa (2009, p.71), as autoras descrevem em seus estudos sobre a análise dos poucos estudos que ainda possui no campo de inclusão escolar, deste modo, especificamente, o transtorno do espectro do autismo, assim, a pesquisa realizada pelas pesquisadoras referenciadas, logo, distinguem para a assimilação de competência e responsabilidades sociais nessas crianças, já, descrito neste contexto. Todavia, essa é uma

desenvoltura que depende de um contíguo conjunto de medidas como, por exemplo, a designação de capacitações dos docentes, assim como o apoio e valorização do seu trabalho. Também, mostrar que a escola pode ser, de fato, um ambiente de acréscimo evolutivo referentes à competência sociais, entretanto, em virtude das crianças autistas, destarte, é ainda uma grande provocação e desafios para os pesquisadores desta área de conhecimento acadêmico e científico (CAMARGO e BOSA. 2009, p. 71).

Na figura abaixo, demonstra uma das habilidades de uma criança em seu aspecto evolutivo apresentando um desenho através da projeção de sua respectiva sombra, de tal maneira, ele pode transferir para o papel, construindo seus traçados, não perdendo os detalhes, com isso, conseguiu manter-se focado, concentrado e atento, visualizando o sombreamento da figura.

Portanto, na figura seguinte, o infante participou de uma vivência psicoterapêutica na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), da Cidade de São José do Calçado-ES, Brasil.

Figura 01- Vivência do Autor na APAE



Fonte: Arquivo do Autor, Outubro, de 2024.

De acordo com Borges e Schmidt (2023, s/p), os pesquisadores analisaram em seus manuscritos acerca da importância de se organizar, no que diz respeito ao ensino, contudo, levando em conta as múltiplas probabilidades e possibilidades de aprendizagem, aprendizado e aprender aprendendo com as diferenças de aprendizagens, visto que; é sabido que; cada pessoa poderá aprender um conteúdo de formas diferentes uns dos outros, desta forma, o professor atenderá as diversidades de todos os educandos, abrangendo aqueles que apresentem deficiências ou altas habilidades. Sobretudo, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que se trata de uma abordagem utilizando métodos educacionais para soluções únicas e táticas que sejam flexíveis, que podem ser personalizadas e ajustadas para as necessidades individuais, levando em consideração às limitações de cada estudante, no entanto, beneficia o processo de aprendizagem dos discentes, que; são diagnosticados ou não (BORGES e SCHMIDT. 2023, s/p).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa, tem como objetivo geral de promover espaço de intervenções aos alunos, professores, dirigentes escolares, equipe pedagógica e demais profissionais da educação no tocante da inclusão escolar e práticas de utilizações das ferramentas lúdicas nas atividades escolares, já, fortalecendo os procedimentos adaptativos, logo, facilitando a metodologia de ensino e aprendizado, levando em consideração as limitações de cada pessoa, fazendo cumprir a lei de educação especial nas instituições educacionais.

Assim, fazendo acontecer de maneira correta e assertiva o processo de inclusão no ambiente educacional, levando em consideração as diferenças de aprendizado dos estudantes, haja visto que; segundo estudos, cada indivíduo é único, e apresenta modificações e distinções em seus aspectos cognitivos, ou seja, tudo tem seu tempo para as coisas acontecerem, mas, para isso, necessitará de incentivos e estímulos da família, escola, comunidade, e, principalmente, dos pais.

Consecutivamente, para que a inclusão aconteça dependerá desta união; família, escola, sociedade, poder público de defesa dos deveres e direitos da pessoa com deficiência, a fim de fazer cumprir a lei da inclusão escolar, promovendo um olhar diferenciado para os alunos atípicos e tendo em mente que todos eles possuem habilidades e potencialidades que podem estarem canalizadas, interiorizadas, porém, necessitam de muitos estímulos para que ocorram desenvolvimentos cognitivos, como a prática constantes das adaptações utilizando recursos psicopedagógicos nas salas de aulas, destarte, ajuizando como ferramentas os viés da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, o papel da psicologia no campo educacional, entretanto, será de grande importância na articulação entre toda a equipe de profissionais da educação e também da saúde, promovendo cada vez mais, qualidade de ensino e saúde das pessoas, buscando estudos multidisciplinares com todos os especialistas, dando suporte às famílias na promoção de intervenções e orientações fundamentais em relação aos estímulos que devem ser continuados em casa, para assim, as crianças evoluíram naturalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE. ROSIMERE. M; LAMONIER. ELISÂNGELA. L- A Escola como Espaço de Inclusão para a Diversidade. Disponível no site: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3117/1/TCC%20II%20-%20Artigo%20Cient%3%ADfco%20-%20Rosirene%20finalizado.pdf>. Acessado em 30, de Outubro, de 2024, às 11:17.
- ANJOS. POLLIANNA. G; SOUZA. LEANDRO. N; PAULINO. JOSIANE. A; SILVA. MAYARA. D; OLIVEIRA. LEONIA. C; CRUZ. IZABEL. K. M; SILVA. ELDRÁ. C; LIBERAL. SIANY. S- A importância da Neuropsicopedagogia no Processo Ensino e Aprendizagem de Alunos com Deficiência na Educação Básica. REVISTA CADERNO PEDAGÓGICO – Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.21, n.2, p.01-16. 2024. Disponível no site: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/oriximina/documentos/2024/3e90cb09e32df5beee23a11a3f0102b8.pdf>. Acessado em 10, de Novembro, de 2024, às 17:34.
- AVELINO. WAGNER. F- A Neuropsicopedagogia no Cotidiano Escolar da Educação Básica. Revista Educação em Foco – Edição nº 11 – Ano: 2019. Disponível no site: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/06/003_A-NEUROPSICOPELAGOGIA-NO-COTIDIANO-ESCOLAR-DA-EDUCA%3%87%3%83O-B%3%81SICA.pdf. Acessado em 10, de Novembro, de 2024, às 18:17.
- BATTISTI. ALINE. V; HECK. GIOMAR. M. P; MICHELS. LÍZIA. R. F- A Inclusão Escolar de Crianças com Autismo na Educação Básica: Teoria e Prática. Universidade Federal da Fronteira Sul Campus de Chapecó Curso de Pedagogia. Chapecó 2015. Disponível no site:

- <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf>. Acessado em 29 de Outubro, de 2024, às 21:25.
- BORGES. ADRIANA. A. P; SCHMIDT. CARLO. Desenho Universal para Aprendizagem: Uma Abordagem para Alunos com Autismo em Sala de Aula. *versão impressa* ISSN 1518-5370 *versão Online* ISSN 1982-0305. Revista Teias vol.22 no.66 Rio de Janeiro jul./set 2021. Epub 06-Fev-2023. Disponível no site: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000300027 & script=sci_arttext. Acessado em 15 de Novembro de 2024, às 12:48.
- CAMARGO. SÍGLIA. P. H; BOSA. CLEONICE. A- Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura. *Psicologia & Sociedade*; 21 (1): 65-74, 2009. Camargo, S. P. H. e Bosa, C. A. “Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura”. Disponível no site: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSGR/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 15 de Novembro de 2024, às 12:04.
- COSTA. RAQUEL. L. S- Neurociência e aprendizagem. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 28 e280010 2023. Disponível no site: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbyfK/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 14, de Novembro de 2023, às 21:09.
- DIAS. ANA. C. G; PATIAS. NAIARA. D; ABAID. JOSIANE. L. W- Psicologia Escolar e Possibilidades na Atuação do Psicólogo: Algumas Reflexões. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 105-111. Disponível no site: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kFwV6k4ThTqNSNpp6NYmPft/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 28, de Outubro, de 2024, às 16:44.
- FONSECA. THAISA. S; FREITAS. CAMILA. S. C; NEGREIROS. FAUSTON- Psicologia escolar e educação inclusiva: A Atuação junto Aos Professores. *Psicologia Escolar e Educação Inclusiva. Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.24, n.3, p.427-440, Jul.-Set., 2018. Disponível no site: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zRrFDrCtRP4WKtskcbk4mYj/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 13, de Novembro, de 2024, às 10:43.
- LIMACHI. ELYSANGELA. K. U; ZUCOLOTTI. MARCELE. P. R. A atuação do(a) psicólogo(a) escolar diante das políticas públicas de educação infantil. *Rev. Exitus* vol.9 no.3 Santarém jul./set 2019. Epub 17-Abr-2020. *Revista Exitus* versão On-line ISSN 2237-9460. Disponível no site: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000300116. Acessado em 29, de Outubro, de 2024, às 13:02.
- OLIVEIRA. CYNTHIA. B. E; ARAÚJO. CLAISY. M. M- Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, versão On-line ISSN 1808-4281. *Estud. pesqui. psicol.* v.9 n.3 Rio de Janeiro dez. 2009. *Periódicos em Psicologia*. Disponível no site: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007. Acessado em 29, de Outubro, de 2024, às 11:23.
- OLIVEIRA. F. L- Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. *Educação Pública*, desde 2001 a Serviço da Educação. Disponível no site: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acessado em 29, de Outubro, de 2024, às 22:00.
- SILVA. FRANKLIN. F- Neurodesenvolvimento típico e atípico: uma revisão da literatura nacional comparativa em crianças de até cinco anos e o processo de aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v.16, n.12, p. 31433-31449, 2023. Disponível no site: [file:///C:/Users/User/OneDrive/Documentos/Documentos%20Acad%C3%AAmico/Livro-%20Arcabou%C3%A7o%20de%20sentimentos/Aula%20Psicologia%20do%20Trabalho%20Merc%C3%AAs%20Garcia%20Vieira/Slides/142+Contrib.%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/OneDrive/Documentos/Documentos%20Acad%C3%AAmico/Livro-%20Arcabou%C3%A7o%20de%20sentimentos/Aula%20Psicologia%20do%20Trabalho%20Merc%C3%AAs%20Garcia%20Vieira/Slides/142+Contrib.%20(1).pdf). Acessado em 29, de Outubro, de 2024, às 16:29.
- SILVA. NAIARA. C; CARVALHO. BEATRIZ. G. E- Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. *Perspectivas de professores sobre inclusão escolar- Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.23, n.2, p.293-308, Abr.-Jun., 2017. Disponível no site: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 30, de Outubro, de 2024, às 08:59.
- SOUZA. BRENDA. K. S. Desenvolvimento Atípico e Inclusão: Concepções de Estudantes de Ciências Naturais. Universidade de Brasília. FACULDADE UnB PLANALTINA CIÊNCIAS NATURAIS. Disponível no site: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18192/1/2017_BrendaKevellynSouza_tcc.pdf. Acesso em 29, de Outubro, de 2024, às 14:29.
- TAVARES. LÍDIA MARA. F. D; SANTOS. LARISSA. M. M; FREITAS. MARIA NIVALDA. C- A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. *Formação docente e educação inclusiva, Relato de Pesquisa*, *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016. Disponível no site: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMQY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 30, de Outubro, de 2024, às 13:52.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – PROJETO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA

LITERACY AND LITERACY – NATIONAL COMMITMENT PROJECT LITERATE
CHILDREN

ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN – PROYECTO COMPROMISO NACIONAL
NIÑOS ALFABETIZADOS

Elis Fabiana Pereira
sdsilva@aralco.com.br
Fernanda Silva Lima
soufer1984@gmail.com

PEREIRA, Elis Fabiana; LIMA, Fernanda Silva **Alfabetização e Letramento – Projeto Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 158 – 165, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof^ª Dr^ª Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

RESUMO

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é uma iniciativa que visa garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental. Na Escola José Augusto Gama de Souza, essa proposta tem se mostrado fundamental para a melhoria do processo de alfabetização e letramento dos alunos. A alfabetização, entendida como o reconhecimento de letras e a decodificação de palavras, é o primeiro passo para a formação de leitores e escritores competentes. O letramento, por sua vez, envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, promovendo uma interação significativa com a cultura escrita. Na escola, a implementação do compromisso envolve ações pedagógicas que priorizam práticas inclusivas e diversificadas, respeitando o ritmo de cada aluno. São promovidas atividades lúdicas, jogos e projetos interdisciplinares que incentivam a curiosidade e o prazer pela leitura. Além disso, a formação contínua dos educadores é um aspecto essencial, proporcionando a atualização em metodologias e práticas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Os resultados observados na Escola José Augusto Gama de Souza refletem um aumento significativo na taxa de alfabetização, com crianças demonstrando maior confiança e habilidades em leitura e escrita. A articulação entre a escola, a família e a comunidade também é um ponto destacado, pois o envolvimento dos pais nas atividades escolares tem contribuído para um ambiente de aprendizado mais estimulante. Em suma, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada se revela como uma estratégia eficaz para transformar a realidade da alfabetização e do letramento na Escola José Augusto Gama de Souza, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de se tornarem leitores e escritores proficientes, preparados para enfrentar os desafios da educação e da vida

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Família. Educadores.

SUMMARY

The National Literate Child Commitment is an initiative that aims to ensure that all Brazilian children are literate by the end of the 2nd year of elementary school. At the José Augusto Gama de Souza School, this proposal has proven to be fundamental for improving the literacy and literacy process of students. Literacy, understood as the recognition of letters and the decoding of words, is the first step towards the formation of competent readers and writers. Literacy, in turn, involves the ability to use reading and writing in different social contexts, promoting meaningful interaction with written culture. At the school, the implementation of the commitment involves pedagogical actions that prioritize inclusive and diversified practices, respecting the pace of each student. Playful activities, games and interdisciplinary projects are promoted that encourage curiosity and pleasure in reading. In addition, the continuous training of educators is an essential aspect, providing updating in methodologies and practices that favor the development of reading and writing skills. The results observed at the José Augusto Gama de Souza School reflect a significant increase in the literacy rate, with children demonstrating greater confidence and skills in reading and writing. The articulation between the school, the family and the community is also a highlighted point, as the involvement of parents in school activities has contributed to a more stimulating learning environment. In short, the National Literate Child Commitment reveals itself as an effective strategy to transform the reality of literacy and literacy at the José Augusto Gama de Souza School, ensuring that all children have the opportunity to become proficient readers and writers, prepared to face the challenges of education and life

Keywords: Literacy. Literacy. Family. Educators.

RESUMEN

El Compromiso Nacional de Alfabetización Infantil es una iniciativa que tiene como objetivo garantizar que todos los niños brasileños estén alfabetizados al final del segundo año de la escuela primaria. En la Escola José Augusto Gama de Souza, esta propuesta ha demostrado ser fundamental para mejorar el proceso de alfabetización de los estudiantes. La alfabetización, entendida como el reconocimiento de letras y la decodificación de palabras, es el primer paso hacia la formación de lectores y escritores competentes. La alfabetización, a su vez, implica la capacidad de utilizar la lectura y la escritura en diferentes contextos sociales, promoviendo una interacción significativa con la cultura escrita. En la escuela, implementar el compromiso pasa por acciones pedagógicas que prioricen prácticas inclusivas y diversas, respetando el ritmo de cada alumno. Se promueven actividades divertidas, juegos y proyectos interdisciplinarios que fomentan la curiosidad y el placer por la lectura. Además, la capacitación continua de los educadores es un aspecto esencial, brindando actualizaciones sobre metodologías y prácticas que promuevan el desarrollo de las habilidades lectoras y escritas. Los resultados observados en la Escola José Augusto Gama de Souza reflejan un aumento significativo en la tasa de alfabetización, y los niños demuestran mayor confianza y habilidades en lectura y escritura. La articulación entre la escuela, la familia y la comunidad también es un punto importante, ya que la participación de los padres en las actividades escolares ha contribuido a un ambiente de aprendizaje más estimulante. En definitiva, el Compromiso Nacional de Alfabetización Infantil se revela como una estrategia eficaz para transformar la realidad de la alfabetización y la alfabetización en la Escola José Augusto Gama de Souza, asegurando que todos los niños tengan la oportunidad de convertirse en lectores y escritores competentes, preparados para afrontar los desafíos de la educación y la vida

Palabras clave: Alfabetización. Alfabetización. Familia. Educadores.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, especialmente nos primeiros anos de escolarização. A alfabetização refere-se à habilidade de reconhecer e utilizar a escrita, enquanto o letramento abrange a capacidade de compreender e usar a leitura e a escrita em contextos significativos da vida cotidiana.

No Brasil, iniciativas como o Compromisso Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (CNAIC) visam garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental. Esse programa estabelece diretrizes e estratégias para melhorar a qualidade do ensino e fortalecer a formação de professores, enfatizando a importância de uma abordagem pedagógica que considere as particularidades de cada estudante.

Na Escola José Augusto Gama de Souza, a implementação das diretrizes do CNAIC tem gerado impactos significativos no processo de alfabetização. As ações desenvolvidas na instituição promovem um ambiente favorável à aprendizagem, estimulando práticas de leitura e escrita que respeitam o ritmo e as necessidades de cada aluno.

Com a formação contínua dos educadores e a utilização de materiais didáticos diversificados, a escola se empenha em proporcionar uma educação de qualidade, preparando as crianças não apenas para a alfabetização, mas também para o letramento crítico e reflexivo, essencial em um mundo cada vez mais complexo e repleto de informações.

Esse compromisso com a alfabetização não só contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também para sua inserção social, promovendo uma cultura de leitura e escrita que irá acompanhá-los ao longo de toda a sua vida.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A formação dos professores é um componente crucial no contexto da alfabetização e letramento, especialmente em iniciativas como o Compromisso Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (CNAIC). Na Escola José Augusto Gama de Souza, a capacitação contínua dos educadores é uma prioridade, reconhecendo que a qualidade do ensino está diretamente ligada às competências e habilidades dos professores.

O CNAIC propõe uma formação que não se limita apenas à teoria, mas que inclui práticas pedagógicas inovadoras e eficazes para o ensino da leitura e escrita. Isso envolve o domínio de metodologias que favorecem a alfabetização de crianças até o 2º ano do ensino fundamental. Os professores da escola têm acesso a cursos, oficinas e seminários que abordam desde a didática da alfabetização até a importância do letramento crítico, essencial para a formação de cidadãos reflexivos e participativos. Maranhão (2015, p. 12) afirma que "o processo de alfabetização não se limita à decodificação de símbolos, mas envolve a compreensão crítica do uso da leitura e escrita no cotidiano

Na prática, essa formação resulta em um ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos. Os educadores são incentivados a utilizar estratégias diversificadas, como a leitura compartilhada, a escrita criativa e atividades lúdicas, que tornam o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso. Além disso, os professores são estimulados a refletir sobre sua prática, promovendo um ambiente de colaboração e troca de experiências.

A formação contínua também abrange a avaliação do aprendizado, permitindo que os educadores monitorem o progresso dos alunos e ajustem suas abordagens pedagógicas conforme necessário. Isso assegura que todas as crianças, independentemente de suas dificuldades ou estilos de aprendizagem, tenham oportunidades de se alfabetizar de forma eficaz.

Assim, a formação dos professores na Escola José Augusto Gama de Souza, em consonância com as diretrizes do CNAIC, não só aprimora as competências docentes, mas também potencializa o processo de alfabetização e letramento das crianças, garantindo que elas desenvolvam as habilidades necessárias para navegar no mundo contemporâneo com autonomia e criticidade.

Depois algumas reuniões com os professores, conseguimos perceber, aceitação dos professores em relação às diretrizes e práticas promovidas pelo Compromisso Nacional pela Alfabetização na Idade Certa(CNAIC) é fundamental para o sucesso do processo de alfabetização e letramento de crianças até o 2º ano do ensino fundamental na Escola José Augusto Gama de Souza. Essa aceitação se reflete não apenas na adesão às propostas formativas, mas também na implementação prática das metodologias sugeridas pelo programa.

Através de uma entrevista realizada com os professores da Escola José Augusto Gama de Souza os educadores da escola reconhecem a importância da alfabetização como um direito fundamental de todas as crianças e veem no CNAIC uma oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas. O programa oferece um arcabouço teórico e prático que os professores consideram relevante e aplicável ao contexto escolar. Essa identificação com as propostas do CNAIC é essencial, pois cria um ambiente de engajamento e comprometimento com as metas estabelecidas.

Além disso, a participação dos professores em atividades de formação continuada tem sido recebida de forma positiva. As oficinas e seminários promovidos pela escola não apenas ampliam o conhecimento sobre estratégias de ensino, mas também favorecem a troca de experiências e a construção de uma comunidade pedagógica colaborativa. Os professores se sentem mais capacitados e motivados a aplicar as novas abordagens em sala de aula, o que impacta diretamente na experiência de aprendizagem dos alunos. De acordo com Kramer (2016, p. 19), o letramento vai além da simples aquisição da leitura e da escrita, abrangendo as múltiplas maneiras pelas quais esses conhecimentos são aplicados nas práticas sociais.

A aceitação também está relacionada à percepção dos resultados. Ao observar o progresso das crianças em suas habilidades de leitura e escrita, os professores se tornam ainda mais motivados a integrar as práticas do CNAIC em seu cotidiano escolar. A colaboração entre os educadores e a gestão escolar para a implementação de ações que promovam a alfabetização é um indicativo da eficácia desse comprometimento. Conforme Zilberman (2018, p. 23), "a alfabetização contemporânea deve considerar as mudanças tecnológicas e culturais, integrando novas formas de leitura e escrita aos processos tradicionais".

Em resumo, a aceitação dos professores na Escola José Augusto Gama de Souza em relação ao CNAIC é um fator determinante para o fortalecimento do processo de alfabetização e letramento. O envolvimento ativo dos educadores com as diretrizes do programa e sua disposição para adaptar e inovar em suas práticas pedagógicas contribuem significativamente para o desenvolvimento das crianças, assegurando que elas alcancem os objetivos de aprendizagem propostos e se tornem leitores e escritores competentes.

CAPÍTULO: ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE NO PROJETO "COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA" NA ESCOLA JOSÉ AUGUSTO GAMA DE SOUZA

O projeto "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" visa garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Na escola José Augusto Gama de Souza, esse compromisso se reflete em uma abordagem integrada que envolve não apenas a equipe docente, mas também as famílias e a comunidade. A escola, situada em um contexto socioeconômico diverso, reconhece a importância do envolvimento das famílias no processo de alfabetização. Desde o início do projeto, foram realizadas reuniões e oficinas para sensibilizar os pais sobre o papel fundamental que desempenham na educação de seus filhos. Essas iniciativas têm promovido uma maior participação das famílias nas atividades escolares, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado.

Uma das estratégias adotadas pela escola foi a criação de um espaço dedicado à leitura, onde as crianças têm acesso a uma variedade de livros. As famílias são incentivadas a visitar esse espaço, participando de sessões de leitura em conjunto com seus filhos. Essa prática não apenas enriquece o vocabulário e a compreensão das crianças, mas também fortalece os vínculos familiares, criando momentos de convivência e afeto.

Além disso, a escola promoveu a realização de eventos como a "Feira de Literatura", onde a comunidade é convidada a participar. Durante essas feiras, os alunos apresentam projetos relacionados à leitura e à escrita, e os pais são convidados a compartilhar suas

experiências e histórias de vida. Esse intercâmbio não só valoriza a cultura local, mas também destaca a importância da leitura e do letramento na formação integral das crianças. Segundo Tardif (2017, p. 18), os saberes docentes são construídos na prática e através da experiência profissional, além de serem influenciados pelo contexto social em que o professor atua.

A parceria com a comunidade é outro aspecto vital do projeto. A escola José Augusto Gama de Souza estabeleceu colaborações com bibliotecas comunitárias e centros culturais, criando uma rede de apoio ao aprendizado. Por meio de visitas e atividades conjuntas, as crianças têm a oportunidade de vivenciar a leitura em diferentes contextos, ampliando seu horizonte cultural e educacional.

Os resultados desse trabalho conjunto têm sido notáveis. As taxas de alfabetização na escola apresentaram avanços significativos, refletindo o compromisso de todos os envolvidos. Os professores relatam um aumento no interesse dos alunos pela leitura, assim como uma maior autonomia na escrita. Além disso, as famílias, ao se engajarem no processo educativo, tornam-se mais conscientes da importância da educação, contribuindo para a formação de uma cultura de aprendizado contínuo.

Em conclusão, o projeto "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" na escola José Augusto Gama de Souza evidencia a relevância da colaboração entre escola, família e comunidade. As práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas nesse contexto não apenas garantem o aprendizado das crianças, mas também fortalecem os laços sociais, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade. A continuidade desse trabalho é fundamental para assegurar que as crianças não apenas aprendam a ler e escrever, mas também se tornem cidadãos críticos e engajados em sua comunidade.

PROFESSOR E ALUNO

O desenvolvimento da alfabetização e do letramento no Brasil tem sido alvo de políticas públicas, programas e projetos, como o "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada". Esse projeto visa garantir que as crianças sejam alfabetizadas na idade certa, com ênfase não apenas no ato mecânico de aprender a ler e escrever, mas também na capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira significativa em diversos contextos sociais. Na escola José Augusto Gama de Souza, o projeto tem se mostrado um instrumento essencial para consolidar a relação entre professor e aluno, sendo o professor um mediador e facilitador do processo de aprendizagem, enquanto o aluno assume um papel mais ativo e autônomo.

Essa abordagem propõe-se a ir além da mera decodificação de letras e palavras, incorporando o conceito de letramento, que envolve a aplicação prática e contextual do conhecimento adquirido. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas na escola José Augusto Gama de Souza dentro do contexto do projeto, analisando a dinâmica da interação entre professores e alunos, e como essa relação impacta o processo de ensino-aprendizagem.

A alfabetização, conforme apontam os estudiosos da área, refere-se à aquisição do código escrito, ou seja, à capacidade de decodificar símbolos linguísticos (letras, sílabas, palavras) e transformá-los em sons e significados. Já o letramento, por outro lado, é um conceito mais amplo, que implica a utilização da leitura e escrita em práticas sociais e na compreensão do papel dessas habilidades na vida cotidiana e profissional.

No âmbito do "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada", esses dois conceitos são trabalhados de forma integrada. O programa reconhece que, para que a alfabetização tenha êxito, é necessário que as crianças não só aprendam a ler e escrever, mas também compreendam o significado e a função social dessas práticas. Na escola José Augusto Gama de Souza, essa visão é incorporada ao currículo por meio de atividades que buscam contextualizar o aprendizado da leitura e escrita dentro da vivência dos alunos, promovendo situações em que possam usar essas habilidades de maneira significativa.

O professor, neste contexto, é visto como um agente transformador que deve adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades e realidades dos alunos. Ele atua como um facilitador, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos estudantes, incentivando-os a utilizar a leitura e escrita em sua vida social.

Na escola José Augusto Gama de Souza, o papel do professor é fundamental para a implementação do projeto "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada". É ele quem planeja e executa estratégias pedagógicas que visam desenvolver tanto a alfabetização quanto o letramento das crianças. Para isso, o professor precisa estar capacitado e atualizado quanto às metodologias de ensino mais adequadas para a faixa etária e o contexto socioeconômico dos alunos.

No entanto, o papel do professor vai além da instrução técnica. Ele também é responsável por criar um ambiente de aprendizagem motivador e acolhedor, no qual o aluno se sinta seguro para explorar suas capacidades. Um dos grandes desafios enfrentados pelos docentes é justamente encontrar maneiras de envolver todos os alunos no processo de alfabetização, respeitando as diferenças individuais e proporcionando o suporte necessário para que cada um desenvolva seu próprio ritmo de aprendizagem.

Além disso, os professores da escola José Augusto Gama de Souza se dedicam a promover atividades que integrem leitura e escrita de maneira significativa, fazendo com que os alunos se sintam participantes ativos do processo. Ao trabalhar com temas que fazem parte do cotidiano das crianças, como histórias de vida, narrativas familiares e questões locais, os professores criam uma ponte entre o conhecimento formal e o vivido, o que torna o processo de alfabetização mais relevante e engajador.

A interação entre professor e aluno é um aspecto crucial para o sucesso do processo de alfabetização e letramento. Na escola José Augusto Gama de Souza, essa relação é marcada por um vínculo de confiança e cooperação, onde o professor atua como um guia, e o aluno como um participante ativo no processo de aprendizagem.

A implementação do "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" exige que os professores adotem uma postura de escuta ativa, entendendo as dificuldades e os avanços de cada aluno de maneira individualizada. Isso é feito por meio de um acompanhamento contínuo e de avaliações formativas, que buscam não apenas verificar o que foi aprendido, mas também identificar como o aluno pode progredir. O professor, nesse cenário, ajusta suas práticas de acordo com as necessidades de cada aluno, desenvolvendo estratégias diferenciadas que favorecem o avanço na leitura e na escrita.

Essa relação, quando bem-sucedida, gera um ambiente de sala de aula onde o erro é visto como parte natural do processo de aprendizagem, e o aluno sente-se encorajado a participar sem medo de fracassar. A motivação para aprender é, em grande parte, construída

por essa dinâmica, onde o professor desempenha o papel de mediador e o aluno assume o controle progressivo sobre seu aprendizado.

Na prática, o projeto "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" tem estimulado a implementação de diversas metodologias ativas de ensino na escola José Augusto Gama de Souza. Entre elas, destacam-se as atividades lúdicas, que se mostram eficazes para engajar as crianças no processo de alfabetização. Jogos de palavras, leituras compartilhadas e produções textuais são apenas alguns dos recursos usados pelos professores para tornar a aprendizagem mais dinâmica e acessível.

Os alunos participam ativamente de projetos que envolvem a leitura de diferentes gêneros textuais e a escrita de pequenas produções. Essas atividades são planejadas de forma a promover tanto a competência linguística quanto o pensamento crítico, estimulando os alunos a refletirem sobre o que leem e escrevem.

Outro aspecto importante das práticas pedagógicas na escola é o incentivo ao trabalho colaborativo. As crianças são frequentemente incentivadas a trabalhar em grupos, trocando experiências e ajudando-se mutuamente. Isso não só contribui para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, mas também para a formação de habilidades sociais e emocionais, que são essenciais para o sucesso escolar e pessoal.

Embora os resultados do "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" na escola José Augusto Gama de Souza sejam positivos, ainda há desafios a serem superados. Um dos principais é garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, possam ter acesso ao mesmo nível de ensino de qualidade. Isso exige não apenas o empenho dos professores, mas também o apoio da família e da comunidade no processo de aprendizagem.

O fortalecimento da relação entre professor e aluno é um caminho promissor para a superação desses desafios. À medida que os alunos se sentem mais engajados e motivados, o processo de alfabetização e letramento tende a se tornar mais eficaz, resultando em ganhos significativos para o desenvolvimento educacional das crianças.

Em síntese, o "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" tem sido um motor de transformação no contexto da escola José Augusto Gama de Souza, especialmente no que diz respeito à dinâmica entre professores e alunos.

A implementação de práticas pedagógicas inovadoras, aliada a uma relação de confiança e cooperação, tem contribuído para a formação de leitores e escritores mais conscientes de seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" na escola José Augusto Gama de Souza culminou em um processo de alfabetização e letramento significativo, refletindo o esforço conjunto de educadores, alunos e familiares. As atividades realizadas ao longo do ano letivo visam não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também a promoção da autonomia dos estudantes, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

As intervenções pedagógicas foram planejadas com base nas necessidades dos alunos, utilizando abordagens lúdicas e diversificadas. Foram implementadas oficinas de leitura,

contação de histórias, rodas de conversa e atividades de produção textual que despertaram o interesse e a participação ativa dos estudantes. Além disso, os jogos educativos e as dinâmicas em grupo contribuíram para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e prazeroso.

Um dos aspectos mais relevantes do projeto foi o envolvimento da família. Promovemos encontros periódicos com os pais e responsáveis, nos quais compartilhamos as metas do projeto e a importância da alfabetização no desenvolvimento integral da criança. A participação da comunidade escolar foi fundamental para a criação de uma rede de apoio em torno do processo educativo, o que resultou em um fortalecimento dos vínculos entre escola e família. Os resultados observados foram positivos: muitos alunos apresentaram avanços significativos em suas habilidades de leitura e escrita, demonstrando maior confiança e motivação. A avaliação final das atividades revelou que a maioria dos estudantes atingiu os objetivos propostos, evidenciando não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o gosto pela leitura e pela escrita. O feedback dos educadores indicou que as práticas de alfabetização e letramento realizadas proporcionaram uma experiência rica e transformadora para os alunos.

Entretanto, depois de algumas entrevistas com os professores, identificamos desafios que precisam ser abordados. Algumas crianças ainda enfrentam dificuldades em processos de leitura e escrita, necessitando de acompanhamento mais intensivo. O diagnóstico das dificuldades permitiu que pensássemos em estratégias para o próximo ano letivo, como tutoria individual e a formação continuada para os educadores, visando aprimorar as metodologias aplicadas.

O projeto "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" foi um passo importante na construção de uma educação de qualidade. A experiência nos ensinou sobre a relevância da união entre escola, família e comunidade para o sucesso da alfabetização. Estamos confiantes de que os ensinamentos adquiridos e os vínculos fortalecidos durante o projeto serão fundamentais para o progresso contínuo dos alunos da escola José Augusto Gama de Souza. O comprometimento de todos os envolvidos foi decisivo para que pudéssemos celebrar os avanços e planejar novas conquistas. Assim, seguimos acreditando que a alfabetização e o letramento são direitos fundamentais de cada criança e que juntos, podemos fazer a diferença na formação de leitores e escritores críticos e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KRAMER, S. Letramento e Alfabetização: Teoria e Prática. Editora do Brasil, 2016, p.19.
MARANHÃO, S. Alfabetização e Letramento: Teorias e Práticas. Papirus, 2015, p.12.
MENDONÇA, S. Alfabetização: Reflexões e Práticas. Contexto, 2020.
SOARES, M. Letramento e Alfabetização: O que é? O que não é?. Cortez, 2016.
TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2017, p.18.
ZILBERMAN, N. Alfabetização: Um desafio contemporâneo. Editora Moderna, 2018, p.23.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL
NEUROPSYCH PEDAGOGY IN THE EDUCATIONAL CONTEXT
LA NEUROPSICOPEDAGOGÍA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Alysomax Soares Nunes
allyssomax@hotmail.com

NUNES, Alysomax Soares. **A neuropsicopedagogia no contexto educacional.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 166 – 175, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr Alcenir Seixas dos Santos

RESUMO

O seguinte trabalho tem como objetivo traçar um panorama da História da Neuropsicopedagogia, contextualizando-a, dentro dos aspectos filosóficos e educacionais de sua formação interdisciplinar e transdisciplinar. Tal ciência possui ligação com outras ciências como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Pedagogia. A Neuropsicopedagogia é uma ciência nova que se ancora em dois eixos fundamentais: cérebro e aprendizagem. Nesse sentido, o descrito neste trabalho buscou investigar, dentro da filosofia, quais os aspectos educacionais que ajudaram a desenvolver tal ciência. O profissional dessa área desenvolve dois papéis que integram sua atuação nas áreas da Saúde e da Educação, dessa forma, ele exerce um papel clínico e outro institucional. O referido estudo pontua a relevância histórica dessa ciência, com as questões filosóficas e educacionais, de construção da identidade profissional. Também analisa o papel que essa ciência exerce no processo de ensino-aprendizagem. Essa pesquisa tem grande importância na compreensão do processo de maturação da Neuropsicopedagogia e sua relação com a educação. Este estudo abordou o tema do profissional da Neuropsicopedagogia na escola e na sociedade.

Palavras Chaves: Educação. Filosofia. Ciências.

SUMMARY

The following work aims to outline an overview of the History of Neuro Psychopedagogy, contextualizing it, within the philosophical and educational aspects of its interdisciplinary and transdisciplinary formation. This science is linked to other sciences such as Philosophy, Sociology, Psychology and Pedagogy. Neuro Psychopedagogy is a new science that is anchored in two fundamental axes: brain and learning. In this sense, the work described sought to investigate within philosophy which educational aspects helped to develop such science. The professional in this area develops two roles that integrate his work in the areas of Health and Education, thus, he plays a clinical role and an institutional role. The aforementioned study highlights the historical relevance of this science, with the philosophical and educational issues of building professional identity. It also analyzes the role that this science plays in the teaching-learning process. This research is of great importance in understanding the maturation process of Neuropsych Pedagogy and its relationship with education. This study addressed the topic of the Neuropsych Pedagogy professional at school and in society.

Keywords: Education. Philosophy. Sciences.

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como objetivo esbozar un panorama de la Historia de la Neuropsicopedagogía, contextualizando, dentro de los aspectos filosóficos y educativos de su formación interdisciplinaria y transdisciplinaria. Esta ciencia está vinculada a otras ciencias como la Filosofía, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía. La neuropsicopedagogía es una ciencia nueva que se ancla en dos ejes fundamentales: el cerebro y el aprendizaje. En este sentido, el trabajo descrito buscó investigar dentro de la filosofía qué aspectos educativos ayudaron a desarrollar dicha ciencia. El profesional de esta área desarrolla dos roles que integran su trabajo en las áreas de Salud y Educación, así, desempeña un rol clínico y un rol institucional. El estudio mencionado resalta la relevancia histórica de esta ciencia, con las cuestiones filosóficas y educativas de la construcción de la identidad profesional. También analiza el papel que juega esta ciencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación es de gran importancia para comprender el proceso de maduración de la Neuropsicopedagogía y su relación con la educación. Este estudio abordó el tema del profesional de Neuropsicopedagogía en la escuela y en la sociedad.

Palabras clave: Educación, Filosofía. Ciencias.

INTRODUÇÃO

A Neuropsicopedagogia é uma ciência que auxilia a área de educação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Também ajuda a compreender vários problemas cognitivos que estão relacionados com as disfunções de aprendizagem que alguns alunos possuem. A descrita ciência se ocupa em problematizar, investigar e traçar soluções para as questões relacionadas aos distúrbios da aprendizagem, bem como também, ajuda a prevenir problemas sobre a psicologia da aprendizagem. Em relação à prevenção, é importante pontuar as questões sociais que interferem no equilíbrio do processo de aprendizagem dos educandos. Ela se desenvolve a partir de elementos novos que apontam como o cérebro humano amadurece e vai aos poucos “aprendendo a aprender”, dessa maneira, a Neuropsicopedagogia se direciona para os aspectos de construção e desenvolvimento da Educação.

O especialista em Neuropsicopedagogia tem como objetivo investigar o funcionamento do cérebro, de forma a compreender como ele aprende, memoriza e se comporta no processamento das sensações que são captadas pelo cérebro humano. Durante sua avaliação, esse profissional cria um diagnóstico e concebe estratégias que servem como meio de intervenção e solução dos problemas relacionados à dificuldade de aprender do educando. Ele é especialista em avaliar e intervir nas questões de transtornos, síndromes e potencialidades no âmbito da aprendizagem. Segundo aponta Avelino (2019, p.33) o Neuropsicopedagogo se utiliza desses diagnósticos no sentido de entender os problemas ligados à aprendizagem, dessa forma os seus principais objetivos se relacionam com a prevenção e solução das dificuldades no ensino-aprendizagem.

A filosofia da mente se apresenta inicialmente como um problema da filosofia que investiga questões relacionadas entre a mente e o corpo. Nesse sentido, outros campos de estudos vão surgindo a partir dessas ideias, bem como também, de outras teorias que são construídas sobre essa temática. A Neuropsicopedagogia, por exemplo, nasce das relações entre o estudo de várias ciências que estão interligadas. Ela é uma ciência transdisciplinar que está ancorada nas ciências como a Neurociência, a Psicologia e a Pedagogia. Porém é importante frisar que toda ciência precisa de um genitor para nascer, dentro dessa linha de pensamento é que o atual estudo se fundamenta, ou seja, na mãe de todas as ciências, a Filosofia, costurando essa relação, dentro do contexto educacional.

Na história do conhecimento a filosofia sempre esteve presente como um suporte ou um apoio de formação e contribuição para o engendramento das ciências, desse modo, a Neurociência tem sua formação alicerçada nas filosofias naturais e na filosofia da mente. Já a Psicologia tem suas bases na Filosofia Clínica e na Filosofia da mente, com relação a Pedagogia, esta é fundamentada na Filosofia da Educação. Quando se investiga mais a fundo a história das ciências e o processo de formação do conhecimento, depara-se com vários outros campos do saber que mantêm uma relação de dependência ou de contribuição. Conforme explica Fernandes e Lucena (2021, p.289):

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à Educação com ligações da Pedagogia e da Psicologia Cognitiva. Seu objeto de estudo é a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de restituição pessoal, social e educacional. Ela surgiu no ano de 2008, no estado de Santa Catarina, quando docentes de uma instituição de ensino criaram um grupo de estudos, que promoveria

observações e pesquisas sobre o ambiente escolar. (FERNANDES e LUCENA, 2021, p.289).

A Neuropsicopedagogia se formula como sendo um novo campo do conhecimento, firmado através dos saberes que estão ligadas às várias áreas científicas, ela tem como objetivo auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de todos os indivíduos. Um dos grandes fatores que contribuíram para o seu atual desenvolvimento está relacionado com o progresso da neuroimagem. Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia pode fazer suas intervenções pedagógicas de maneira clínica ou institucional, ou seja, no consultório particular ou no ambiente escolar. De acordo com Fernandes e Lucena (p.289, 2021) quando a intervenção acontece no ambiente escolar, tem-se uma grande relevância, pois serão observados de forma direta, comportamentos, práticas e processos de aprendizagem dos indivíduos.

Muitos transtornos ligados à mente estão relacionados ao processo de desenvolvimento da criança, ou seja, algumas crianças tiveram no decorrer dos seus primeiros processos de desenvolvimento, problemas que afetam sua capacidade de aquisições de determinadas habilidades cognitivas de linguagem e de percepções visuais, espaciais e auditivas levando a problemas significativos de aprendizagem.

A relação social entre os atores escolares e a comunidade que participa das vivências do ambiente escolar, servem de bússola orientadora para a compreensão do complexo fenômeno do ensino-aprendizagem, nesse sentido, as teorias interacionistas ou comportamentais são fortes mecanismos de apoio no estudo da construção profissional do Neuropsicopedagogo. Outro aspecto importante seria o papel que o sistema nervoso e o comportamento humano teriam nessa relação de aprendizagem, que é explorada pela Neuropsicopedagogia. A questão familiar também é outro ponto que merece destaque na atuação do Neuropsicopedagogo que irá traçar meios de ajuda para que a família esteja presente e possa colaborar com a defasagem da aprendizagem do aluno ou sua indisciplina em sala. Dessa forma, esse profissional mostrará à família a importância da presença dela no aprendizado cotidiano do aluno.

As políticas públicas ligadas a essas disfunções necessitam clarificar o engajamento da sociedade para “fazer valer” sua atuação como representantes e responsáveis dos atores sociais. Paralelamente também se faz necessário uma compreensão da importância que existe na formação continuada dos profissionais da educação. O seguinte profissional trabalhará apoiado em uma série de fatores cognitivos, sociais, escolares e biológicos. Dessa forma, este trabalho propõe uma pesquisa direcionada para a contribuição da Neuropsicopedagogia na sociedade.

Existe um distanciamento muito grande no que se refere ao contexto de teoria e prática que está relacionado com o estudo da Neuropsicopedagogia. Conforme explica Avelino (p.35), os especialistas dessa área vêm buscando dentro dos espaços clínicos, uma resposta para a sua atuação profissional, dessa forma, essa problemática, tem como finalidade construir uma ponte entre a teoria e a prática dessa disciplina, ganhando com isso, uma delimitação na história de sua identidade profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

REFLEXÕES SOBRE A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO.

Devido à demanda de problemas relacionados diretamente pela defasagem na aprendizagem de alguns alunos, a descrita ciência inaugurou um novo modo de melhorar o ensino e colaborar com a aprendizagem dos educandos. Durante o seu processo de maturação a Neuropsicopedagogia foi ganhando diversos formatos e roupagens que transformaram seu projeto de construção como sendo uma nova ciência. Observe o que diz Avelino (2019, p. 34):

A psicologia e a pedagogia vêm adquirindo espaços cada vez mais significativos no Brasil, a qual originou-se em uma nova ciência transdisciplinar. Assim, o Centro Nacional de Ensino Superior, criou em 2008, o primeiro curso de Pós-graduação em Neuropsicopedagogia no país (SBNPP, 2016), cujo objetivo foi compreender as funções cerebrais para o processo de aprendizagem, com intuito na reabilitação e prevenção dos eventuais problemas detectados em alunos de escolas no país. A partir daí, diversos pesquisadores como: Pedagogos, Psicopedagogos, Psicólogos, Neuropsicólogos, Pediatras, Psiquiatras, Fonoaudiólogos, Neurolinguistas, Terapeutas Ocupacionais, Fisioterapeutas e Neurocientistas, se reuniram diretamente e indiretamente para melhor entender a forma como o cérebro se processa nos processos cognitivos e emocionais dos indivíduos. (AVELINO, 2019, p. 34).

Um grande fator de importância na maturação do ensino-aprendizagem está ligado a pontos externos que ultrapassam os limites de atuação dos professores, nesse sentido, os Neuropsicopedagogos são essenciais para a colaboração do mapeamento desses fatores, ajudando os demais atores escolares no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem. De acordo com Avelino (2019, p. 34), vários são os fatores que ajudam na compreensão do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ele descreve pontos importantes como o contexto histórico-cultural, social e econômico.

A intervenção do profissional aqui estudado é de suma relevância para construção de técnicas que possam diagnosticar os problemas da aprendizagem, bem como também, construir pontes de elucidação desses problemas. Segundo aponta Santos (2020, p.4), uma série de fatores colaboram para que um profissional da Neuropsicopedagogia possa atuar na questão da aprendizagem, ela esclarece que:

É relevante levar em consideração que o insucesso escolar é responsabilidade de todos envolvidos, família, educadores e educandos são reflexos no âmbito escolar, por isso quando todos envolvidos no processo se integram para um mesmo fim, propósito há uma tomada de consciência sobre os fatos que envolvem traçar novas estratégias / práticas, no caso o Neuropsicopedagogo entra como uma peça fundamental buscando uma linhagem de frente para a implantação da Educação Especial Inclusiva mais humanizadora ressignificando as práticas educativas de forma que possa propiciando práticas pedagógicas significativas, ressignificando vínculos entre escola, família e educando, levando em consideração múltiplas inteligências, cujo cérebro se torna aprendente por estímulos como selecionar, memorizar, armazenar e evocar informações e posteriormente transformá-los em conhecimentos significativos em sua própria vida, na qual o sujeito é capaz de construir novas perspectivas e aprendizagens, partindo de suas próprias experiências. (SANTOS, 2020, p.4).

A pesquisadora adverte que é necessário utilizar métodos e estratégias da neuropsicopedagogia com o objetivo de amenizar os malefícios advindos da não aprendizagem e do insucesso escolar. Para que haja um processo ensino aprendizagem é de grande importância que o Neuropsicopedagogo identifique as dificuldades acreditando em seu potencial na tentativa de propiciar caminhos e estratégias que facilitem a aprendizagem, estimulando a autonomia do educando para continuar aprendendo e cultivando uma postura investigativa no processo de avaliação e intervenção neuropsicopedagógica.

De acordo com o educador Anísio Teixeira(2010, p.27), a escola deve ser um espaço de democratização do saber, diante disso, os acadêmicos da área de Neuropsicopedagogia que irão se formar na contemporaneidade tem um desafio muito melindroso na atualidade, que é o de tentar não reproduzir o autoritarismo social da qual foram submetidos. O universo inovador desse novo tempo traz uma série de alternativas para que os novos professores possam clinicar. O antropólogo e educador Darcy Ribeiro(2009 p. 109) dizia que a escola devia dar um desenvolvimento integral aos estudantes, demonstrando os pontos de conexão interdisciplinar que existem nas ciências da educação.

HISTÓRIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA EDUCACIONAL

Desde a antiguidade que as ciências estão em um constante processo de desenvolvimento, maturação e construção. Dessa forma, é possível traçar um breve panorama histórico da relação das descobertas do estudo do cérebro na antiguidade até a contemporaneidade. Muitos filósofos da Grécia antiga já se debruçaram no estudo a respeito das funções cerebrais e suas relações com a questão do aprendizado. Pensadores como Hipócrates e Alcemão foram importantes para a compreensão primitiva sobre o funcionamento do cérebro e os fenômenos psíquicos. Conforme explana Lopes(2020, p.2):

O termo Neurociências foi criado pelos cientistas Michael S. Gazzaniga e George A. Miller, no fim de 1970, com o desejo de batizarem seus estudos sobre o cérebro. Entretanto, investigar sobre a complexidade do cérebro não é algo recente, pois constam registros históricos que descrevem a técnica da trepanação e como era praticada desde o período Neolítico, cerca de mil anos antes de Cristo. Pode-se comprovar essa constatação, pois na Grécia, no século III a.C., Hipócrates, na obra “Da doença sagrada”, descreve o funcionamento do encéfalo e, apesar de ser uma produção antiga, relaciona-se diretamente com as descobertas neurocientíficas da atualidade(LOPES, 2020, p. 2).

Como bem descreve Lopes (2020, p.3) somente a partir do ano 2000 é que começa a se clarear a ponte existente entre as “Neurociências e a Educação”. Os complexos processos cognitivos foram sendo estudados e novas descobertas a respeito das funções mentais e suas estruturas superiores foram aprofundadas. Dessa forma, o pensamento e a linguagem, são questões apontadas como fundamentais na aprendizagem dos alunos.

Na sua contextualização histórica, a Neuropsicopedagogia dialoga de maneira sistemática entre as correntes de pensamento da Psicopedagogia, Neurociências, Pedagogia e a Psicologia, problematizando questões ligadas às necessidades ao atendimento de crianças com distúrbios de aprendizagem dentro do sistema educacional. Essa área ganhou destaque no atual cenário educacional. Observe o que relata Pohlmann e Moraes (2017, p.05):

Uma das áreas que vem abrindo um grande espaço de conhecimento é a Neuropsicopedagogia, que no Brasil teve a sua entrada, através do Centro Nacional de Ensino Superior, Pesquisa, Extensão, Graduação e Pós Graduação (CENSUPEG) no ano de 2008, no estado de Santa Catarina. Sua primeira descrição no campo científico se deu através de Jennifer Delgado Suárez, no artigo intitulado “Desmistificación de la neuropsicopedagogía” onde apresentou uma composição histórica da trajetória neuropsicopedagógica e ressaltou sua importância para o contexto educativo. (POHLMANN e MORAES, 2017, p.5):

A sociedade sofreu várias mudanças nos últimos séculos. Dessa forma, a Neuropsicopedagogia se desenvolveu para auxiliar os campos da Educação nas questões direcionadas para avaliação, diagnósticos, estudos da aprendizagem dos alunos. A Psicopedagogia interliga a Psicologia e a Pedagogia, como meios e ferramentas pedagógicas na formação do educando, apontando melhores estratégias para aperfeiçoar o aprendizado. Segundo descreve Costa(2020, p.143) a psicopedagogia teve sua normatização com a criação da Lei n.º 3.124/97, que regulamentou a profissão, criou os Conselhos Federais e Regionais, dispôs sobre as atribuições e aplicações práticas, bem como incluiu diversas outras particularidades da área, pela primeira vez no âmbito da educação nacional.

O seguinte estudo se aproxima um pouco das teorias da aprendizagem para fazer uma comparação entre a História da educação e as correntes psicológicas que a auxiliam. Um dos fatores que colaboram com a busca da valorização e a compreensão da identidade dos Neuropsicopedagogos está relacionado ao processo de construção dos currículos na área de educação. Existe uma dominação cultural para que certos processos não sofram modificações, veja o que diz os seguintes pesquisadores Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 48), a respeito dessas teorias:

Tanto o processo educacional tradicional, quanto o currículo tradicional, era autoritário. Como já dito, ele denominava a educação tradicional como educação bancária. O professor, que tudo sabia, transmitia os conteúdos aos alunos, que nada sabiam e que passivamente tinham suas mentes “preenchidas” pelo conhecimento transmitido. O termo bancária vem da comparação com o depósito de dinheiro em uma conta bancária, inicialmente zerada. O conhecimento que o professor transmitia era gradativamente “depositado” na mente do aluno exatamente como o dinheiro é depositado em uma conta de um banco. A negação da educação bancária era, segundo Freire, a educação problematizadora, base de seu trabalho. Autores americanos como Giroux (1986) e Apple e Nóvoa (1998) ou brasileiros como Moreira (1994.), defendem o que se chama de teoria crítica de currículo. De forma distinta um do outro, esses autores afirmam que um currículo deve ir bem além da mera grade curricular, organização de disciplinas e justaposição de conteúdos. Ele deve ser encarado como instrumento político, incorporando ideias da perspectiva Freireana. (OSTERMANN e CAVALCANTI, 2011. p.48).

A seguinte passagem citada pelos pesquisadores analisa as teorias do professor Paulo Freire para construção de uma teoria da aprendizagem. O pesquisador consegue mostrar como a montagem dos currículos pode levar a educação do país por um viés obscuro, sem firmeza nem clareza. Dessa forma é interessante entender que a busca da valorização ou da construção de uma educação com bases sólidas, encontra seu apoio em vários segmentos da educação. Daí se faz necessário saber construir um currículo na formação dos educadores que possa contemplar uma unidade. O desafio da educação na atualidade é nesse direcionamento de

melhorar a produção curricular na formação dos profissionais da educação, como exemplo os Neuropsicopedagogos.

FILOSOFIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

O processo de maturação do desenvolvimento do cérebro humano depende do sistema nervoso para concluir suas etapas. Nesse sentido, alguns pesquisadores acreditam que não existe limite para a capacidade de aprendizagem do indivíduo. De acordo com Pohlmann e Moraes (2017, p. 7) o conceito de deficiência seria apenas um mito, pois cada pessoa possui um estímulo próprio que ao ser provocado pode gerar respostas consideráveis para o seu aprendizado. Eles explicam que:

Através dos conhecimentos neuropsicopedagógicos existe a possibilidade de entender como se processa o desenvolvimento de aprendizagem de cada indivíduo, proporcionando-lhe melhoras nas perspectivas educacionais e dessa forma desmistificar a ideia de que a aprendizagem não ocorre para alguns; na verdade sempre acontecerá a aprendizagem, entretanto para uns ela vem acompanhada de muita estimulação, atividades diferenciadas, respeitando o ritmo de desenvolvimento do indivíduo (POHLMANN e MORAES, 2017, p. 5)

Esses pensadores consideram que o aprendizado acontece para qualquer ser humano, porém cada um tem seu ritmo próprio da qual depende de outros fatores para que o aprendizado ocorra ou de um tempo específico. A complexidade da formação do pensamento humano é um fenômeno para o constante estudo e reflexão das Neurociências.

Por muito tempo a questão das disfunções na aprendizagem era estudada isoladamente pelas áreas da psicologia que se debruçaram em fazer reflexões a respeito dessas celemas cognitivas. Como bem pontua Borges (2016, p.2):

As crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita passando por diferentes hipóteses, baseada em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações que dependem das interações delas com seus pares. Desse modo a aprendizagem e neurociência interagem em conjunto corpo e mente O processo de aprendizagem permite uma compreensão mais adequada do aprender e do ensinar, superando as dificuldades tanto do aprendiz quanto daquele que ensina buscando otimizar a adoção de condutas de ensino e de aprendizagem. É possível afirmar que o ato de aprender é um ato complexo, não envolve somente a questão de memorizar os conteúdos, é muito mais do que isso; aprender envolve emoção, interação, alimentação, descanso, motivação entre outros. Permite um melhor entendimento da aprendizagem e conseqüente aprimoramento da didática. (BORGES, 2016, p.2)

Como bem explica a autora, o ato de ensinar e aprender é bastante complexo e envolve várias outras questões, não é apenas memorizar conteúdos, pois se relaciona com diversos contextos como a emoção, interação e a motivação. Cada aluno possui uma maturação biológica individual, dessa forma, essa maturação irá se concatenar com a interação social do educando.

Existe um distanciamento muito grande no que se refere ao contexto de teoria e prática da qual estão relacionados ao estudo da Neuropsicopedagogia. Conforme explica Avelino (2019, p.35), os especialistas dessa área vêm buscando dentro dos espaços clínicos uma resposta para a sua atuação profissional, dessa forma, essa problemática que constrói uma ponte entre a

teoria e prática dessa disciplina está ganhando uma delimitação na história de sua identidade profissional.

Como aporte do tema da pesquisa a “Varkey Foundation”, organização que estuda a valorização dos profissionais da área de educação, revela que o Brasil está posicionado em último lugar nas atividades que buscam a valorização desses profissionais. Foi realizada uma pesquisa chamada de “Global Teacher Status Index 2018”, em 35 países, os dados levantados apontam que esses profissionais além de serem desrespeitados na sociedade, também sofrem descrédito pelo próprio poder público. Um dos responsáveis pela pesquisa informa que o Estado brasileiro não investe na valorização desses profissionais com políticas públicas de estado. Segundo a pesquisa, não existe uma formação de qualidade e que seja contínua, que possa acompanhar uma possível valorização dos educadores.

METODOLOGIA

Neste estudo, foi adotada como metodologia uma revisão da literatura por meio do Google Acadêmico. A pesquisa apresenta uma relação de artigos científicos em português e publicações em periódicos nacionais das últimas décadas, incluindo a revista Scielo. Textos que não se relacionavam com o tema foram eliminados. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e descritiva. Sobre essa perspectiva qualitativa, Gil(1999) esclarece:

[...]há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem(GIL, 1999, p.42).

Os métodos descritivos têm como propósito principal elucidar as características de uma população ou de um fenômeno particular, bem como identificar relações entre diferentes variáveis. Para realizar esse tipo de pesquisa, é fundamental que o pesquisador possua um entendimento sólido sobre as variáveis que influenciam a questão investigada. Além de simplesmente reconhecer essas relações, alguns estudos descritivos também buscam esclarecer a essência dessas conexões (Selltiz et al, 1967).

OBJETIVO GERAL

- Entender a atribuição do neuropsicopedagogo no desenvolvimento da aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conceituar Neuropsicopedagogia;
- Analisar as diferenças e importâncias dos profissionais desta área;
- Verificar quais são as intervenções e avaliações do neuropsicopedagogo;
- Compreender a importância neuropsicopedagogo no processo de aprendizagem.

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de tipo teórico com enfoque qualitativo e de nível bibliográfico. Toda análise se ancora em estudos, revistas sobre educação, periódicos e documentos acadêmicos que alicerçam todo o saber teórico em seu entorno.

Conforme explica a Secretária Nacional de Segurança Pública (Senasp), no curso sobre metodologia científica para a elaboração de monografias (2020, p. 60), a natureza da pesquisa científica diz respeito à contribuição que o trabalho trará para a ciência, ou seja, sua finalidade. Podendo ser básicas ou aplicadas. Portanto, a seguinte pesquisa tem natureza aplicada, pois pretende servir de saber para a resolução de problemas específicos na área de educação, com ênfase na construção da identidade histórica e filosófica do profissional da Neuropsicopedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido trabalho alcançou o escopo de definição clara dessa nova ciência que é a Neuropsicopedagogia, demonstrando fatos que problematizam sua conceituação dentro dos problemas enfrentados nas escolas. É necessário que as escolas compreendam a importância de se ter um profissional técnico nessa área para que possa ajudar no ensino-aprendizagem dos educandos. O professor deve planejar atividades que desenvolvam o cérebro e o corpo do educando. O profissional descrito se insere no contexto educacional como um grande humanizador do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O presente trabalho permitiu construir um panorama de estudos consideráveis das situações que demonstram a formação do profissional da Neuropsicopedagogia no contexto educacional. Investigando as condições de trabalho desses profissionais e suas reais situações no cotidiano de atuação. Muitos artigos acadêmicos foram abordados, revelando um leque de questões sobre a realidade desses profissionais. Algumas peculiaridades são fatos inerentes não apenas a sua condição como profissional, mas também a exposição de singularidades relacionadas ao público de alunos ou pacientes. Portanto, esse trabalho permitiu entender o tema pesquisado e mapear diversas variáveis para futuras investigações.

A pesquisa aqui trabalhada transcorreu de maneira objetiva a respeito da formação histórica e filosófica do profissional da Neuropsicopedagogia no seu contexto educacional. Através dessa pesquisa foi possível compreender que o desenvolvimento do aprendizado humano é um processo que ocorre durante toda vida e resulta de uma relação complexa e que está ligada a fatores biológicos, psicológicos, culturais e ambientais. O Neuropsicopedagogo deve ser um profissional ético e estar em uma constante busca de conhecimentos sobre os transtornos, síndromes, patologias e distúrbios das quais os indivíduos possam ser acometidos, também deverá ter condições de identificar nos indivíduos tais sintomatologias, procurar identificar quais competências e habilidades que tais indivíduos possuem, e propor uma intervenção neuropsicopedagógica. O diagnóstico não deverá somente fundamentar uma deficiência, mas apontar as potencialidades do indivíduo. A identificação dos principais fatores responsáveis pelas dificuldades da criança.

Entre os principais pontos relevantes nesta pesquisa, ao qual foram identificados, trata-se sobre a questão histórica como ponto de partida da investigação. Os pesquisadores também

apontam legislações que demarcam esse contexto histórico de formação do profissional da Neuropsicopedagogia, contextualizando reflexões a cada nova etapa de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubens. A alegria de ensinar. São Paulo: Ars poética. Papyrus. 2001.
- AVELINO, Wagner Feitosa. A Neuropsicopedagogia no cotidiano escolar da educação básica. Revista Educação em foco. Ed. 11. 2019.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BORGES, Ângela Maria Rodrigues. Como a Neuropsicopedagogia aperfeiçoa a aprendizagem na educação especial em Marambá. III congresso paraense de educação especial, Marambá: Unifesspa, 2016.
- DOLTON, Marcenaro; DEVITRIES. Global teacher Status Index. Londres: Varkey Foundation. Scielo. 2018.
- FERNANDES, Aline da Silva; LUCENA, Everaldo Araújo. Neuropsicopedagogia: Sua relevância nas instituições. Revista educacional da Sucesso Vol 1, n.1. Redes, 2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: 6.ed. Paz e Terra. 2015.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.
- LIBÂNEO, José. Organização e Gestão da Escola. Goiânia: Alternativa. 2004.
- LOPES, Serrano Lígia; FULLE, Angelita. Histórico da Neuropsicopedagogia no Brasil: Origens, conquistas e perspectivas. 2020.
- POHLMANN, Nadiesca; MORAES, Carla. Contribuições da Neuropsicopedagogia para o desenvolvimento da aprendizagem e da memória. Revista Dom Alberto. Scielo, 2017.
- ROCHA, Bruna Eduarda. Et al. Neuropedagogo no processo de aprendizagem e inclusão: um estudo bibliográfico. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 06, Vol. 06, pp. 102-116. Junho de 2021.
- OSTERMANN; Cavalcanti. Teorias de Aprendizagem. Porto Alegre: Evangraf, 2011.
- SANTOS, Lenilda Pereira. As contribuições da Neuropsicopedagogia para o insucesso escolar: Possibilidade de Restauração da Escola e Família. VII congresso nacional de educação. Maceió: CONEDU, 2020.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília: UNB, MEC. Scielo, 2010.

METODOLOGIAS DE ENSINO: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
TEACHING METHODOLOGIES TEACHING AND LEARNING PROCESS
METODOLOGÍAS ENSEÑANZA PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Ana Carolina de Medeiros Kurtz Costa
anakarolinabbs@gmail.com

COSTA, Ana Carolina de Medeiros Kurtz. **Metodologias de ensino: processo de ensino e aprendizagem.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 176 – 187, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

Buscando entender sobre como são realizadas as metodologias de ensino no processo de ensino e aprendizagem, verificou-se durante o estágio II alguns pontos relevantes para que esse processo tenha êxito ou não. A especialização do professor, a capacitação continuada, a estrutura física e emocional da escola e do corpo docente, o interesse dos alunos pelo saber, os problemas familiares que dificultam a atenção, a disciplina e organização dentro de sala de aula, os métodos adotados pelo professor em sua prática educativa, entre outros. Existem inúmeros fatores que contribuem ou não para que a tarefa de ensinar e o desejo de aprender seja completo, pois nem os alunos e nem os professores da atualidade são máquinas programadas para sempre “funcionar”, mas por trás do aluno e do professor e de todos envolvidos diretamente na escola, existem seres humanos com suas fraquezas, emoções, incapacidades, dúvidas e questionamentos. Mas que são sim capazes de ensinar e aprender de uma maneira prazerosa e eficaz, onde há respeito e amor. E o que é relevante em todo esse processo é a dedicação por aquilo que se faz, no caso dos professores pela sua profissão e pelo ato de ensinar e no caso dos alunos pela vontade de aprender.

Palavras-chave: Aprendizagem. Metodologias de Ensino. Dedicção.

SUMMARY

Seeking to understand how teaching methodologies are carried out in the teaching and learning process, some relevant points were verified during stage II for this process to be successful or not. The teacher's specialization, continued training, the physical and emotional structure of the school and the teaching staff, the students' interest in knowledge, family problems that make attention difficult, discipline and organization within the classroom, the methods adopted by the teacher in his educational practice, among others. There are countless factors that contribute or not to the task of teaching and the desire to learn being complete, as neither today's students nor teachers are machines programmed to always “work”, but behind the student and the teacher and everyone directly involved in the school, there are human beings with their weaknesses, emotions, disabilities, doubts and questions. But they are capable of teaching and learning in a pleasant and effective way, where there is respect and love. And what is relevant in this entire process is dedication to what one does, in the case of teachers for their profession and the act of teaching and in the case of students for the desire to learn.

Keywords: Learning. Teaching Methodologies. Dedication

RESUMEN

Buscando comprender cómo se llevan a cabo las metodologías didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, durante la etapa II se verificaron algunos puntos relevantes para que este proceso sea exitoso o no. La especialización del docente, la formación continua, la estructura física y emocional del centro y del profesorado, el interés de los estudiantes por el conocimiento, los problemas familiares que dificultan la atención, la disciplina y organización dentro del aula, los métodos adoptados por el docente en su actividad educativa. práctica, entre otros. Son innumerables los factores que contribuyen o no a que la tarea de enseñar y las ganas de aprender sean completas, ya que ni los alumnos ni los profesores de hoy son máquinas programadas para “trabajar” siempre, sino que detrás del alumno y del profesor y de todos los que intervienen directamente en la escuela, hay seres humanos con sus debilidades, emociones, discapacidades, dudas y preguntas. Pero son capaces de enseñar y aprender de una manera agradable y eficaz, donde hay respeto y amor. Y lo relevante en todo este proceso es la dedicación a lo que uno hace, en el caso de los docentes por su profesión y el acto de enseñar y en el caso de los estudiantes por las ganas de aprender.

Palabras clave: Aprendizaje. Metodologías de Enseñanza. Dedicación

INTRODUÇÃO

Neste trabalho trataremos sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, com base nas metodologias de ensino, verificando se atualmente esse processo tem sido na prática realizado da melhor maneira possível dentro das instituições de ensino. Identificando as dificuldades de aprendizagem, sendo essas dificuldades pessoais dos alunos ou de estrutura do ensino, se fazendo assim necessário conhecer meios alternativos para ensinar. E averiguar a eficácia dos métodos usados atualmente para que esse processo de ensino e aprendizagem ocorra da melhor forma possível. Como foi observado na vivência do estágio na escola municipal onde ele aconteceu, uma escola antiga no município que recentemente foi reformada e ampliada em sua estrutura física, mas que ainda precisa melhorar muito em termos de capacitação para professores, material didático e apoio psicopedagógico para os alunos, para que não apenas o intelecto venha ser desenvolvido, mas o ser como um todo tendo consciência do que é ser cidadão pensante e atuante.

Para tentar entender esse processo de ensino e aprendizagem, abordaremos aqui, como se iniciou a educação formal no Brasil, quais foram as primeiras tendências pedagógicas e as que prevalecem até hoje, quais devem ser os objetivos educacionais traçados para que ocorra uma educação de qualidade, como devem ser elaborados os planejamentos de ensino bem como os projetos ensino-aprendizagem, e constatar a diferença entre teoria e prática, ou seja, como deve ser o ensino e como na prática com a vivência do estágio ele realmente acontece.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A área de concentração escolhida foi, Metodologia do Ensino, buscando entender como ocorre processo de ensino e aprendizagem optou-se por esse tema, pois muito se fala atualmente da responsabilidade e obrigação dos docentes ensinarem da melhor maneira possível, e dos alunos em geral ter esse compromisso de aprender e buscar o conhecimento através do aprendizado.

Mas no viver diário dos mesmos, muitas vezes esse dever nem sempre é algo fácil e descomplicado, em função de inúmeras questões, como, interesse dos alunos pelo aprendizado, falta de estrutura de muitas instituições de ensino, práticas pedagógicas eficientes para o processo de ensino, dificuldades de aprendizagem em função de problemas familiares dos alunos, entre outros fatores.

Segundo Hernandez aprender não deve ser um simples ato de memorização, e ensinar não significa apenas repassar conteúdos prontos. Nesse sentido é que o processo de ensino e aprendizagem tanto para os professores quanto para os alunos não é algo simples e rápido, no entanto é algo que requer tempo, motivação, afetividade, meios e técnicas adequadas de ensinar e aprender.

Os objetivos desta pesquisa são, pesquisar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, identificar as dificuldades de aprendizagem, conhecer os meios alternativos para ensinar e averiguar a eficácia dos métodos usados atualmente para o processo de ensino e aprendizagem. A educação formal no Brasil iniciou-se em 1549, com a chegada dos padres jesuítas, que foram os principais educadores do período colonial, atuando até 1759. Essa educação servia especialmente para a aculturação e catequização dos índios e negros e a

instrução dos descendentes dos colonizadores. O plano de ensino se manifestava no Ratio Studiorum, originário da Europa e utilizado pelos jesuítas do mundo todo, e aqui no Brasil representou a Pedagogia Tradicional Religiosa.

O ideal do Ratio Studiorum era a formação do homem universal, humanista e cristão. A educação se preocupava com o ensino humanista de cultura geral e enciclopédico. Era alicerçada na Summa Theológica de São Tomás de Aquino. Esta obra corresponde a uma articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã, base da Pedagogia Tradicional na vertente religiosa. (VEIGA, 1989, p. 10)

Ainda segundo Veiga (1989), a didática, na Pedagogia Tradicional, é entendida como um conjunto de regras que visa assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente. Este enfoque didático supõe a atividade docente totalmente autônoma em relação à política, dissociando educação e sociedade. Tal didática separa teoria e prática, sendo a prática compreendida como aplicação da teoria e o ensino como doutrinação.

Como no resto do mundo ocidental, no Brasil, o contraponto à Pedagogia e Didática tradicionais é promovido pelo movimento escolanovista, que defende princípios democráticos e o direito de todos à educação. A sua característica mais marcante, afirma Veiga (1989),

[...]é a valorização da criança, vista como um ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados”. O professor torna-se “[...] um auxiliar do desenvolvimento livre e espontâneo da criança; é ele um facilitador da aprendizagem. Os processos de transmissão-recepção são substituídos pelo processo de elaboração pessoal e o saber é centrado no sujeito cognoscente(VEIGA, p.50).

O centro de ensino-aprendizagem não é mais o professor, nem o conteúdo, mas o aluno. O marco inicial desse movimento se dá com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. No ano de 1934 a didática aparece pela primeira vez como disciplina dos cursos de formação de professores em nível superior, na recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Ao longo de toda a história do ensino existem inúmeras tendências pedagógicas, a primeira que sobreviveu por séculos e ainda hoje sobrevive é a Tradicional, aqui já mencionada. Mas surgiram muitas outras que marcaram a história da didática. Essas tendências pedagógicas estão, agrupadas em duas grandes correntes: a Pedagogia Liberal, que não questiona os fundamentos da sociedade de classes, por isso se empenha no desenvolvimento de aptidões individuais que preparem as pessoas para o desempenho de papéis sociais, para que os indivíduos aprendam a se adaptar às normas vigentes e aos valores da sociedade capitalista. Suas tendências liberais são: a pedagogia tradicional, a Renovada Não Diretiva, a Renovada Progressista e a Tecnicista.

E a Pedagogia Progressista, que faz crítica à sociedade de classes, é uma pedagogia que segundo Libâneo (1985), partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. A Pedagogia Progressista busca não só transformar as relações de ensino-aprendizagem. Mas a transformação da própria sociedade capitalista. As tendências progressistas são: a pedagogia Libertadora, a Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos.

Mas acima de qual pedagogia é adotada pelas escolas atuais ou pelos professores, todo e qualquer ensino de qualidade é movido por objetivos educacionais, pois não há atividade humana consciente que não seja motivada por objetivos.

O caráter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicitar fins e meios que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção. Em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos (LIBÂNEO, 2008, p. 120).

Ainda segundo o mesmo autor, a formulação dos objetivos educacionais tem, no mínimo, três referências:

- Os valores e ideais expressos na legislação educacional e que representam os propósitos das forças políticas dominantes no sistema social. É o caso, por exemplo, dos grandes objetivos traçados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Os conteúdos das diversas ciências, historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.
- As necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária, que decorrem de suas condições concretas de vida e de trabalho e das lutas pela democratização, das quais participam.

Com objetivos específicos, o professor expressa suas expectativas em relação ao que os alunos devem desenvolver no decorrer do processo ensino-aprendizagem. “A cada matéria de ensino correspondem objetivos que expressam resultados a obter: conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes e convicções, através dos quais se busca o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos”. (LIBÂNEO, 2008, p. 126).

E para que ocorra uma didática eficaz, com seus objetivos previamente estabelecidos, os conteúdos de ensino, que conforme o conceito do professor Libâneo (2008) são: um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e dialeticamente, tendo em vista a assimilação ativa e a aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Retratam a experiência social da humanidade em relação a conhecimentos e modos de ação. Constituem o objeto de mediação escolar no processo de ensino, pois a assimilação e a compreensão dos conhecimentos e modos de ação transformam-se em ideais sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade. Esses conteúdos são transformados em matérias de ensino e efetivados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino, nas reais condições em que esse processo ocorre.

Com um planejamento de ensino bem elaborado, organizado pelas unidades de ensino, e com objetivos de estudos focados em uma aprendizagem eficiente, os professores devem elaborar seus planos de aulas detalhando o plano de ensino com a sua situação real e de seus alunos. Para que os conteúdos e objetivos elaborados pelo professor contribuam no desenvolvimento intelectual dos alunos, através de tarefas e atividades que exijam a atividade mental e prática. Libâneo(2008, p. 159), diz que:

Não é suficiente, pois, “passar” a matéria; é preciso que a matéria se converta em problemas e indagações para os alunos. A função deste componente do plano de ensino, o desenvolvimento metodológico, é articular objetos e conteúdos com métodos e procedimentos de ensino que provoquem a atividade mental e prática dos alunos (resolução de situações-problemas, trabalhos de elaboração mental, discussões, resolução de exercícios, aplicação de conhecimentos e habilidades em situações distintas das trabalhadas em classe etc.).

O ensino através de projetos ensino-aprendizagem também é uma organização de situações de aprendizagem que educam pela pesquisa e que primam pela participação dos alunos em todas as fases, desde a elaboração do projeto, sua execução, até a sistematização final. Para Vasconcellos(2002, p. 98):

[...]educação escolar é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano, baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando em sua totalidade – consciência, caráter, cidadania -, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade.O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino-aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização, e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos.(HERNANDEZ, 1998 e 2000).

Existe uma relação muito estreita entre os resultados obtidos pelos alunos na aprendizagem e os procedimentos didático-metodológicos adotados pelo professor. Pois o aproveitamento do aluno se espelha na atuação do professor, sendo assim esse chamado *feedback* serve para replanejar a ação didática, a fim de aperfeiçoá-la, pois ninguém é detentor único do conhecimento, mas estamos todos em processo de ensino-aprendizagem.

Ao considerar aspectos do ensino e aprendizagem, Paulo Freire diz:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado(2003, p. 79) .

E para Fernández(1998), as reflexões sobre o estado atual do processo ensino-aprendizagem nos permite identificar um movimento de idéias de diferentes correntes teóricas sobre a profundidade do binômio ensino e aprendizagem.

Entre os fatores que estão provocando esse movimento podemos apontar as contribuições da Psicologia atual em relação à aprendizagem, que nos leva a repensar nossa prática educativa, buscando uma conceptualização do processo ensino-aprendizagem.

As contribuições da teoria construtivista de Piaget, sobre a construção do conhecimento e os mecanismos de influência educativa têm chamado a atenção para os processos individuais, que têm lugar em um contexto interpessoal e que procuram analisar como os alunos aprendem, estabelecendo uma estreita relação com os processos de ensino em que estão conectados.

Os mecanismos de influência educativa têm um lugar no processo de ensino-aprendizagem, como um processo onde não se centra atenção em um dos aspectos que o compreendem, mas em todos os envolvidos.

Se analisarmos a situação atual da prática educativa em nossas escolas identificamos problemas como: a grande ênfase dada à memorização, pouca preocupação com o desenvolvimento de habilidades para reflexão crítica e autocrítica dos conhecimento que aprende; as ações ainda são centradas nos professores que determinam o quê e como deve ser aprendido e a separação entre educação e instrução.

A solução para tais problemas está no aprofundamento de como os educandos aprendem e como o processo de ensinar pode conduzir à aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes, com já vimos, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino-aprendizagem com um todo integrado que destaca o papel do educando.

Nesse último enfoque, considera-se a integração do cognitivo e do afetivo, do instrutivo e do educativo como requisitos psicológicos e pedagógicos essenciais.

A concepção defendida aqui é que o processo de ensino-aprendizagem é uma integração dialética entre o instrutivo e o educativo que tem como propósito essencial contribuir para a formação integral da personalidade do aluno. O instrutivo é um processo de formar homens capazes e inteligentes. Entendendo por homem inteligente quando, diante de uma situação problema ele seja capaz de enfrentar e resolver os problemas, de buscar soluções para resolver as situações. Ele tem que desenvolver sua inteligência e isso só será possível se ele for formado mediante a utilização de atividades lógicas.

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem está na resposta em que este dá à apropriação do conhecimento, ao desenvolvimento intelectual e físico do estudante, à formação de sentimentos, qualidades e valores, que alcancem os objetivos gerais e específicos propostos em cada nível de ensino de diferentes instituições, conduzindo a uma posição transformadora, que promova as ações coletivas, a solidariedade e o viver em comunidade.

OBJETIVO GERAL

Analisar e discutir as metodologias de ensino dessa escola municipal em questão e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, identificando práticas que promovam o engajamento dos alunos, o desenvolvimento de habilidades críticas e a melhoria dos resultados educacionais. Esse objetivo visa examinar como o processo ocorre, avaliar como é feito e identificar desafios, bem como oportunidades na implementação de novas possibilidades de ensinar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Verificar como vem ocorrendo as metodologias de ensino em sala de aula;

2. Averiguar as técnicas tradicionalmente utilizadas atualmente e compará-las com as primeiras técnicas de ensino utilizadas desde seus primórdios;
3. Propor recomendações para a melhoria das práticas de ensino com base em diferentes técnicas;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A observação ocorreu na Escola Municipal Manoel Henrique Borges, que está localizada na Rua Açoriana, 378, bairro Centro, possui uma estrutura nova, com um amplo espaço, nove salas de aula, atualmente seis são usadas como salas, para atender os alunos do 1º ao 5º ano. As outras salas são:

- Sala de artes
- Sala de Reforço escolar
- Sala do PETI
- Auditório
- Biblioteca
- Sala de Informática
- Sala dos Professores
- Sala de Educação Física
- Banheiros: Masculino e Feminino
- Dois banheiros adaptados para cadeirantes
- Sala da Direção
- Cozinha
- Refeitório
- Área Coberta
- Quadra de Areia
- Secretaria de Educação
- Sala de Reunião

As características do corpo técnico-administrativo são:

- Diretora
- Supervisor
- Orientadora
- Coordenadora
- 12 (doze) Professores
- 3 (três) Merendeiras
- 2 (duas) Serventes
- 5 (cinco) Estagiários

O professor Marciel Silva baseia-se no livro de Emília Ferreiro, trabalha com amor pensando sempre no aluno, no que ele está sentindo, mostrando-lhe o comportamento e o limite.

No pedagógico direcionando do começo, meio ao fim de sua prática.

O seu planejamento é elaborado diariamente com matérias que são estipuladas pela Secretaria da Educação do município, juntamente com materiais pedagógicos que a unidade escolar fornece, assim como também com o auxílio da internet. O professor ressalta que, com a falta de material que a escola muitas vezes enfrenta e a quantidade de alunos em sala de aula, os professores têm que estar direcionando os alunos, dando à eles auxílio nas suas dúvidas tentando ajudá-los da melhor maneira possível.

A turma de 3º(terceiro) ano é composta por 22(vinte e dois) alunos no período matutino, e 32(trinta e dois) alunos no período vespertino, com a faixa etária que varia entre 8(oito) a 12(doze) anos de idade. A maioria dos alunos são de classe média baixa, com famílias que são compostas por 4(quatro) ou mais dentro dos lares. A maioria dos pais estão empregados no mercado de trabalho e possuem momentos de lazer com seus filhos, relata o professor.

A estrutura da sala de aula é composta por um quadro negro, alguns livros didáticos e um ambiente muito bem arejado. A escola possui TV, retroprojeto, aparelho de DVD, aparelho de som, biblioteca e sala de informática.

A observação do estágio II foi realizada no dia 27 (vinte e sete) de Março de 2023 (dois mil e vinte e três) na Escola Municipal Manuel Henrique Borges, localizada na Rua Açoriana, 378, bairro Centro da cidade de Balneário Barra do Sul. Na sala do 3º (terceiro) ano matutino e vespertino, com o professor regente da turma Marciel Silva, no dia estavam presentes em sala 20 (vinte) alunos no período matutino e 28 (vinte e oito) alunos no período vespertino.

O professor deu início a aula com uma oração juntamente com os alunos, oração esta que eles fazem todos os dias antes de darem início a qualquer atividade na sala, logo após ele escreveu no quadro a agenda do dia constando todas as aulas que os alunos teriam naquela manhã.

Na primeira aula os alunos tinham aula de Educação Física, como professor Antônio. Ao retornarem para a sala de aula, o professor começou a passar uma atividade de matemática sobre sucessor e antecessor, para eles resolverem. Após escrita a atividade no quadro o professor espera algum tempo a mais para eles copiarem em seus cadernos pois muitos tem dificuldade em copiar. Depois de duas aulas bate o sinal para o recreio.

Então, logo após o intervalo para o recreio, ele deu início a aula de Português, em que os alunos estão aprendendo a ordenar as sílabas e foi essa a atividade que ele passou no quadro negro para eles realizarem até o fim daquela manhã.

Com a turma de 3º(terceiro) ano do horário vespertino, o professor relata que está muito difícil de se trabalhar pois muitos nem sequer estão alfabetizados, existem vários problemas com alunos repetentes, falta de concentração de todos os alunos em geral, comportamento e disciplina.

No primeiro momento da aula é realizada uma oração como é feito no horário matutino, o professor escreve no quadro a agenda da tarde constando as aulas que os alunos terão. E então da início a aula de Matemática, passando para os alunos no quadro negro uma atividade com alguns problemas de adição para os alunos realizarem. E então bateu o sinal para o recreio.

Ao retornarem para a sala de aula muitos ainda não tinham terminado a atividade de matemática. Com a dificuldade de concentração e falta de respeito na sala o professor relatou que passa um assunto no quadro negro e muitas vezes fica com aquele mesmo assunto ao longo das 4(quatro) horas de aula. E assim termina a observação do estágio II.

No dia 02(dois) de Abril de 2023, na Escola Municipal Manoel Henrique Borges, localizada na rua Açoriana, 378, bairro Centro na cidade de Balneário Barra do Sul, foi aplicado o primeiro dia do Estágio II - Disciplinas Pedagógicas, sendo realizada a regência, na sala de aula do 3º ano matutino, onde o professor regente responsável pela sala é o professor Marciel Silva, estavam presentes em sala de aula 19(dezenove) alunos, com faixa etária entre 8 e 12 anos.

Foi apresentado para o professor o plano de aula daquele dia, seguindo a didática que o professor havia estipulado, baseando-se segundo ele apenas nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática, que é o que os alunos estavam aprendendo até o momento.

Ao iniciar a aula os alunos seguiram a rotina de fazer uma oração agradecendo pela escola, pelo dia, pela família, pela saúde e pelos professores. Então foi passado no quadro a agenda daquele dia.

Em seguida, após ter me apresentado aos alunos e explicado para eles que ao longo de 5(cinco) dias estaria regendo as aulas para eles, pedi que se apresentassem para mim e dissessem seus nomes e idade, após nos apresentarmos, foi iniciado a aula de Matemática com uma conversação sobre a importância dos números em nosso cotidiano. Feita a conversação, em que os alunos interagiram muito bem, eles realizaram uma atividade de perguntas do cotidiano como: quantos anos você tem; quantos irmãos você tem; qual o número da sua casa; qual o número do seu calçado.

Em que foi passado no quadro negro e eles copiaram em seus respectivos cadernos de matemática e responderam de forma numérica e, em seguida, foi desenvolvida outra atividade de colocar os números vizinhos(sucessor e antecessor) ao lado daqueles numerais que foram respondidos.

Na terceira aula os alunos tiveram Educação Física com o professor Antônio e em seguida o intervalo para o recreio.

Ao retornarem do recreio, iniciou-se a terceira atividade que consistia em circular as imagens do cotidiano que continham numerais, somá-las e colorí-las.

Os alunos se dedicaram, interagiram e conseguiram realizar as atividades no horário previsto e com êxito.

No dia 03(três) de Abril de 2023, foi realizado o segundo dia do Estágio II de regência, estavam presentes em sala de aula, apenas 9(nove) alunos, pois o tempo estava chuvoso e a maioria faltou.

Ao iniciar a aula como de costume, foi feito a oração e passado no quadro negro a agenda daquela manhã. Então ao iniciar a aula de Língua Portuguesa, foi feito a contação de história(a fábula do Patinho feio), com o auxílio de um notebook para mostrar a história aos alunos através de slides, utilizando este recurso para chamar a atenção dos alunos. A partir disso, houve a conversação sobre a história, em que os alunos expressaram o que entenderam.

A primeira atividade realizada, foi a de interpretação de texto. Cada aluno recebeu uma folha com o texto impresso e foi lido a história novamente em grupo, e ao terminar a leitura os alunos começaram a fazer a atividade de interpretação do texto. Houve então o intervalo para o recreio.

Ao retornarem do recreio a segunda atividade realizada, foi colocar em sequência as cenas da história em forma numérica e depois pintá-las. Assim terminou, o segundo dia de regência do Estágio II – Disciplinas Pedagógicas.

No dia 4(quatro) de Abril de 2023, foi realizado o terceiro dia de Estágio II de Regência. Estavam presentes em sala de aula 18(dezoito) alunos, como de costume foi realizado a oração e passado no quadro negro a agenda do dia.

Na primeira aula os alunos tiveram aula de Educação Física, com o professor Antônio. Ao retornarem para a sala de aula, foi iniciada a aula de Língua Portuguesa, com a leitura e a conversação do poema “A casa e o seu dono”, a primeira atividade realizada consistia em os alunos copiarem do quadro negro o poema com as lacunas que rimavam para completá-las de forma correta.

Houve então intervalo para o recreio. Ao retornarem do recreio a segunda atividade realizada foi a de *caça-palavras*, em que os alunos tiveram que encontrar as palavras-chaves rimas do poema e pintá-las.

E a última aula, foi a aula de Artes com a professora Ana, e assim deu-se o encerramento daquela manhã.

No dia 5(cinco) de Abril de 2023, foi realizado o quarto dia de Estágio II de regência. Estavam presentes em sala de aula 18(dezoito) alunos, foi realizado a oração e passado no quadro negro a agenda do dia.

Ao iniciar a primeira aula de matemática, foram sorteados três alunos, para participarem de uma dinâmica com balões, em que foi entregue para cada um dos sorteados três balões cheios, amarrados por um barbante, em seguida foi dito a eles que contassem os balões e os protegessem sem sair do lugar, pois a professora (estagiária) tentaria estourá-los. Como parte da dinâmica a professora conseguiu estourar, um tanto de balões de cada aluno. A partir disso foi desenvolvido uma atividade de subtração, passada no quadro negro, em que os alunos tiveram que colocar os resultados obtidos na dinâmica.

Na terceira aula os alunos tiveram aula de Educação Física e depois o intervalo para o recreio.

Ao retornarem para a sala de aula, foi realizada a segunda atividade, que seguia a mesma sequência da dinâmica, foi entregue uma atividade impressa, onde os alunos teriam que fazer as operações matemáticas a partir das figuras observadas nas folhas entregues e pintá-las.

No dia 9(nove) de Abril de 2023, foi realizado o quinto dia de Estágio II de regência. Estavam presentes em sala de aula 20(vinte) alunos e como de costume foi realizado a oração e passado no quadro negro a agenda do dia.

Iniciou-se a aula de Língua Portuguesa, em que foi trabalhado a questão dos valores morais e respeito mútuo pelos colegas de classe. No primeiro momento houve a conversação sobre a história que foi contada, no segundo dia de estágio(a fábula do Patinho feio).

A partir daí, foi entregue para cada aluno a metade de uma folha sulfite e com a orientação da professora, dito aos alunos que se analisassem e escrevessem cinco adjetivos(qualidades) que eles próprios possuíam, pós escrito todos tiveram que amassar as suas folhas e depois de feito, tiveram que as desamassar ao máximo para se possível a folha ficasse como antes.

O objetivo desta dinâmica era mostrar aos alunos que devemos preservar pela boa convivência dentro da sala de aula, pois como nós temos qualidades que se “destruídas” por algum motivo ou por alguém será muito difícil de concertá-las assim também são as outras pessoas, no caso em questão são nossos colegas de classe. Na terceira aula os alunos tiveram aula de Educação Física e depois o intervalo para o recreio. Após o recreio todos os alunos

tiveram uma palestra ministrada pelas professoras Neiva e Susy, sobre a higiene pessoal no auditório da escola.

Ao retornarem a sala de aula, dando sequência a aula, os alunos realizaram uma atividade impressa que foi entregue a eles, em que teriam que escrever um adjetivo de qualidade para cada um dos seus colegas de sala de aula. Os alunos se dedicaram, interagiram e conseguiram realizar as atividades no horário previsto e com êxito.

Ao final da aula e do estágio de regência dos cinco dias, foi realizado uma última dinâmica com os alunos, em que a professora, entregou um presente para um aluna escolhida como a mais esforçada da sala, como parte da dinâmica essa aluna teve que dar esse presente para um aluno que na sua opinião era o mais companheiro da sala, depois de dar o presente, esse outro aluno teve que repassar o presente para outro aluno que em sua opinião era o mais gentil da sala e assim sucessivamente, até chegar ao colega que era o mais amigo da sala, e este como sendo o escolhido por outro aluno como o mais amigo, teve que repartir o presente que consistia em um pacote com vários doces, com todos os alunos da sala de aula, desenvolvendo assim o companheirismo e a solidariedade.

Assim realizou-se o último dia de estágio, com a entrega das lembrancinhas, a partilha entre todos e a despedida dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser realizado o estágio II (Disciplinas Pedagógicas), observou-se que atualmente muito ainda a que se melhorar dentro das práticas pedagógicas dos professores, pois o problema não está só, em seus planejamentos para as aulas, nem na estrutura física da escola e nem, em minha opinião, na falta de materiais pedagógicos, mas de fato em efetuar suas práticas pedagógicas com amor e dedicação por aquilo que se faz.

O que deve ser relevante não é apenas um lado da moeda, no caso em questão, o benefício do professor e seu bem estar profissional, mas a educação de qualidade para os alunos que são parte fundamental nesse processo, pois o aluno vem como um cliente para o professor e deve ser tratado da melhor maneira possível, dando ênfase em seu bem estar, aprendizado, dando valor ao mesmo para que este por se sentir valorizado e respeitado dentro da sala de aula, e assim participando individualmente e em grupo do processo de ensino e aprendizagem de maneira correta e efetiva, possa obter os resultados esperados de uma educação de qualidade.

Acredito que a realidade de ensinar (repassar o conhecimento e os conteúdos), é uma tarefa árdua, que requer esforço de ambas as partes (alunos e professores), e também requer estrutura física e emocional no ambiente de ensino para que esse processo ocorra. Mas acredito também, que quando se faz algo com amor e dedicação as coisas fluem de uma melhor maneira, pois onde existe respeito, união, colaboração e afetividade mesmo que hajam dificuldades elas são superadas. E conforme foi averiguado esses valores precisam ser resgatados dentro das instituições de ensino, por todo corpo docente para que a educação de fato seja efetiva.

Para que, o processo de ensino e aprendizado venha a ser concluído, precisa-se haver

afetividade e amor pelos alunos e pela profissão de ser um formador não só de indivíduos intelectuais mas de uma sociedade que é composta por pessoas que tenham caráter, opinião e respeito mútuo umas pelas outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTINS, Josenei. Didática e a formação do professor. Indaial : UNIASSELVI, 2011.Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Ensino a Distância. II. Título.

O QUE É O ENSINO RELIGIOSO?
WHAT IS RELIGIOUS EDUCATION?
¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN RELIGIOSA?

Bruno Aguiar de Oliveira
dr.brunoaguiar@gmail.com

OLIVEIRA, Bruno Aguiar de. **O que é o ensino religioso?** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 188 – 194, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

RESUMO

O ensino religioso é uma disciplina que visa promover o conhecimento sobre as diversas tradições religiosas, crenças e práticas culturais que permeiam a sociedade. Nesse contexto, o ensino religioso se justifica pela sua capacidade de fomentar a compreensão e o respeito mútuo entre indivíduos de diferentes crenças e culturas. Em uma sociedade cada vez mais plural e diversificada, compreender o papel das religiões no desenvolvimento humano é fundamental para promover a paz e a cooperação. Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo investigar o que é o ensino religioso, analisando seu papel no desenvolvimento de uma sociedade mais tolerante e pluralista. Conclui-se que, o ensino religioso, ao ser analisado em sua essência, revela-se uma ferramenta poderosa para promover a compreensão mútua e o respeito à diversidade cultural e espiritual. Ele não se limita à instrução sobre dogmas específicos, mas amplia o horizonte dos estudantes, incentivando o diálogo inter-religioso e o respeito às diferentes tradições. Isso é essencial em um mundo cada vez mais globalizado, onde o contato entre pessoas de diferentes crenças se intensifica. Assim, o ensino religioso contribui diretamente para a formação de cidadãos conscientes e tolerantes.

Palavras-chave: Ensino religioso. Conceito. Objetivos.

SUMMARY

Religious education is a discipline that aims to promote knowledge about the various religious traditions, beliefs and cultural practices that permeate society. In this context, religious education is justified by its ability to foster understanding and mutual respect among individuals of different beliefs and cultures. In an increasingly plural and diverse society, understanding the role of religions in human development is essential to promote peace and cooperation. Thus, this paper aims to investigate what religious education is, analyzing its role in the development of a more tolerant and pluralistic society. It is concluded that, when analyzed in its essence, religious education proves to be a powerful tool for promoting mutual understanding and respect for cultural and spiritual diversity. It is not limited to instruction on specific dogmas, but broadens the horizons of students, encouraging inter-religious dialogue and respect for different traditions. This is essential in an increasingly globalized world, where contact between people of different beliefs is intensifying. Thus, religious education contributes directly to the formation of conscious and tolerant citizens.

Keywords: Religious education. Concept. Objectives.

RESUMEN

La educación religiosa es una disciplina que tiene como objetivo promover el conocimiento sobre las diversas tradiciones, creencias y prácticas culturales religiosas que permean la sociedad. En este contexto, la educación religiosa se justifica por su capacidad de fomentar la comprensión y el respeto mutuo entre personas de diferentes creencias y culturas. En una sociedad cada vez más plural y diversa, comprender el papel de las religiones en el desarrollo humano es fundamental para promover la paz y la cooperación. Por ello, el presente trabajo pretende investigar qué es la educación religiosa, analizando su papel en el desarrollo de una sociedad más tolerante y pluralista. Se concluye que la educación religiosa, analizada en su esencia, se revela como una poderosa herramienta para promover el entendimiento mutuo y el respeto a la diversidad cultural y espiritual. No se limita a la instrucción sobre dogmas específicos, sino que amplía los horizontes de los estudiantes, fomentando el diálogo interreligioso y el respeto por las diferentes tradiciones. Esto es esencial en un mundo cada vez más globalizado, donde se intensifica el contacto entre personas de diferentes creencias. Así, la educación religiosa contribuye directamente a la formación de ciudadanos conscientes y tolerantes.

Palabras clave: Enseñanza religiosa. Concepto. Objetivos.

INTRODUÇÃO

O ensino religioso é uma disciplina que visa promover o conhecimento sobre as diversas tradições religiosas, crenças e práticas culturais que permeiam a sociedade. Ele tem como objetivo desenvolver nos alunos uma compreensão mais profunda sobre o fenômeno religioso e sua influência na história, nas culturas e nos comportamentos humanos. A disciplina oferece um espaço para o diálogo inter-religioso e incentiva o respeito pela diversidade, promovendo uma educação voltada para a coexistência pacífica entre diferentes crenças.

Historicamente, o ensino religioso tem sido um tema de debate em muitos países, especialmente quanto à sua implementação em escolas públicas. No Brasil, ele é facultativo, conforme a Constituição Federal de 1988, e deve respeitar a diversidade religiosa, sem imposição de uma religião específica. A disciplina pode abordar conteúdos que abrangem as grandes religiões do mundo, suas histórias, doutrinas e práticas, sem, no entanto, direcionar os alunos a adotar qualquer crença.

A pluralidade religiosa que caracteriza o Brasil torna o ensino religioso uma ferramenta importante para promover a tolerância e combater preconceitos. Ao tratar de temas que vão além das doutrinas religiosas, o ensino também envolve aspectos éticos e filosóficos, permitindo que os estudantes reflitam sobre questões existenciais, valores humanos e convivência social.

Nesse contexto, o ensino religioso se justifica pela sua capacidade de fomentar a compreensão e o respeito mútuo entre indivíduos de diferentes crenças e culturas. Em uma sociedade cada vez mais plural e diversificada, compreender o papel das religiões no desenvolvimento humano é fundamental para promover a paz e a cooperação. Além disso, a disciplina contribui para o desenvolvimento moral e ético dos alunos, oferecendo subsídios para a construção de cidadãos mais tolerantes e conscientes de suas responsabilidades sociais.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo investigar o que é o ensino religioso, analisando seu papel no desenvolvimento de uma sociedade mais tolerante e pluralista.

Para a realização deste estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, baseada em livros, artigos acadêmicos e documentos oficiais que abordam o ensino religioso no Brasil e em outros contextos. A pesquisa visou coletar informações sobre a relevância da disciplina, as diferentes abordagens pedagógicas adotadas e os impactos de sua implementação no desenvolvimento dos alunos e na promoção do respeito à diversidade.

DESENVOLVIMENTO

PRINCIPAIS CONCEITUAÇÕES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO

Para Stigar(2016), o ensino religioso é uma disciplina educacional que tem como objetivo transmitir aos alunos conhecimentos sobre diferentes tradições, crenças e valores religiosos, promovendo uma compreensão mais ampla sobre a diversidade espiritual da humanidade. Em muitos sistemas educacionais, o ensino religioso não visa a conversão ou a defesa de uma única fé, mas sim oferecer um espaço para o diálogo, o respeito e o reconhecimento da pluralidade religiosa existente no mundo. A abordagem pode variar de país

para país, ou até mesmo de estado para estado, dependendo das legislações locais e das características culturais de cada região.

No Brasil, o ensino religioso é garantido pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), que preveem a sua oferta nas escolas públicas, de maneira facultativa, respeitando a diversidade religiosa e garantindo a separação entre Estado e religião. A legislação define que o ensino religioso deve ser de caráter não confessional, ou seja, deve abordar múltiplas religiões e não promover nenhuma em detrimento de outras. Essa pluralidade é fundamental para que a disciplina cumpra seu papel de ampliar o conhecimento dos alunos sobre o fenômeno religioso e promover o respeito às diferenças(NATALLI, 2023).

Além do conhecimento sobre religiões específicas, Junqueira e Rodrigues (2020) pontuam que, o ensino religioso busca desenvolver nos alunos uma postura ética e de convivência pacífica. Ao abordar temas como espiritualidade, moralidade e valores universais, a disciplina pode servir como um espaço de reflexão sobre questões profundas da existência humana, como o sentido da vida, a morte, o bem e o mal, a justiça e a compaixão. Dessa forma, o ensino religioso se torna não apenas uma matéria informativa, mas também formativa, contribuindo para a construção de cidadãos mais conscientes e preparados para viver em uma sociedade diversa.

No contexto atual, onde a intolerância religiosa ainda é um desafio em muitos lugares, o ensino religioso tem um papel fundamental na promoção da paz e do entendimento. Ao familiarizar os alunos com diferentes visões de mundo, a disciplina pode ajudar a combater preconceitos e estereótipos, incentivando o diálogo inter-religioso e a valorização das diferenças. Em uma sociedade cada vez mais globalizada e multicultural, o ensino religioso, quando bem orientado, é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de uma convivência social mais justa e inclusiva(NATALLI, 2023).

OBJETIVOS DO ENSINO RELIGIOSO

O ensino religioso desempenha um papel crucial na formação de cidadãos que respeitam a diversidade segundo Bento(2019), ao fornecer conhecimento sobre múltiplas tradições religiosas e suas respectivas culturas. Ao apresentar diferentes sistemas de crenças, valores e práticas espirituais, essa disciplina educacional ajuda a desconstruir preconceitos e estereótipos sobre religiões desconhecidas ou mal compreendidas. Quando os alunos têm a oportunidade de aprender sobre a história e os princípios de várias tradições, eles se tornam mais propensos a respeitar as diferenças, compreendendo que cada religião oferece perspectivas únicas sobre o mundo e a vida humana.

Além disso, Martins(2023) pontua que, ao incorporar o ensino de valores universais, como empatia, respeito e justiça, o ensino religioso oferece uma base ética comum que transcende fronteiras religiosas. Mesmo que as religiões possam divergir em certos aspectos, muitas compartilham princípios que promovem a compaixão e a dignidade humana. O ensino desses valores universais pode unir os alunos em torno de uma compreensão comum de respeito mútuo e coexistência pacífica, independentemente de suas crenças individuais. Isso fortalece a formação de uma cultura escolar mais inclusiva e tolerante.

Outro ponto essencial, de acordo com Bento(2024), é que o ensino religioso, ao expor os alunos à diversidade de crenças, estimula o pensamento crítico. Os alunos são incentivados a refletir sobre suas próprias crenças e as dos outros, reconhecendo que o pluralismo religioso é uma realidade. Essa abordagem, que valoriza a diversidade como uma riqueza, não apenas previne atitudes de intolerância, mas também prepara os jovens para viver em uma sociedade multicultural, onde o respeito à diversidade é essencial para a convivência pacífica.

A formação de uma mentalidade que promova a convivência pacífica entre diferentes religiões é uma das contribuições mais significativas do ensino religioso. Ao entender que a pluralidade de crenças é parte da realidade social, os alunos desenvolvem uma mentalidade aberta, que valoriza o diálogo e o respeito às diferentes formas de expressão religiosa. Quando expostos a perspectivas diversas, eles aprendem a ver as religiões como complementares em vez de conflitantes, o que contribui para a promoção da paz e da compreensão mútua(SILVA, 2021).

Martins(2023) cita que, o ensino religioso também pode ajudar a construir pontes entre grupos religiosos e culturais ao enfatizar valores e princípios que são comuns a várias religiões. O reconhecimento de que, apesar das diferenças, há semelhanças entre as tradições religiosas pode reduzir as tensões e promover uma atitude de colaboração e convivência harmoniosa. Isso é particularmente importante em contextos onde a intolerância e o preconceito religiosos são frequentes. Ao cultivar o respeito pela diversidade, os alunos se tornam agentes de mudança em suas comunidades, defendendo a paz e a inclusão.

Inclusive, Ferreira e Brandenburg(2019) pontuam que o ensino religioso pode atuar como um espaço de reflexão sobre questões de moralidade e ética, onde os alunos discutem temas relevantes para a convivência social, como a justiça, o perdão, e a compaixão. Esses debates promovem uma mentalidade de respeito à dignidade humana e de resolução pacífica de conflitos, mostrando que as diferentes religiões têm contribuições valiosas a oferecer para uma sociedade mais justa e pacífica. Ao formar indivíduos que valorizam a diversidade, o ensino religioso se torna um pilar essencial na construção de uma convivência social equilibrada.

Nas salas de aula, há várias práticas pedagógicas que podem ser adotadas para promover a tolerância religiosa entre os alunos. Uma delas é a organização de debates e rodas de conversa sobre temas inter-religiosos. Nessas atividades, os alunos podem compartilhar suas próprias crenças e ouvir as de outros, em um ambiente de respeito e diálogo. Isso permite que todos se expressem livremente e aprendam a valorizar as diferenças, criando uma cultura de aceitação e compreensão mútua(BENTO, 2024).

Finalmente, Silva(2021) pontua que, outra prática efetiva é o uso de estudos de caso ou visitas a locais de culto de diferentes tradições religiosas. Essas atividades proporcionam aos alunos uma imersão direta em diferentes contextos religiosos, permitindo que eles observem as práticas e costumes de outras religiões de maneira prática e interativa. Ao vivenciar essas experiências, os estudantes tendem a desenvolver maior empatia e respeito, compreendendo que as religiões, apesar de suas particularidades, buscam promover o bem-estar espiritual e social de seus seguidores.

ENSINO RELIGIOSO E PLURALISMO CULTURAL

Segundo Fermo(2024), o ensino sobre diferentes tradições religiosas no ambiente escolar desempenha um papel fundamental na promoção da compreensão e do respeito entre indivíduos de diferentes origens. Ao apresentar aos alunos a diversidade religiosa existente no mundo, eles são incentivados a desenvolver uma perspectiva mais ampla sobre a vida e a espiritualidade. Essa exposição não só amplia seu conhecimento, mas também os ensina a valorizar o ponto de vista do outro, reconhecendo que cada religião tem suas particularidades e contribuições para a cultura e a sociedade.

Conhecer as diversas tradições religiosas é também uma forma de combater a intolerância e o preconceito segundo Nogueira(2017). Quando o ensino religioso é abordado de maneira pluralista, ele desmistifica crenças e práticas que muitas vezes são vistas com estranhamento. Esse processo ajuda a criar um ambiente de aceitação e convivência pacífica, onde as diferenças são vistas como uma parte natural da vida em sociedade. A educação religiosa, assim, contribui para a formação de indivíduos mais informados e empáticos, que entendem a importância do diálogo inter-religioso.

Outro ponto importante para Montero(2023), é que o ensino sobre várias tradições religiosas permite que os alunos compreendam o papel histórico e cultural das religiões no desenvolvimento das civilizações. As religiões influenciam o desenvolvimento de sociedades, artes, leis e comportamentos ao longo da história. Ao aprender sobre isso, os alunos percebem a interconexão entre religião, cultura e história, entendendo que as tradições religiosas fazem parte do patrimônio cultural global, o que aumenta o respeito e a apreciação pela diversidade.

O ensino religioso contribui diretamente para a construção de uma sociedade pluralista, pois promove o respeito e a aceitação das diferenças. Ao apresentar múltiplas tradições religiosas, ele oferece aos alunos uma visão inclusiva do mundo, onde a diversidade é celebrada e as diferenças são vistas como uma oportunidade de enriquecimento, e não como uma ameaça. Esse tipo de educação forma cidadãos mais conscientes da importância da tolerância, essenciais para o fortalecimento de uma sociedade pluralista e democrático(FERMO, 2024).

Além disso, Montero(2023) cita que o ensino pluralista das religiões ajuda a combater a radicalização e a intolerância, que muitas vezes surgem da ignorância ou do medo do desconhecido. Ao promover o entendimento e a aceitação mútua, o ensino religioso encoraja os alunos a serem agentes de mudança social. Eles se tornam mais aptos a lidar com questões complexas de identidade, inclusão e convivência em um mundo cada vez mais multicultural. Isso gera uma sociedade onde o respeito às crenças e práticas de outros grupos étnicos e religiosos é a norma.

O impacto do ensino religioso na aceitação de diversas crenças e culturas é significativo, pois essa disciplina é um dos principais meios de promover o reconhecimento da legitimidade de diferentes formas de espiritualidade. Ao aprender sobre as várias tradições religiosas, os alunos compreendem que a religião não é uma verdade absoluta e exclusiva, mas sim uma expressão plural de fé que varia de acordo com culturas e contextos históricos. Isso ajuda a reduzir o preconceito e a discriminação, preparando os alunos para interagir com pessoas de diferentes origens de maneira respeitosa(DIAS, 2023).

Ainda segundo Dias(2023), esse tipo de ensino também estimula o desenvolvimento de habilidades interculturais. Os alunos que recebem uma educação religiosa pluralista são mais

propensos a aceitar e respeitar diferentes culturas, já que as religiões frequentemente estão profundamente enraizadas nas tradições culturais de um povo.

Quando os estudantes aprendem sobre a importância religiosa em diferentes culturas, eles tendem a desenvolver uma maior sensibilidade e respeito por essas culturas, reconhecendo-as como parte do mosaico global que contribui para a riqueza da experiência humana.

Além disso, o ensino religioso que valoriza o pluralismo ajuda a construir pontes entre diferentes grupos sociais. Ao promover uma visão de mundo onde todas as crenças têm valor e merecem respeito, ele facilita o diálogo e a cooperação entre comunidades que, de outra forma, poderiam ser segregadas por diferenças religiosas. Isso não só beneficia a convivência pacífica dentro de uma sociedade, mas também fortalece os laços entre nações e culturas, promovendo a paz e a cooperação global (FERMO, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino religioso, ao ser analisado em sua essência, revela-se uma ferramenta poderosa para promover a compreensão mútua e o respeito à diversidade cultural e espiritual. Ele não se limita à instrução sobre dogmas específicos, mas amplia o horizonte dos estudantes, incentivando o diálogo inter-religioso e o respeito às diferentes tradições. Isso é essencial em um mundo cada vez mais globalizado, onde o contato entre pessoas de diferentes crenças se intensifica. Assim, o ensino religioso contribui diretamente para a formação de cidadãos conscientes e tolerantes.

É preciso destacar ainda que, ao fomentar o conhecimento sobre diferentes religiões, o ensino religioso auxilia na construção de uma mentalidade pluralista, onde as diferenças são vistas como riquezas culturais e espirituais, e não como fontes de conflito. Essa educação para a diversidade reforça a ideia de que o convívio harmonioso entre pessoas de diferentes tradições é possível e desejável, fortalecendo o tecido social.

O pluralismo religioso, promovido desde cedo nas escolas, pode ser o caminho para uma sociedade mais inclusiva e pacífica.

Por fim, o papel do ensino religioso é fundamental para preparar as novas gerações para um mundo que demanda cada vez mais empatia e compreensão intercultural. Ao abordar temas sensíveis de maneira educativa e respeitosa, as escolas desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade que valoriza a paz, a aceitação e o diálogo entre culturas e religiões.

Portanto, a integração do ensino religioso com uma abordagem pluralista e inclusiva é uma contribuição significativa para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e tolerante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTO, C. J. P. A importância do ensino religioso para formação do cidadão. *Revista FOCO*, v. 17, n. 9. 2024.
- DIAS, L. R. Ensino religioso: relevante componente curricular para combater a intolerância étnico-racial e religiosa nas escolas. *Revista Foco*, v. 16, n. 1, 2023.
- FERMO, N. Ensino religioso e cultura no Brasil. *Revista Foco*, v. 17, n. 1, 2024.
- FERREIRA, R. C.; BRANDENBURG, L. E. O ensino religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Caminhos - Revista de Ciências da Religião*, Goiânia, Brasil, v. 17, n. 2, p. 508–522, 2019.
- JUNQUEIRA, S.; RODRIGUES, E. M. F. Saberes docentes e concepções do ensino religioso. *Estudos de Religião*, v. 34, n. 1, 155-176, jan.-abr. 2020.

- MARTINS, Luís. Ensino Religioso como ferramenta de combate à Intolerância religiosa no espaço escolar. *Unitas*, v. 10, n. 2, 2023.
- MONTERO, P. Da liberdade religiosa ao pluralismo: a diversidade como valor no Ensino Religioso Escolar no Paraná. *Horiz. antropol.* 29 (65), Jan-Apr 2023.
- NATALLI, M. P. D. O Ensino Religioso a Partir da Fundamentação Oferecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Unitas*, v. 11, n. 2, 2023.
- NOGUEIRA, C. A. V. Educação infantil religiosa no Brasil: ressonâncias das políticas públicas. *Revista Eletrônica Correlatio*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 229-254, 2017.
- SILVA, João. A valorização profissional e o ensino religioso. São Paulo: Editora Educação e Sociedade, 2021.
- STIGAR, R. As diversas concepções de ensino religioso no Brasil. *Revista Kerygma*, v. 12, n. 1, 2016.

OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR
THE CHALLENGES OF THE SCHOOL MANAGER
LOS RETOS DEL DIRECTOR ESCOLAR

Bruno Aguiar de Oliveira
dr.brunoaguiar@gmail.com

OLIVEIRA, Bruno Aguiar de. **Os desafios do gestor escolar**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 195 – 204, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as relações existentes entre o trabalho e a democratização do gestor escolar, analisando os desafios enfrentados pelos gestores no processo de ensino. Sendo o gestor, dedicado e empenhado na atuação que vai desde a gestão. Busca ainda compreender as ações e relações do gestor. Propondo um esboço do perfil do gestor escolar, suas trocas na caracterização do gestor contemporâneo, suscetível a todas as ações nas práticas pedagógicas até a gestão dos resultados. A metodologia utilizada foi a pesquisa e investigação em fontes bibliográficas a partir de material já existente, observando o material, a análise deste e conclusões a respeito do estudo.

Palavras-chave: Gestão escolar. Aprendizagem. Gestor. Desafios.

SUMMARY

The present study aims to analyze the existing relations between work and the democratization of the school manager. Being the manager, dedicated and committed to the performance that goes from management. It also seeks to understand the manager's actions and relationships. Proposing an outline of the profile of the school manager, its changes in the characterization of the contemporary manager, susceptible to all actions in pedagogical practices until the management of results. The methodology used was the research and investigation in bibliographic sources from existing material, observing the material, its analysis and conclusions about the study.

Keywords: School management. Apprenticeship. Manager. Challenges.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar las relaciones existentes entre el trabajo y la democratización del directivo escolar. Ser el gerente, dedicado y comprometido con el desempeño que va desde la gestión. También busca comprender las acciones y relaciones del gerente. Proponiendo un esbozo del perfil del directivo escolar, sus cambios en la caracterización del directivo contemporáneo, susceptible a todas las acciones en las prácticas pedagógicas hasta la gestión de resultados. La metodología utilizada fue la investigación e indagación en fuentes bibliográficas a partir de material existente, observando el material, su análisis y conclusiones sobre el estudio.

Palabras clave: Gestión escolar. Aprendizaje. Director. Desafios.

INTRODUÇÃO

A educação é para toda vida, desde a sua origem é exemplo de mudanças e aperfeiçoamentos, atualmente, o processo educativo vive um momento de mudanças significativas. A sociedade inclusiva oferece oportunidades para que as pessoas possam viver de forma independente. É democrática, enxerga todos os seres humanos como livres e iguais, para exercer sua cidadania, respeitando sua dignidade.

A inclusão indica que a sociedade precisa se transformar, as palavras e expressões para designar as diferenças, ressaltando os aspectos positivos e, mudança de atitudes quanto às diferenças.

A gestão democrática administra pelo envolvimento coletivo, diálogo e na educação. Abrange a escola pública enquanto dever do Estado garantindo educação para todos. Está na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), reforçando a CF/88, gerando autonomia aos entes federados, além do que está explícito na LDB e na CF/88.

Sendo abordado a gestão dos recursos, divisão de responsabilidades previstas, a gestão democrática, aconselhando Conselhos de Educação para garantir a proposta pedagógica e liderança dos gestores escolares.

Segundo Dourado(2000) a escolha quanto os membros dos conselhos devem ser escolhidos democraticamente. A gestão democrática é um princípio do Estado Democrático de Direito que exige a presença dos cidadãos nas políticas públicas.

Existem Conselhos que controlam e fiscalizam recursos para a educação escolar, e outros, como os orçamentos participativos em diversos municípios do país.

A gestão democrática educacional pode ser desenvolvida na rede municipal, mas na estadual não. Mas, entendida como inclusão escolar para todos, ainda há um grande caminho para alcançar suas finalidades(LUCE, 2013).

A sociedade inclusiva tem como escopo principal oferecer oportunidades semelhantes para que cada pessoa possa viver de forma autônoma. Sendo assim, a sociedade inclusiva é democrática, enxerga todos como livres, iguais, e com direito a exercer sua cidadania. É fraternal, atinge todas as pessoas, respeitando sua dignidade.

Para uma sociedade é preciso se tornar inclusiva, é preciso que todos cooperem em um esforço coletivo em busca de respeito, liberdade e igualdade.

O termo inclusão indica que a sociedade deve mudar. Para isso, as palavras e expressões devem ressaltar os aspectos positivos e promover mudança de atitudes diante das diferenças. É nosso dever prover meios para que todos os indivíduos possam ser incluídos.

Neste estudo o objetivo é analisar a democratização da gestão escolar, analisando os desafios enfrentados pelos gestores no processo de ensino. A gestão democrática educativa, recoloca a escola no centro social debatendo suas ações e objetivos.

O presente estudo se justifica a partir do momento que parte de uma necessidade socioeducativa, contemporânea, onde ninguém é capaz de dar aquilo que igualmente não possui. Assim pretende-se, aqui, estabelecer uma discussão sobre a Gestão Democrática, pois acredita-se nas repercussões positivas em termos de atuação coletiva, quando comprometida com os princípios pedagógicos, administrativos e financeiros ensejadas pelos educadores e também comprometidos com o processo educativo escolar.

Deve-se ter em vista, portanto, que o estudo é importante, pois a gestão democrática possui um poder que está ligado à condução do processo ensino-aprendizagem e as ações de decisões administrativas. Neste caso, o perfil de um gestor exige que ele seja autônomo para decidir, compor, orientar, avaliar a escola.

Um gestor com habilidade para articular, mobilizar e coordenar o processo educativo de forma a contemplar os diversos interesses políticos e sociais da comunidade, permitindo a participação de todos e não somente de seus pares. A dimensão participativa possibilita a reaprender o autodesenvolvimento humano, decorrente de um processo de reflexões a partir das tarefas socioeducativas.

A metodologia utilizada foi a pesquisa e investigação em fontes bibliográficas a partir de material já existente, observando o material, a análise deste e conclusões a respeito do estudo.

DESENVOLVIMENTO

Este capítulo tem como objetivo restaurar as definições sobre a gestão escolar. Apresentando como surgiu e se desenvolveu a gestão escolar, um conceito da administração e supervisão escolar.

O termo gestão, vem ganhando popularidade dentro da educação, como resultado da mudança que acompanha a educação.

A escola que atenda às exigências sociais, na formação de cidadãos e ofereça a possibilidade de aprendizagem de competências e habilidades que facilitem a inserção social, necessita de uma Gestão Escolar moderna que caminhe na atualidade. Dividindo-se em Gestão Pedagógica de Recursos Humanos e Administrativa(LIBÂNEO, 2010).

A Gestão Pedagógica é a mais importante da Gestão Escolar, com a função de gerir toda a área educativa. Sendo responsável por traçar e estabelecer os objetivos do ensino, definindo a atuação de acordo com as metas e o perfil dos alunos e da comunidade.

A gestão é a elaboração das metas, acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas, trabalhando também na avaliação dos alunos, corpo docente e equipe escolar. O Diretor de Escola é quem articula a Gestão Pedagógica, auxiliado pelo Coordenador Pedagógico.

A Gestão Administrativa é responsável pela parte física e institucional da escola, responde pelo prédio e equipamentos, aquisições e manutenção. Institucionalmente, cuida da legislação escolar, direitos e deveres, e das atividades de secretaria.

A Gestão de Recursos Humanos representa a parte mais sensível de toda a Gestão Escolar, lidar com pessoas e problemas, contorná-los e ainda tirar o maior rendimento possível dos indivíduos é tarefa difícil.

Estas três gestões, corresponde a uma formulação teórica, pois se fundem em apenas uma, por trabalhar de forma integrada, garantindo o processo educativo.

Inicialmente a supervisão escolar foi praticada no Brasil e produzia o ofuscamento e não elaborava a vontade do supervisor. O objetivo pretendido era o de uma educação controlada, para uma sociedade controlada, um supervisor controlador e também controlado.(MACHADO, 2007)

Para Lück (2009), existem profissionais eficazes, mas limitados às orientações da diretoria e que seguem à risca a legislação, e não interferem nos processos sociais da escola sob sua responsabilidade.

A educação é um processo longo e continuado que segue as linhas do tempo, adequando-se ao contexto em que ele está inserido. Educação não pode sofrer remendos ou paliativos para superar eventuais dificuldades cotidianas.

O ser humano, está em constante mutação. Por mais que mudem seus conceitos e atitudes, ainda possuem necessidades comuns, como a de sentirem-se motivados. Portanto, cada ato deverá ser dirigido a metas alcançadas a curto, médio ou longo prazo, mas precisam de alguma forma chegar ao objetivo. Avaliando os pequenos detalhes que possam colaborar com o sucesso ou o insucesso da ação(LÜCK, 2009).

De acordo com Machado (2007),

O supervisor hoje, deve trabalhar de forma coletiva, com todos da unidade escolar (Professores, Direção etc.), para que se possa fazer uma análise consciente sobre o cotidiano escolar e do cotidiano da sociedade, atendendo as necessidades e aspirações da comunidade escolar, para uma melhor qualidade de ensino(MACHADO, 2007, p. 33).

O aspecto administrativo quanto pedagógico se manifesta de maneira dupla no sistema escolar brasileiro. A administração institucionalizada prevalece sobre a preocupação e realização do ensino, de outro a administração não chega a sofrer a investigação e a análise que possibilitaram a revisão de seu significado(MACHADO, 2007, p. 37).

Supervisionar e orientar a administração da escola na realização do ensino, para atender as demandas que a sociedade impõe à escola. Neste sentido, o trabalho de supervisionar a educação é apoiar o trabalho pedagógico.

Segundo Machado(2007), *“o que nos falta, é considerar que o aspecto administrativo é também um componente do trabalho pedagógico”*.

Podemos perceber como a supervisão dentro da gestão escolar é adaptável promovendo um fluxo administrativo e relações existentes na comunidade escolar.

Para Machado(2007), atualmente a supervisão:

Poderá contribuir como articulador do projeto pedagógico. O Supervisor trabalhando com a comunidade escolar refletindo, analisando, tendo uma visão crítica buscando a elaboração de uma nova visão de mundo, sendo solidário, reconhecendo o indivíduo ajudando a construir a vontade coletiva que transforma a necessidade em liberdade, com certeza teremos um ensino de boa qualidade(MACHADO, 2007, p. 42).

Quando a gestão escolar passa a ser considerada democrática, com uma supervisão escolar de cooperação dentro da escola, teremos uma participação emancipadora.

Participação que toda a comunidade escolar entenda a importância de sua participação e acompanhamento no processo de ensino e aprendizagem, estando mais consciente de suas responsabilidades e direitos.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática é um processo de redemocratização do Estado iniciado na Constituição de 1988, que ampliou direitos e garantias constitucionais, inserindo as conquistas sociais e políticas, sendo que a mesma previu a existência de participação na sociedade civil na gestão das políticas públicas(VÉRAS DE OLIVEIRA, 2010, p.16).

No âmbito da educação, verifica-se a presença de um efeito deste movimento na descentralização da gestão escolar, vista como uma importante tendência das reformas educacionais, que se constitui uma questão de grande relevância nos debates com a sociedade(SOUSA; OLIVEIRA, 2011).

Observa-se que administrar uma escola, até recentemente, se restringia unicamente às atividades de planejamento, gerenciamento dos trabalhos burocráticos, coordenados e controle

de pessoal. Atualmente, segundo se verifica na gestão, envolvem atividades necessárias para o cotidiano escolar existindo uma interação entre ambas(LUCK, 2009, p. 99).

Administrar não é suficiente diante das inúmeras transformações e necessidades da sociedade, surgindo à necessidade de administrar de forma satisfatória, que além de administrar, abrangesse alternativas, desenvolvendo o conceito de gestão. (SOUSA; OLIVEIRA, 2011).

Para Luck (2009, p. 99), a gestão não prejudica a administração, porém supera as suas limitações, para atender as exigências cada vez mais difíceis e ativas.

A gestão democrática é uma ferramenta de transformação escolar. Sendo que o gestor é quem busca a interação e participação da escola com a comunidade, estando a escola aberta a propostas de forma participativa e democrática, buscando bem comum na sociedade.(SOUSA; OLIVEIRA, 2011).

Entende-se especialmente que democracia possibilita assegurar os direitos fundamentais, de ir e vir valendo a opinião e vontade da maioria, considerados como vontade popular, devido às diferentes funções que cada componente desempenha(SOUSA; OLIVEIRA, 2011).

A Escola Democrática deve um referencial dentro da concepção escolar que leve a uma educação que forme cidadãos participantes, atuantes para julgar e fazer escolhas(SOUSA; OLIVEIRA, 2011).

A Gestão Escolar está fundamentada na descentralização, participação e transparência, na descentralização as ações e decisões são planejadas e executadas sem hierarquia(TEIXEIRA, 2005).

A participação, possibilita a interação, integração, desde planejamento até execução das ações, no ambiente escolar. Ademais, observa-se que as ações e decisões devem ser características, objetivas e claras para o conhecimento de todos, sendo este o denominado princípio da transparência(LUCK, 2009).

No contexto, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), determinando a boa relação entre a escola e a sociedade no contexto da gestão democrática impulsionando a qualidade social da educação, assegurando os processos de tomada de decisões com um propósito único(SOUSA; OLIVEIRA, 2011).

O PAPEL E DESAFIOS DO GESTOR

Begot e Nascimento(2002) defendem a importância da atuação do gestor escolar nas relações e situações da escola, inclusive no que concerne a questão da disciplina/indisciplina na sala de aula, não se restringindo, portanto, à administração escolar.

Através do planejamento participativo, todos que compõem a comunidade escolar são chamados a planejar, avaliar e implementar a educação a ser concretizada na escola. Compartilhando a responsabilidade com o coletivo, possibilitando um sucesso maior(BEGOT e NASCIMENTO, 2002, p. 32).

O planejamento participativo, conforme pode ser visto no trecho acima, e o planejamento realizado em conjunto com a comunidade escolar, incluindo corpo docente, bem como as famílias dos alunos. Neste sentido, os pontos relacionados à disciplina também são -

ou pelo menos devem - serem discutidos nestes planejamentos que envolvem, também, as questões pedagógicas. E ainda conforme os autores acima citados.

Ressaltando que o planejamento participativo escolar não pode ser restrito a integrar escola-família-comunidade. É importante na realização do planejamento da ação do gestor escolar, e acreditamos que para ser possível, deve-se saber conduzir-se diante das situações impostas pelo planejamento(SANTOS, 2008).

Neste sentido, é possível dizer que cabe ao gestor escolar esclarece toda a comunidade no que concerne a planejar coletivamente e, desse modo, que o encontro de pessoas, o estabelecimento de diálogo e o próprio debate, nos quais se discutem e decidem, provoque crescimento pessoal e comunitário, tornando possível uma educação mais humana e democrática.

Segundo Costa(2010 pg.5):

Fica claro que ao assumir uma direção escolar é necessário estar atento, pois os desafios são muitos, tanto a violência, quanto a carência qual atinge a vida da escola, encontra-se também a não participação da família, acredita se também sobre o despreparo de profissionais que atuam desatualizados no ambiente escolar, além disso há também a falta de recursos físicos e materiais que são os mais necessários. A desvalorização e perspectivas trazem bastantes dificuldades, pois vários profissionais se deslocam de duas ou três instituições para manterem o seu padrão de vida.

Gandin(2004), coloca que o gestor escolar deve incentivar, então, as potencialidades possíveis tanto dos alunos, quanto da comunidade participativa da gestão, tornando essas ações criativas e inovadoras. Para o autor, a participação é construção em conjunto.

Desse modo, entende-se que o gestor deve estar consciente das necessidades da escola na qual atua, tendo em vista, também, os problemas educacionais existentes bem como os sociais da comunidade escolar, direcionando o diálogo a este respeito.

Segundo Silva(2008), o gestor possui como função - na gestão democrática e participativa - analisar a realidade na qual a escola está inserida e, então, posicionar-se em relação a ela sem, contudo, efetivar um comprometimento tal que o impeça a objetividade de sua opinião nas decisões com o grupo ou mesmo que expanda suas idéias.

Desse modo, concorda-se com Begot e Nascimento(2002), que é função do gestor escolar e dos que com ele direciona a elaboração do planejamento participativo:

Agir no sentido de sensibilizar a comunidade da realidade em que vivem e a desenvolverem um sentimento de crítica, a verem além das aparências as ideologias impostas pelo sistema dominante, para que atinja as causas mais profundas dos seus problemas(BEGOT e NASCIMENTO, 2002, p. 33).

Desse modo, é possível perceber que a melhor maneira de que mudanças sejam conseguidas, por parte do gestor, é através da conscientização, mas não a imposição de um tipo de comportamento ou pensamento, seja ela qual for a origem, o que, segundo Favero (2007), apenas perpetuar a comunidade na visão alienada que vivem. De acordo com o mesmo autor, despertar o interesse da sociedade não é fácil, uma vez que a mesma já delegou diversas funções suas para a própria escola.

O autor ainda complementa

A elaboração do planejamento participativo na escola depende da disposição dos que participam, bem como da existência de um clima favorável para que ele tenha um bom andamento. Em relação ao clima que deve existir na escola é necessária uma disposição interior para assumir este planejamento (FAVERO, 2007, p. 94).

Begot e Nascimento(2002), acreditam que caberá ao gestor envolver a si mesmo em todo o processo educacional e, então, fazer com que toda o resto da comunidade escolar se contagie com disposição e entusiasmo, para que participem de livre e espontânea vontade no que se refere ao clima escolar.

Dalmas(1994), afirma que não pode haver na escola um clima hostil, de individualismo e irresponsabilidade. É necessário que o gestor faça com que exista uma aceitação mútua das normas e dos outros bem como um interesse uns pelos outros. Ou seja, todas as ações que são estimuladas fora da sala de aula irão refletir dentro da sala de aula.

Desse modo, é possível perceber que a disciplina mediada pelo gestor fora da sala de aula também se fará efetiva dentro da sala. Begot e Nascimento(2002), afirmam que com a liberdade dada aos alunos no processo de aceitação e de entendimento das regras e normas, bem como o respeito, o companheirismo e a fraternidade são fatores marcantes e de valia para o bom andamento do trato da disciplina ou indisciplina na escola.

Os autores ainda complementam sua afirmação

Pensamos que o gestor escolar deve observar na escola um clima favorável, caso não tenha, ele deve promover situações em que se consiga chegar a fraternidade e ao diálogo. Porque, muitas vezes, na escola há pessoas que participam da realização do trabalho apenas por obrigação ou porque desejam garantir seus empregos, mas que não compartilham necessariamente objetivos, valores, crenças, expectativas comuns, embora estejam unidas por uma dependência recíproca. É importante que todos, não só professores, mas também alunos, consigam entender-se num só objetivo e compromisso. Pelo exposto, também pensamos caber ao gestor orientar o professor que ele não é o “dono do mundo”, e do ensino, e sim, colocá-la numa relação interpessoal com o aluno (BEGOT e NASCIMENTO, 2002, p.33).

Deve-se ter em vista, no entanto, que mesmo numa relação democrática e participativa, existem regras que impõe limites são necessárias. Nessa construção coletiva que envolve a escola e a comunidade escolar completa, sente-se a necessidade da democratização das decisões e da própria gestão escolar. Desse modo, a exigência que acomete o gestor é que ele compreenda a dimensão política de sua ação administrativa e, também, mediadora. Assim, a gestão participativa é, segundo Begot e Nascimento (2002), um caminho a ser seguido.

O gestor por sua vez, precisa, necessariamente, saber trabalhar em equipe, porque, segundo os autores acima citados,

Através desta sinergia ele terá mais forças e opções para sanar este problema, que na realidade, não é um problema só dele, mas sim, dos pais, professores, inspetores, demais funcionários e até mesmo da sociedade. Em relação à sociedade, consideramos que talvez a causa básica dessa falta de respeito e limites provêm das desigualdades sociais. Sempre presente no contexto social. Enfim, consideramos que a questão da indisciplina e falta de limites, deve ser analisada de uma forma global e encarada como problemas de todos. Ao gestor cabe trabalhar esse assunto coletivamente, e se necessário contar com ajuda de outros setores da sociedade (BEGOT e NASCIMENTO, 2002, p. 35).

Pode-se dizer, portanto, que uma ação disciplinar não pode ser considerada como um fator que esteja restrito somente à escola, abrangendo todas as camadas da sociedade e suas causas, na maioria das vezes, são trazidas para dentro da escola, tendo origem em problemas sociais. Desse modo, observa-se que o gestor deve estar firmemente preparado para lidar com tal problemática, sem perder de vista a integração com a família que deve ser atuante e parceira(LIMA, 2008).

Neste sentido, existe a necessidade da realização de um grande e bem estruturado que tenha como enfoque a reestruturação e o resgate de valores éticos e morais que foram se perdendo ao longo das mudanças rápidas que a evolução e o progresso foram nos impondo gradativamente.

Assim, pode-se, por fim, dizer que o desafio do trato da indisciplina dentro da sala de aula somente será vencido através de um trabalho contínuo de caráter coletivo, dentro e fora da escola, com alunos, professores e as famílias bem como a sociedade como um todo. Desse modo, pode-se encerrar esse capítulo com uma afirmação de Begot e Nascimento (2002), que mencionam

Quiçá possamos presenciar, num futuro não tão distante, uma escola onde o respeito mútuo, a responsabilidade, a consciência dos direitos e deveres e os verdadeiros ideais da educação, sejam contemplados de forma integral, para que assim o ser humano possa desenvolver-se em sua plenitude(BEGOT e NASCIMENTO, 2002, p. 38).

Pode-se, portanto, entender que a disciplina na sala de aula será estabelecida - ou restabelecida - quando for conseguido que os alunos entendam a necessidade da existência de regras e normas para o convívio de qualidade dentro da escola, pois esse convívio reflete no processo de ensino e aprendizagem, sendo um reforço positivo e negativo, dependendo somente dos participantes desse processo para que vá em direção ao pólo positivo.

O papel do gestor, portanto, é de mediar essa conscientização não somente por parte dos alunos, mas por parte dos professores, dos funcionários da escola e, principalmente, da família, que devem recuperar suas funções que uma vez foi delegada à escola, devido às mudanças ocorridas na sociedade que modificaram as bases da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pode ser visto no estudo, a educação especial ainda necessita de muitos avanços, mas os que já se possui são bastante significativos se comparados, por exemplo, ao início do século XIX, quando as crianças deficientes eram deixadas de lado em qualquer tipo de ocasião social, principalmente em se tratando da educação.

Atualmente, a educação tem tido avanços no que cerne à questão pedagógica e, também, tecnológica na educação especial. Um melhor preparo dos professores e desenvolvimento de tecnologias e materiais didáticos específicos para as deficiências são de grande valia para o público especial, principalmente as crianças. Porém, ressalvas devem ser feitas. A preparação dos professores se faz em cursos de especialização, sejam de extensão universitária ou de pós-

graduação, e quase sempre se dirigem às instituições especializadas de educação especial, o que subtrai a qualidade deste tipo de ensino na educação regular.

Isso demonstra que ainda a graduação dos professores ainda está defasada em relação à educação especial, seja por impossibilidade de abranger os assuntos no currículo, seja por superficialidade quando se trata do mesmo. Isso demonstra que o professor quando interessado deve procurar por conta própria se especializar, demandando recursos financeiros deste, diminuindo em grande número as pessoas capacitadas para trabalhar com crianças com necessidades especiais.

Dessa formação defasada, vem a escassez de técnicas de ensino eficazes da educação especial no ensino regular. Se um professor não recebe essa formação necessária na graduação e não possui recursos para cursos de especialização, ele não poderá se adequar às exigências dos alunos com necessidades especiais. Dessa forma, o aluno especial ou é deixado à margem do processo de ensino-aprendizagem, ou ele nem se quer é aceito no ambiente escolar.

A culpa não é do professor, no entanto. Não é somente o professor o responsável por desenvolver técnicas e maneiras mais eficazes de trabalhar com esses alunos e sim todo o sistema educacional. Mas não bastam somente políticas públicas bem escritas se elas não podem ser colocadas em prática, pois não existem meios para tal. Não basta dizer que a educação especial é direito se não é dado meios para o acesso, ou se quer, se ela existe para todos os que ela necessita.

Além de um professor capacitado é necessário recursos financeiros para adequação à realidade que a educação possui que é o atendimento às pessoas com necessidades especiais no ensino regular. É material didático de qualidade e adaptado a cada necessidade especial em Braille para cegos, auditivo para surdos etc. quebra de barreiras arquitetônicas e a efetiva inclusão desses alunos com necessidades especiais.

A educação não mais deve servir como reprodutora dos interesses da sociedade capitalista e nem a escola deve ser seu instrumento para tal. O objetivo da educação não deve ser a formação de pessoas para o mercado de trabalho ou que tenham que atender às demandas deste. A educação deve promover a formação humana, desenvolver o conhecimento não somente de matérias, disciplinas etc., mas do outro, da igualdade e da diferença e, acima de tudo, de que a sociedade é passível de mudanças, de mudanças também positivas, sejam elas em qualquer âmbito, mas sejam elas existentes e realizadas por esses mesmos alunos que a escola deve ou pelo menos deveria formar.

Falar em gestão democrática da educação, levando-se em conta a bibliografia revisada e o conhecimento de causa, é o mesmo que falar em Gestão Democrática da Educação Municipal. Como se não pertencesse a uma mesma federação, o sistema estadual de ensino, onde se encontra os maiores problemas de educação, em todos os sentidos, os princípios democráticos são apenas discursos, já que, gestão democrática no escopo educacional significa uma escola construída com base na ação coletiva. Acreditamos que essa abertura democrática deva ter seus limites, afinal, imagine várias pessoas disputando o cargo de diretor numa instituição, tendo que fazer campanha político-educacional para o Conselho e quiçá para toda a comunidade.

Para que se crie uma gestão democrática, é necessário formar lideranças, ou dividir as responsabilidades. Um bom gestor sabe compartilhar o sucesso, assim como partilha o fracasso, pois são algumas de suas competências. Para delegar é preciso ter confiança, é necessário que

o líder tenha confiança, autoconfiança, e capacidade de reconhecer suas fraquezas. A confiança que o líder deposita em sua equipe, potencializa suas próprias forças e neutraliza suas fraquezas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BEGOT, Márcia Gleyb dos Santos; NASCIMENTO, Marlene José Cardoso do. Gestão Escolar: numa perspectiva democrática. Belém-Pará, 2002.
- COSTA, Maria Antonia Ramos. A Função do Gestor Escolar. 2010
- COLLARES, Solange Aparecida de O. Novas conquistas do Pedagogo: A orientação educacional na área socioeconômica. In congresso Internacional de Pedagogia. 2006
- DOURADO, L.F. 2000. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo : Cortez, 2000
- DALMAS, A. Planejamento participativo na escola: elaboração e avaliação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. O direito a uma educação inclusiva. 2008
- GANDIN, D. A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LÜCK, Heloísa. Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências. Segunda Edição. São Paulo: Editora Positivo: 2009
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática. 6. ed. Goiânia: Heccus, 2010
- LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. Gestão democrática escolar. São Paulo. 2013. 235 f.
- MACHADO, L.M. (orgs.). Pesquisa em Educação: passo a passo. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.
- RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (orgs.). Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.p. 89-109.
- SILVA, M. V. Gestão Democrática na Educação: As contribuições e omissões da LDB (lei 9.394/96). In: SILVA, M. V e MARQUES, M. R. A (Orgs). LDB: Balanços e Perspectivas para a Educação Brasileira, Campinas, Editora Alínea, 2008
- SANTOS, Clóvis Roberto dos. A gestão educacional e escolar para a modernidade. São Paulo: Cengage Learning, 2008
- SOUSA, Dalvaneide Confessor de; OLIVEIRA, Roberto Veras de. Desafios da gestão democrática na escola: estudo de caso na escola municipal do ensino fundamental senador José Sarney (Cacimba de Dentro – PB). Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Sociais Aplicadas Departamento de Economia. UFP, 2011.
- TEIXEIRA, C. M. A. Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar? Caxambu: ANPEd, 28ª Reunião Anual, anais, 2005.
- VÉRAS DE OLIVEIRA, R., A Constituição de 1988, a Questão da Participação e o Sindicalismo: problematizações. In: José Dari Krein; Marco Aurélio Santana; Magda Biavaschi. (Org.). Vinte anos da Constituição Cidadã no Brasil. São Paulo: LTr, 2010.

O DESTINO DO MIGRANTE NORDESTINO EM SÃO PAULO: ABC EM FOCO
THE DESTINY OF THE NORTHEAST MIGRANT IN SÃO PAULO: ABC IN FOCUS
EL DESTINO DEL MIGRANTE DEL NORESTE EN SÃO PAULO: EL ABC EN EL FOCO

Fabiana Nóbrega Gomes Cintra
fabiana-cintra3@hotmail.com
Priscila Trombini
priscilatrombini@hotmail.com

CINTRA, Fabiana Nóbrega Gomes; TROMBINI, Priscila. **O destino do migrante nordestino em São Paulo: abc em foco.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 205 – 213, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Rodolf Augusto Regetz Herold Altisonante Borba Assumpção - rodolf777@gmail.com

RESUMO

Este trabalho aborda a migração de nordestinos para o ABC Paulista, destacando a inserção no mercado de trabalho, a resistência cultural e a desigualdade social enfrentada pelos migrantes. A industrialização do ABC, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, atraiu muitos nordestinos em busca de melhores oportunidades, mas esses migrantes frequentemente enfrentaram discriminação e foram relegados a empregos precários e mal remunerados. Além disso, a segregação espacial contribuiu para o agravamento das desigualdades, pois muitos migrantes foram forçados a viver em áreas periféricas com pouca infraestrutura. No entanto, apesar das adversidades, os nordestinos conseguiram preservar sua cultura e identidade, organizando redes de solidariedade e promovendo suas tradições por meio de festas, música e religiosidade. A cultura nordestina desempenhou um papel crucial na resistência às pressões de assimilação e ajudou a criar um senso de pertencimento e coesão comunitária. O estudo também destaca como a exclusão social e as condições de pobreza afetaram várias gerações de migrantes e seus descendentes, perpetuando a desigualdade no contexto urbano do ABC Paulista. Por fim, a pesquisa aponta para a importância de políticas públicas que abordem essas desigualdades e promovam uma integração mais justa e equitativa dos migrantes na sociedade urbana.

Palavras-Chave: Desigualdade. Migração. Nordeste.

SUMMARY

This study addresses the migration of northeastern Brazilians to ABC Paulista, focusing on their labor market insertion, cultural resistance, and the social inequality faced by migrants. The industrialization of ABC in the 1950s and 1960s attracted many northeasterners seeking better opportunities, but these migrants often faced discrimination and were relegated to precarious and underpaid jobs. Moreover, spatial segregation exacerbated inequalities as migrants were forced to live in peripheral areas with poor infrastructure. Despite these challenges, northeasterners managed to preserve their culture and identity, organizing solidarity networks and promoting their traditions through festivals, music, and religious practices. Northeastern culture played a crucial role in resisting assimilation pressures, fostering a sense of belonging and community cohesion. The study also highlights how social exclusion and poverty conditions affected multiple generations of migrants and their descendants, perpetuating inequality in ABC Paulista's urban context. Finally, the research underscores the need for public policies addressing these disparities and promoting fairer and more equitable integration of migrants in urban society.

Keywords: Inequality. Migration. Northeastern.

RESUMEN

Este trabajo aborda la migración de nordestinos al ABC Paulista, destacando su inserción en el mercado laboral, las resistencias culturales y la desigualdad social que enfrentan los migrantes. La industrialización del ABC, especialmente en las décadas de 1950 y 1960, atrajo a muchos habitantes del noreste en busca de mejores oportunidades, pero estos inmigrantes a menudo enfrentaron discriminación y fueron relegados a empleos precarios y mal remunerados. Además, la segregación espacial contribuyó al empeoramiento de las desigualdades, ya que muchos migrantes se vieron obligados a vivir en zonas periféricas con poca infraestructura. Sin embargo, a pesar de las adversidades, los nordestinos lograron preservar su cultura e identidad, organizando redes de

solidaridad y promoviendo sus tradiciones a través de las fiestas, la música y la religiosidad. La cultura del noreste jugó un papel crucial en la resistencia a las presiones de asimilación y ayudó a crear un sentido de pertenencia y cohesión comunitaria. El estudio también destaca cómo la exclusión social y las condiciones de pobreza han afectado a varias generaciones de migrantes y sus descendientes, perpetuando la desigualdad en el contexto urbano de ABC Paulista. Finalmente, la investigación señala la importancia de políticas públicas que aborden estas desigualdades y promuevan una integración más justa y equitativa de los migrantes a la sociedad urbana.

Palabras clave: Desigualdad. Migración. Nordeste.

INTRODUÇÃO

A migração de nordestinos para São Paulo é um fenômeno social de longa data, que teve seu auge durante o século XX e trouxe mudanças significativas tanto para a região de origem quanto para a de destino dos migrantes. O ABC paulista, formado pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, destacou-se como um dos principais pólos de acolhimento dessa migração devido à forte industrialização que atraiu milhares de trabalhadores em busca de melhores condições de vida. No entanto, a adaptação desses migrantes nem sempre foi fácil. Eles enfrentaram preconceito, discriminação e condições de trabalho muitas vezes degradantes (JUNIOR; THIBES; MENEZES, 2019). A racialização dos nordestinos, retratados como um grupo cultural e socialmente inferior, reforçou a segregação e as barreiras de ascensão social, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, quando a imprensa paulista contribuiu para construir uma imagem negativa desses trabalhadores (MENDES, 2021).

Os migrantes nordestinos que se estabeleceram no ABC paulista também desempenharam um papel fundamental na formação da classe operária local, principalmente no setor metalúrgico. No entanto, a inclusão desses migrantes no mercado de trabalho foi marcada por profundas desigualdades. Enquanto os paulistas, em sua maioria, ocupavam cargos administrativos e técnicos, os nordestinos eram empurrados para os setores de menor prestígio e mais penosos, como o corte de cana e a construção civil (SANTOS JÚNIOR, 2018A). Mesmo com o passar dos anos e a luta por melhores condições, essa segregação dentro do mercado de trabalho persistiu, e os nordestinos continuam a ser associados a ocupações de baixa qualificação e salários reduzidos (SANTOS JÚNIOR, 2020).

A cultura nordestina, no entanto, sobreviveu e se manifestou em diversas formas na região do ABC, por meio da música, festas tradicionais e religiosidade. As famílias migrantes mantiveram suas tradições e, ao longo das décadas, contribuíram para a diversidade cultural da Grande São Paulo. Essas práticas culturais também funcionaram como mecanismos de resistência, reafirmando a identidade nordestina em meio à tentativa de assimilação cultural que muitas vezes tentava apagar suas raízes (LEITE LOPES; HEREDIA, 2019). A migração, portanto, não se restringiu apenas à busca por melhores oportunidades econômicas, mas envolveu também um processo de deslocamento de identidades, onde o migrante precisou conciliar suas origens com as demandas e desafios do novo espaço social em que se inseria (LIMA; TEIXEIRA, 2020).

Entretanto, a adaptação desses migrantes não se limitou apenas ao mercado de trabalho ou à preservação de suas tradições culturais. Houve também um esforço por parte das comunidades nordestinas de lutar contra a discriminação e o preconceito por meio de movimentos sociais e sindicais. A resistência cotidiana desses trabalhadores foi muitas vezes invisibilizada, mas teve um impacto significativo nas transformações do mercado de trabalho e nas relações sociais do ABC (SANTOS JUNIOR, 2018B). destaca que, ao contrário do que

muitas vezes se imagina, os trabalhadores nordestinos não foram passivos frente às adversidades, utilizando-se de estratégias de negociação e resistência miúdas para lidar com as condições precárias de trabalho e habitação.

A problemática desse estudo reside na análise dos desafios enfrentados pelos migrantes nordestinos no processo de integração social e econômica no ABC paulista, considerando tanto as barreiras impostas pelo preconceito quanto às estratégias de resistência cultural e social que eles adotaram. Este trabalho será consolidado por meio de revisão bibliográfica, com base em livros, artigos acadêmicos e teses que discutem a migração nordestina para o Sudeste, as dinâmicas do mercado de trabalho e as resistências culturais. Justifica-se a relevância dessa pesquisa pela necessidade de dar visibilidade às trajetórias de vida dos migrantes nordestinos, que, em muitos casos, foram determinantes para o desenvolvimento econômico e cultural da região do ABC.

A INSERÇÃO DOS MIGRANTES NORDESTINOS NO MERCADO DE TRABALHO DO ABC PAULISTA

A inserção dos migrantes nordestinos no mercado de trabalho do ABC Paulista está profundamente ligada à industrialização da região a partir das décadas de 1950 e 1960, quando o Sudeste brasileiro passou por um intenso processo de urbanização e desenvolvimento econômico. A região do ABC, com sua concentração de indústrias automobilísticas e metalúrgicas, tornou-se um atrativo para trabalhadores vindos de diferentes partes do Brasil, sobretudo do Nordeste.

Esses migrantes buscavam escapar das condições adversas de sua terra natal, onde a seca, a falta de oportunidades e a pobreza eram predominantes (SANTANA, 2018). Entretanto, ao chegar ao ABC Paulista, os nordestinos se depararam com uma série de desafios, incluindo a dificuldade de integração no mercado de trabalho formal e a discriminação social.

O mercado de trabalho do ABC Paulista, na época, era fortemente hierarquizado, com os migrantes nordestinos frequentemente sendo relegados a posições de baixa qualificação e remuneração. As fábricas da região, embora oferecessem uma grande quantidade de empregos, destinavam aos nordestinos as funções mais pesadas e menos prestigiadas, como o trabalho nas linhas de produção e em setores de manutenção.

Isso ocorreu em parte devido ao preconceito social contra os migrantes, que eram vistos como menos qualificados e culturalmente inferiores pelos habitantes locais e pelos próprios empregadores. Essa visão preconceituosa foi reforçada pela mídia da época, que frequentemente representava os nordestinos de forma negativa, associando-os à miséria e ao atraso (THIBES; MENEZES; JÚNIOR, 2018).

Apesar das dificuldades, os migrantes nordestinos desempenharam um papel crucial na formação da classe operária do ABC Paulista. Sua presença maciça nas fábricas da região contribuiu para o fortalecimento dos sindicatos e dos movimentos trabalhistas que surgiram nas décadas de 1970 e 1980.

Muitos desses migrantes, mesmo em posições de baixa qualificação, tornaram-se líderes sindicais e participaram ativamente das greves e manifestações que marcaram o início da luta por melhores condições de trabalho na região.

O papel dos nordestinos nos movimentos sindicais foi tão relevante que muitos estudiosos os consideram essenciais para a consolidação das demandas por direitos trabalhistas no Brasil(SANTANA, 2018).

Além das barreiras econômicas, os migrantes nordestinos enfrentam dificuldades para encontrar moradia adequada. No início de sua chegada ao ABC Paulista, muitos foram forçados a viver em áreas periféricas e em condições precárias. A falta de políticas públicas de habitação que atendessem à crescente demanda gerada pela migração em massa fez com que os nordestinos ocuparam regiões distantes do centro urbano, sem infraestrutura básica, como água potável e esgoto(MELO; FUSCO, 2019). Essas áreas, muitas vezes formadas por favelas e loteamentos irregulares, tornaram-se símbolos da exclusão social enfrentada pelos migrantes no novo ambiente.

O processo de segregação socioespacial dificultava ainda mais sua inserção no mercado de trabalho formal, já que o acesso ao transporte público era limitado e os deslocamentos para as fábricas eram longos e exaustivos.

A discriminação no mercado de trabalho e a precariedade das condições de vida nas periferias do ABC Paulista também contribuíram para o fortalecimento de laços comunitários entre os migrantes nordestinos.

Em muitos casos, eles desenvolveram redes de solidariedade baseadas em suas origens regionais, criando associações comunitárias e religiosas que desempenhavam um papel central na vida social dos bairros periféricos (LIMA; TEIXEIRA, 2020).

Essas redes ajudavam os recém-chegados a se estabelecerem na região, oferecendo suporte na busca por emprego e moradia, além de manterem vivas as tradições culturais do Nordeste, como as festas juninas e o forró.

A resistência dos migrantes nordestinos no ABC Paulista também se manifestou no campo cultural. Enquanto no ambiente de trabalho eles eram frequentemente relegados a posições subalternas, nas comunidades onde viviam eles conseguiam manter suas tradições e expressar sua identidade cultural de forma mais livre.

A música, a culinária e as festas tradicionais do Nordeste passaram a fazer parte da paisagem cultural do ABC, criando um contraponto à discriminação que sofriam no dia a dia (ALMEIDA, 2021). Dessa forma, os migrantes nordestinos não apenas contribuíram para o desenvolvimento econômico da região, mas também enriqueceram sua vida cultural.

A inserção dos nordestinos no mercado de trabalho do ABC Paulista, portanto, deve ser vista como um processo complexo, que envolveu tanto a exploração e a discriminação quanto a resistência e a criação de novas formas de organização social.

Embora enfrentam preconceitos e dificuldades econômicas, esses migrantes desempenharam um papel essencial na construção da identidade operária e cultural da região.

O reconhecimento da importância dos nordestinos no desenvolvimento do ABC é fundamental para entender as dinâmicas sociais e econômicas que moldaram o Brasil contemporâneo (SILVERIO; MENEZES; SILVA, 2022).

RESISTÊNCIA CULTURAL E IDENTIDADE NORDESTINA NA REGIÃO DO ABC

A resistência cultural e a preservação da identidade nordestina na região do ABC Paulista são fenômenos fundamentais para entender o processo de adaptação dos migrantes nordestinos nesse novo espaço. Diante das adversidades econômicas e sociais que enfrentaram ao longo de décadas, esses migrantes não só resistiram às pressões de assimilação, mas também contribuíram significativamente para o enriquecimento cultural da região. Desde a década de 1950, quando o fluxo migratório intensificou-se, os nordestinos trouxeram consigo práticas culturais que rapidamente se incorporaram à vida cotidiana do ABC, influenciando desde as festas populares até a gastronomia local (ANGELO, 2021).

A construção da identidade cultural nordestina no ABC passou, em grande parte, pela formação de redes de solidariedade entre os migrantes, que encontraram nas associações comunitárias e nas festividades uma maneira de reafirmar suas origens e resistir à invisibilidade social. Festas tradicionais, como o São João e o forró, não apenas mantiveram vivas as tradições culturais nordestinas, mas também se tornaram eventos importantes para a economia local e a integração comunitária (GOMÉZ; RODRIGUES; ROCHA, 2020). Em meio a um contexto de discriminação e segregação social, esses eventos funcionaram como espaços de resistência, onde os migrantes podiam se reconhecer e valorizar sua herança cultural (SANTOS JÚNIOR, 2018).

A preservação dessas tradições culturais foi essencial para que os nordestinos pudessem manter sua identidade em meio à tentativa de apagamento cultural que muitas vezes enfrentavam. A mídia e a sociedade paulistana, durante décadas, reproduziram estereótipos negativos sobre os migrantes, associando-os à pobreza e ao subdesenvolvimento. No entanto, a forte conexão com sua cultura permitiu aos nordestinos resistirem a essa marginalização e criar um senso de pertencimento coletivo (THIBES; MENEZES; JÚNIOR, 2018). A criação de espaços comunitários, como as casas de cultura e as associações de nordestinos, permitiu que essas práticas culturais fossem transmitidas de geração em geração, contribuindo para a construção de uma identidade forte e resiliente.

A música nordestina, em particular, desempenhou um papel central nesse processo de resistência cultural. Gêneros como o forró e o baião, que haviam nascido no sertão nordestino, encontraram um novo espaço de desenvolvimento no ABC Paulista. O forró, por exemplo, tornou-se uma forma de expressão não só das memórias e vivências dos migrantes, mas também de sua luta diária por melhores condições de vida. Ao transformar suas dificuldades em letras e ritmos, os nordestinos utilizavam a música como uma ferramenta de resistência e como um meio de comunicar sua realidade (ANGELO, 2021). Além disso, a música nordestina passou a integrar o cenário cultural mais amplo da região, atraindo pessoas de diversas origens e contribuindo para a formação de uma cultura híbrida no ABC.

Outro aspecto relevante da resistência cultural nordestina foi a religiosidade. A fé e as práticas religiosas, como a devoção aos santos populares, especialmente a São João e Padre Cícero, desempenharam um papel importante na organização social dos migrantes. As festas religiosas não eram apenas eventos de caráter espiritual, mas também funcionavam como momentos de reunião da comunidade, fortalecendo os laços entre os migrantes e reafirmando sua identidade cultural (LOPES; HEREDIA, 2019). A religiosidade, dessa forma, se

apresentava como uma ferramenta de resistência, permitindo que os nordestinos preservarem suas crenças e tradições em um contexto urbano e industrial muitas vezes hostil.

A resistência cultural também se manifestou na forma de trabalhos artesanais e na gastronomia. A culinária nordestina, marcada pelo uso de ingredientes típicos como o milho, a carne de sol e o feijão, foi gradualmente incorporada ao cotidiano do ABC Paulista. Restaurantes e feiras que ofereciam pratos tradicionais nordestinos se multiplicaram, tornando-se pontos de encontro para a comunidade migrante e aproximando os paulistas da rica gastronomia do Nordeste (SCHNEIDER., 2020). Essa popularização da culinária nordestina não só ajudou a manter as tradições vivas, mas também serviu como uma forma de reconhecimento da importância da cultura nordestina no cenário cultural da região.

Entretanto, a resistência cultural nordestina não foi isenta de desafios. A pressão pela assimilação e a discriminação cotidiana muitas vezes dificultavam a preservação dessas tradições, especialmente entre as gerações mais jovens, que frequentemente sofriam com o preconceito e tentavam adaptar-se ao novo ambiente social para evitar a marginalização (SANTOS JUNIOR,2018) Contudo, apesar dessas dificuldades, os nordestinos no ABC Paulista conseguiram, em grande medida, transformar a cultura local, criando uma síntese entre suas tradições e a realidade urbana que os cercava.

Portanto, a resistência cultural e a identidade nordestina no ABC Paulista devem ser compreendidas como parte de um processo maior de resistência à exclusão e à marginalização social. Ao preservar suas tradições e adaptá-las ao novo contexto, os migrantes nordestinos contribuíram não só para a riqueza cultural da região, mas também para a construção de uma identidade coletiva que desafiava as tentativas de apagamento cultural e social. Ao celebrar suas raízes e sua cultura, os nordestinos afirmaram sua importância e seu lugar no ABC Paulista, deixando um legado que continua a influenciar a vida cultural da região até os dias de hoje(JÚNIOR; THIBES; MENEZES, 2021).

DESIGUALDADE SOCIAL E DISCRIMINAÇÃO DOS MIGRANTES NO CONTEXTO URBANO

A desigualdade social e a discriminação dos migrantes nordestinos no contexto urbano do ABC Paulista são fenômenos complexos e estruturais que refletem a histórica marginalização de grupos vulneráveis nas grandes cidades brasileiras. Ao longo do século XX, a migração de nordestinos para o Sudeste, motivada pela busca de melhores condições de vida e trabalho, tornou-se um dos principais motores demográficos dessa região. No entanto, ao chegar ao ABC Paulista, esses migrantes encontraram um ambiente marcado pela segregação espacial, discriminação social e exclusão do mercado de trabalho formal, agravando as condições de pobreza e precariedade em que viviam(SANTOS; THIBES; MENEZES, 2019).

A segregação socioespacial é um dos principais fatores que contribuíram para a perpetuação da desigualdade entre migrantes e a população local no ABC Paulista. Desde as primeiras ondas de migração, os nordestinos foram direcionados a áreas periféricas e desprovidas de infraestrutura, como saneamento básico, transporte e serviços públicos adequados. A ocupação dessas áreas era frequentemente informal, o que resultava em condições de vida precárias e vulneráveis a despejos e remoções forçadas. A ausência de políticas públicas habitacionais eficazes para atender a essa demanda crescente contribuiu para a formação de

favelas e loteamentos irregulares, onde a presença dos migrantes nordestinos era predominante (THIBES; MENEZES; JÚNIOR, 2018). Essas condições de moradia não apenas acentuam as desigualdades sociais, mas também reforçam o estigma e a marginalização contra os migrantes, que eram vistos como intrusos em um espaço urbano já sobrecarregado.

No mercado de trabalho, os migrantes nordestinos enfrentavam discriminação tanto no acesso quanto na permanência em empregos formais. Muitas vezes, eram empurrados para os setores mais precarizados da economia, como a construção civil, o trabalho doméstico e os serviços de baixa remuneração, atividades que ofereciam pouca ou nenhuma proteção social (SANTOS JÚNIOR, 2018). O preconceito social contra os nordestinos, reforçado pela mídia e por discursos políticos da época, também contribuía para sua exclusão de posições mais qualificadas, independentemente de suas habilidades ou experiência. Esse cenário era agravado pelo fato de que muitos migrantes, ao chegarem ao ABC Paulista, não possuíam redes de apoio local, o que dificultava ainda mais sua inserção em melhores condições de trabalho (GOMÉZ; RODRIGUES; ROCHA, 2020).

A discriminação racial e étnica contra os nordestinos também desempenhou um papel importante na manutenção da desigualdade. Embora os nordestinos não sejam uma etnia ou raça distinta, a sua caracterização no imaginário social paulista como culturalmente e socialmente inferiores resultou em práticas discriminatórias. Esses estigmas se manifestam de várias formas, desde piadas e estereótipos pejorativos até a exclusão sistemática de certas oportunidades econômicas e sociais (SILVÉRIO, MENEZES; SILVA, 2022). A sociedade, ao longo do século XX, reforçou esses preconceitos, retratando os migrantes nordestinos como "invasores" ou "parasitas", responsáveis por agravar os problemas urbanos, como a violência e o desemprego. Essa narrativa reforçava o ciclo de exclusão, limitando as possibilidades de ascensão social e alimentando a resistência da população local à presença dos migrantes (MENEZES *et al.* 2019).

No entanto, é importante ressaltar que, apesar dessas adversidades, os migrantes nordestinos desenvolveram várias estratégias de resistência e sobrevivência no contexto urbano. A formação de redes de solidariedade entre conterrâneos foi uma dessas estratégias, criando uma espécie de "rede de proteção" para os recém-chegados, que eram auxiliados na busca por moradia e trabalho. Além disso, associações culturais e religiosas surgiram como uma forma de manter vivas as tradições culturais do Nordeste, ao mesmo tempo em que ofereciam um espaço de pertencimento para os migrantes em meio a um ambiente hostil (LOPES & HEREIDA, 2019). A criação de associações comunitárias, festas tradicionais e celebrações religiosas também teve um papel fundamental na construção de uma identidade coletiva nordestina, que desafiava as narrativas de inferioridade impostas pela sociedade local.

Ainda assim, as dificuldades econômicas e a exclusão social dos migrantes nordestinos no ABC Paulista tiveram impactos profundos em suas condições de vida e nas perspectivas de mobilidade social. A falta de acesso à educação de qualidade, saúde e serviços básicos agrava as disparidades sociais, criando um ciclo de pobreza que se perpetua de geração em geração (SANTOS; THIBES; MENEZES, 2019). A segunda e terceira gerações de migrantes, embora nascidas no Sudeste, muitas vezes herdavam o mesmo estigma e enfrentavam as mesmas barreiras que seus pais, evidenciando a persistência da discriminação e da desigualdade social no contexto urbano.

A desigualdade social enfrentada pelos migrantes nordestinos no ABC Paulista, portanto, é um reflexo de um sistema urbano que historicamente marginalizou as classes mais pobres e vulneráveis, particularmente aqueles vindos de outras regiões do país. O preconceito cultural e a discriminação social contribuíram para a criação de um ambiente em que os migrantes eram tratados como "cidadãos de segunda classe", com acesso limitado aos direitos e recursos urbanos (SANTOS JÚNIOR, 2018a). A análise desse processo revela não apenas as falhas das políticas públicas em lidar com a migração interna, mas também as formas como a exclusão social e a discriminação são perpetuadas nas grandes cidades brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais apontam para a relevância da migração nordestina no processo de urbanização e desenvolvimento social e cultural do ABC Paulista. Embora os migrantes tenham enfrentado dificuldades significativas, como a discriminação e a desigualdade social, eles conseguiram manter e transmitir suas tradições culturais, resistindo às pressões de assimilação e exclusão. A análise da inserção no mercado de trabalho, da resistência cultural e da persistente discriminação revela que esses migrantes não apenas desempenharam um papel crucial no crescimento econômico da região, mas também na construção de uma identidade que é híbrida, complexa e resiliente.

Através de suas redes de solidariedade, manifestações culturais e estratégias de resistência, os nordestinos conseguiram transformar os desafios de sua migração em oportunidades de afirmação e participação social. Entretanto, a desigualdade que continua a afetar esses migrantes e seus descendentes demonstra a necessidade de políticas públicas que abordem as raízes históricas dessas disparidades e que promovam uma integração mais equitativa.

Em síntese, a contribuição dos migrantes nordestinos vai além da força de trabalho; eles deixaram uma marca indelével no tecido social, fortalecendo o caráter plural da sociedade paulistana, com exemplos de solidariedade e empatia, e também no aspecto cultural do ABC Paulista, enriquecendo a região com suas tradições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELO, Elis Regina Barbosa. Impressões da São Paulo nordestina: entre territórios e identidades no imaginário coletivo. *Revista del Cesla*, v. 27, p. 95-112, 2021.
- GOMÉZ, Guilherme Stefano Rosa; RODRIGUES Felipe; ROCHA Manoel Cláudio da. A dimensão esquecida do trabalho: entrevista com Jaime Santos Júnior. *Iluminuras*, v. 21, n. 52, 2020.
- JUNIOR, Jaime Santos. Trabalho e resistências miúdas: astúcia, barganha e negociação. *Revista latino-americana de antropologia del Trabajo* v. 2 n.3 p. 1-26 2018A.
- JUNIOR, Jaime Santos; THIBES, Mariana Zanata; MENEZES, Marilda Aparecida de. Disjunções e ambivalências: famílias migrantes nordestinas no ABC paulista. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 19, n. 3, p. 675-691, 2019.
- JUNIOR, Jaime Santos; THIBES, Mariana Zanata; MENEZES, Marilda Aparecida. Narrativas assimétricas: gênero, família e trabalho no ABC Paulista. *Sociologia & Antropologia*, v. 8, n. 2, p. 519-541, 2018.
- JUNIOR, Jaime Santos; THIBES, Mariana Zanata; MENEZES, Marilda Aparecida. Operários nordestinos na região do ABC Paulista: narrativas da classe e masculinidades. *Revista Sociedade e Estado*. V.36, n. 2 p. 693-715, 2021.
- LOPES, José Sérgio Leite; HEREDIA, Beatriz. (Orgs.). *Movimentos cruzados, histórias específicas*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2019.

- LIMA, Rebeca Maria Nepomuceno, TEIXEIRA, Evandro Camargos. Novos cenários para velhos trajetos: o nordestino sofre discriminação salarial na região sudeste do Brasil? *Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos*, v.14,n.1 2020.
- MENDES, Pedro Vítor Gadelha. *A racialização dos nordestinos em São Paulo: representações na imprensa da década de 1950 e relatos de migrantes idosos*. 2021.
- MELO, Maria das Neves Medeiros de; FUSCO, Wilson. Migrantes nordestinos na região metropolitana de São Paulo: características socioeconômicas e distribuição espacial. *Revista Franco-brasileira de Geografia* n.40, p.1-47,2019.
- PEREIRA, V. M. A classe operária no ABC e a luta por direitos trabalhistas. *Revista Brasileira de História*, v. 36, n. 3, p. 77-94, 2017.
- REIS, Ana Paula de Santana; SUZANA, Alves da Silva. *A migração nordestina hoje em São Paulo/SP experiências de migrantes atendidos no núcleo do migrante 2014*.
- SANTANA, Marco Aurélio. *Classe trabalhadora, confronto político e democracia: o ciclo de greves do ABC Paulista e os desafios do sindicalismo atual*. Lua Nova *Revista de Cultura e Política* v.104 p.19-65,2018.
- SANTOS JÚNIOR, Jaime. Trabalho e resistências miúdas: astúcia, barganha e negociação. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, v. 3, 2018b.
- SCHNEIDER, Raquel Aline et al. *Das relações domiciliares ao mercado de trabalho: uma análise da situação das mulheres migrantes no destino*. 2020.
- SILVA, T. C. *Sindicalismo e migração no ABC: a presença nordestina nas greves dos anos 1970*. São Paulo: Editora Três Estrelas, 2018.
- SILVÉRIO, Caroline; MENEZES, Marilda; SILVA, Sidney Jard da. *Família, trabalho e militância sindical: uma visão feminina do mundo do trabalho no ABC Paulista*. *Revista História Oral* v25 n.1 p. 155-176, 2022.

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**
**ACTIVE METHODOLOGIES IN MATHEMATICS TEACHING IN THE FINAL YEARS
OF ELEMENTARY SCHOOL**
**METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS EN LOS
ÚLTIMOS AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

Gilvan João do Nascimento
gngilvan299@gmail.com

NASCIMENTO, Gilvan João do. **Metodologias ativas no ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 214 – 220, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Luciano Sousa Teixeira - lucianoteixeira_2@hotmail.com

RESUMO

As metodologias ativas têm se mostrado eficazes no ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental, ao promoverem um aprendizado mais participativo e focado no protagonismo do aluno. Essas abordagens substituem o modelo tradicional, incentivando os estudantes a resolverem problemas, trabalharem em equipe e aplicarem os conceitos matemáticos em situações práticas, o que estimula o pensamento crítico e a autonomia. Práticas como a aprendizagem baseada em problemas, o uso de jogos educacionais e a integração de tecnologias digitais criam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, favorecendo a compreensão e a retenção dos conteúdos. Além disso, essas metodologias permitem que os alunos vejam a matemática de forma mais contextualizada e conectada ao seu cotidiano, tornando o aprendizado mais significativo. Apesar dos desafios, como a formação adequada de professores e a necessidade de infraestrutura tecnológica, os benefícios das metodologias ativas são notáveis. Elas promovem maior engajamento e participação dos alunos, além de desenvolverem competências essenciais para a vida acadêmica e profissional, como a capacidade de resolver problemas e o trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Ensino de Matemática. Protagonismo. Aprendizagem Colaborativa. Tecnologia.

SUMMARY

Active methodologies have proven effective in teaching mathematics in the final years of elementary school by promoting a more participatory learning process centered on student agency. These approaches replace the traditional model, encouraging students to solve problems, work in teams, and apply mathematical concepts to practical situations, fostering critical thinking and autonomy. Practices such as problem-based learning, the use of educational games, and the integration of digital technologies create a more dynamic and interactive learning environment, enhancing comprehension and retention of the content. Additionally, these methodologies allow students to view mathematics in a more contextualized and connected way with their daily lives, making learning more meaningful. Despite challenges, such as the need for adequate teacher training and technological infrastructure, the benefits of active methodologies are notable. They promote greater student engagement and participation while developing essential academic and professional skills, such as problem-solving and collaborative work.

Keywords: Active Methodologies. Mathematics Education. Student Agency. Collaborative Learning. Technology.

RESUMEN

Las metodologías activas han demostrado ser eficaces en la enseñanza de matemáticas en los últimos años de la educación básica, al promover un aprendizaje más participativo y centrado en el protagonismo del estudiante. Estas metodologías sustituyen el modelo tradicional, incentivando a los estudiantes a resolver problemas, trabajar en equipo y aplicar conceptos matemáticos en situaciones prácticas, lo que estimula el pensamiento crítico y la autonomía. Prácticas como el aprendizaje basado en problemas, el uso de juegos educativos y la integración de tecnologías digitales crean un entorno de aprendizaje más dinámico e interactivo, favoreciendo la comprensión y retención de los contenidos. Además, estas metodologías permiten que los estudiantes vean las matemáticas de una manera más contextualizada y conectada con su vida cotidiana, haciendo que el aprendizaje sea más significativo. A pesar de los desafíos, como la formación adecuada de los profesores y la necesidad de

infraestructura tecnológica, los beneficios de las metodologías activas son notables. Promueven un mayor compromiso y participación de los estudiantes, además de desarrollar competencias esenciales para la vida académica y profesional, como la capacidad para resolver problemas y el trabajo colaborativo.

Palabras clave: Metodologías Activas. Enseñanza de Matemáticas. Protagonismo. Aprendizaje Colaborativo. Tecnología.

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas no ensino de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental têm se destacado como uma abordagem inovadora e eficaz para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Essa proposta didática se diferencia dos métodos tradicionais, na medida em que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo uma participação mais efetiva e autônoma. De acordo com Altino Filho, Nunes e Ferreira (2020), o enfoque nas metodologias ativas busca superar a postura passiva do estudante ao envolver estratégias que fomentam a resolução de problemas, a colaboração e a reflexão crítica, aspectos essenciais para o desenvolvimento do pensamento matemático.

Historicamente, o ensino de Matemática tem sido marcado por práticas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdo pelo professor e na memorização por parte dos alunos. Contudo, pesquisas recentes apontam que essa metodologia se mostra cada vez mais insuficiente diante das demandas do século XXI. Bellotto(2019) defende que a aplicação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida e o ensino híbrido, pode auxiliar no processo de construção da autonomia do aluno. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser um mero receptor de informações e passa a ser um agente ativo no desenvolvimento do seu conhecimento, o que favorece a aquisição de competências matemáticas de forma mais significativa e contextualizada.

Dentre as principais metodologias ativas, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas e o uso de jogos educacionais. Segundo Bossi e Schimiguel(2020), essas estratégias promovem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, que possibilita a aplicação prática dos conceitos matemáticos. No contexto da aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, os alunos são desafiados a resolver problemas reais ou simulações, o que amplia a compreensão sobre a aplicabilidade da Matemática no cotidiano. Já o uso de jogos no ensino de Matemática, como abordado por Lubachewski e Cerutti(2020), além de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais lúdico e prazeroso, permite que os alunos desenvolvam habilidades como o raciocínio lógico, a tomada de decisões e a capacidade de resolução de problemas.

Além disso, o uso de tecnologias digitais tem se mostrado um recurso valioso na implementação de metodologias ativas. A tecnologia, quando bem aplicada, pode potencializar o ensino de Matemática ao oferecer ferramentas que facilitam a visualização de conceitos abstratos e o desenvolvimento de simulações interativas. De Souza e Da Silva Tinti(2020) argumentam que, ao integrar tecnologias digitais, os professores têm a oportunidade de criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e motivadores, que dialogam diretamente com a realidade dos estudantes. Nesse contexto, o uso de plataformas digitais e softwares educacionais, como simuladores matemáticos, facilita a experimentação e a exploração dos conteúdos, permitindo uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Outro aspecto importante das metodologias ativas é o desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipe e colaboração entre os alunos. Ao participarem de atividades que exigem

cooperação, como os projetos em grupo, os estudantes têm a oportunidade de trocar conhecimentos, discutir soluções e construir aprendizagens coletivas. Dos Santos *et al.*(2022) apontam que essa interação entre pares favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais e contribui para a formação de um pensamento crítico e criativo, essenciais para a resolução de problemas matemáticos complexos.

Por fim, é importante ressaltar o papel do professor na implementação eficaz das metodologias ativas. Embora o foco seja no aluno, o docente continua sendo uma figura fundamental, atuando como mediador e orientador do processo de aprendizagem. Oliveira *et al.*(2021) destacam que o professor precisa estar preparado para organizar e conduzir atividades que estimulem a curiosidade e o engajamento dos alunos. Para isso, é essencial que o educador invista em sua formação continuada, buscando sempre atualizar-se sobre novas abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos disponíveis.

Em suma, as metodologias ativas apresentam-se como uma alternativa promissora para o ensino de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao promover a autonomia do estudante, incentivar o trabalho colaborativo e integrar o uso de tecnologias, essas abordagens oferecem um caminho para superar os desafios educacionais atuais, garantindo uma aprendizagem mais significativa, envolvente e contextualizada para os alunos. A efetiva implementação dessas metodologias depende, contudo, de um esforço conjunto entre professores, gestores e políticas educacionais, que devem fomentar e apoiar a inovação no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

As metodologias ativas têm ganhado espaço no ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e centrado no aluno. Essas abordagens buscam promover a autonomia e o protagonismo dos estudantes, permitindo que eles assumam um papel ativo na construção do conhecimento. Em vez de serem receptores passivos, os alunos são incentivados a participar de forma ativa, resolvendo problemas e aplicando conceitos matemáticos em situações práticas.

No ensino de matemática, essas metodologias são particularmente eficazes para desenvolver habilidades como o pensamento crítico e a resolução de problemas. As metodologias ativas promovem o engajamento dos alunos e sua capacidade de trabalhar em equipe, competências essenciais para a fase de transição entre o ensino fundamental e o ensino médio. A resolução colaborativa de problemas, o uso de jogos pedagógicos e tecnologias digitais são estratégias que tornam o ensino mais atrativo e eficaz, conectando o conteúdo curricular à realidade dos alunos.

Uma das grandes vantagens das metodologias ativas é o estímulo à autonomia dos estudantes. Ao participarem de atividades que exigem investigação e aplicação prática, eles desenvolvem a capacidade de aprender de forma independente. Esse protagonismo também aumenta o engajamento dos alunos, uma vez que eles passam a questionar e experimentar os conceitos ensinados em sala de aula. Jogos educativos e simulações digitais são ferramentas que facilitam a assimilação de conteúdos de maneira mais lúdica e interativa.

A aprendizagem baseada em projetos é outra prática relevante dentro das metodologias ativas. Nessa abordagem, os alunos trabalham em grupo para resolver problemas reais, aplicando os conceitos matemáticos aprendidos. Essa prática não apenas desenvolve habilidades matemáticas, mas também promove competências como colaboração e comunicação. Além disso, ao resolverem problemas próximos à sua realidade, os estudantes conseguem entender melhor a aplicabilidade da matemática em seu cotidiano, o que torna o aprendizado mais significativo.

Contudo, a implementação dessas metodologias enfrenta desafios. A resistência por parte de alguns professores é um dos principais obstáculos, especialmente devido à falta de formação adequada para trabalhar com essas abordagens. Outro problema está relacionado à infraestrutura das escolas, que muitas vezes não possuem os recursos tecnológicos necessários para integrar de forma eficaz as metodologias ativas. Além disso, as metodologias ativas exigem uma reformulação do planejamento pedagógico, o que demanda mais tempo e preparação por parte dos docentes.

Mesmo com esses desafios, as metodologias ativas oferecem uma oportunidade de inovação no ensino de matemática, contribuindo para o desenvolvimento de estudantes mais engajados e autônomos. Ao aplicar os conceitos matemáticos em contextos reais e promover uma participação mais ativa, essas abordagens têm o potencial de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo. Portanto, ao investir na formação continuada dos professores e na melhoria da infraestrutura escolar, é possível superar os obstáculos e garantir que os benefícios dessas metodologias alcancem todos os estudantes, preparando-os melhor para os desafios futuros.

METODOLOGIA

A utilização de metodologias ativas no ensino de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental tem se consolidado como uma alternativa eficaz para superar desafios inerentes à aprendizagem dessa disciplina. Diante de uma educação que visa a formação integral e a autonomia do estudante, as metodologias ativas se destacam por incentivar o protagonismo do aluno, a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Autores como Altino Filho, Nunes e Ferreira (2020), Bossi e Schimiguel(2020) e Bellotto(2019) discutem, em seus estudos, o impacto dessas abordagens no ensino da Matemática, evidenciando tanto os desafios quanto às potencialidades.

As metodologias ativas partem do pressuposto de que o aluno deve assumir um papel ativo na construção de seu conhecimento, ao invés de ser um mero receptor passivo de informações. De acordo com Altino Filho, Nunes e Ferreira (2020), essas abordagens buscam romper com o tradicionalismo no ensino de Matemática, proporcionando contextos nos quais o estudante pode explorar, experimentar e construir conhecimentos de forma colaborativa. Bellotto(2019) complementa ao destacar que as metodologias ativas são essenciais para a promoção da autonomia do aluno, preparando-o para enfrentar situações-problema com mais confiança e criatividade.

No contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, essas metodologias são especialmente relevantes, pois o aluno se encontra em uma fase crucial de desenvolvimento

cognitivo, na qual a abstração matemática começa a ser mais exigida. Nesse sentido, a aprendizagem não se limita à memorização de fórmulas, mas envolve a aplicação de conceitos em situações práticas, estimulando a resolução de problemas e o pensamento crítico.

Diversas estratégias podem ser classificadas como metodologias ativas no ensino de Matemática, como a aprendizagem baseada em problemas (ABP), a sala de aula invertida, o uso de jogos pedagógicos e o ensino híbrido. De acordo com Lubachewski e Cerutti(2020), a aplicação de jogos no ensino da Matemática pode favorecer a compreensão de conceitos abstratos por meio de uma prática lúdica e interativa, que estimula a curiosidade e o interesse dos alunos.

Outro exemplo amplamente discutido por Souza e Tinti(2020) é o uso da aprendizagem baseada em problemas, que coloca os estudantes frente a desafios práticos, exigindo que eles mobilizem diferentes conhecimentos matemáticos para resolver situações reais. Essa metodologia não apenas reforça o conteúdo, mas também desenvolve habilidades como o trabalho em equipe, a argumentação e a tomada de decisões, competências fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno.

A sala de aula invertida também tem se mostrado uma estratégia eficaz no ensino de Matemática. Conforme apontado por Bossi e Schimiguel(2020), essa abordagem permite que os alunos estudem os conteúdos teóricos em casa, por meio de vídeos, textos ou materiais didáticos, e utilizem o tempo de aula para esclarecer dúvidas, resolver problemas e realizar atividades práticas em grupo. Isso favorece uma aprendizagem mais personalizada e focada nas necessidades individuais dos estudantes.

Embora as metodologias ativas tragam inúmeros benefícios para o ensino da Matemática, sua implementação enfrenta desafios significativos. Conforme discutido por Dos Santos *et al.*(2022), a falta de formação continuada dos professores é um dos principais obstáculos para a adoção dessas práticas. Muitos docentes ainda estão presos a métodos tradicionais de ensino e encontram dificuldade em adaptar suas práticas às novas demandas educacionais. Além disso, a carência de recursos tecnológicos e didáticos em muitas escolas públicas limita a utilização de algumas estratégias, como a sala de aula invertida e o ensino híbrido.

Outro desafio é o próprio papel do aluno, que precisa estar engajado e motivado para participar ativamente do processo de aprendizagem. Altino Filho, Nunes e Ferreira(2020) ressaltam que a autonomia e o protagonismo exigidos pelas metodologias ativas podem representar uma barreira para alunos que estão acostumados a um ensino tradicional e mais passivo.

As metodologias ativas no ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental apresentam-se como uma importante ferramenta para transformar a prática docente e fomentar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Estudos como os de Altino Filho, Nunes e Ferreira(2020) e Dos Santos *et al.*(2022) indicam que essas abordagens favorecem o desenvolvimento de competências essenciais para a formação dos estudantes, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo. No entanto, a implementação efetiva dessas metodologias requer não apenas a adaptação dos docentes, mas também o suporte institucional e a motivação dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A adoção de metodologias ativas no ensino de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental tem se mostrado uma estratégia eficaz para aumentar o engajamento e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Bellotto (2019), essas metodologias promovem a autonomia dos estudantes, permitindo que eles assumam um papel mais ativo na construção do conhecimento, o que favorece o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Tal abordagem diverge do modelo tradicional, onde o aluno assume uma postura passiva, recebendo o conteúdo de forma unidirecional.

De acordo com Altino Filho, Nunes e Ferreira(2020), as pesquisas apontam que metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas(ABP) e o ensino híbrido, estimulam a capacidade de resolução de problemas matemáticos em contextos reais. Os alunos demonstram maior entendimento conceitual e habilidade para aplicar os conhecimentos adquiridos em situações práticas, evidenciando um aprendizado mais profundo e significativo.

O estudo de Bossi e Schimiguel(2020) destaca que, ao integrar essas metodologias com o uso de tecnologias digitais, como plataformas online e aplicativos educativos, o ensino de Matemática torna-se mais dinâmico e adaptado às necessidades dos estudantes. O uso de tecnologias possibilita a personalização do ensino, permitindo que cada aluno avance de acordo com seu ritmo e estilo de aprendizado.

Por fim, a análise de Souza e Tinti(2020) sugere que, embora as metodologias ativas apresentem benefícios claros, ainda há desafios na implementação, como a necessidade de capacitação dos professores e a adaptação dos currículos escolares. Além disso, as pesquisas mostram que, nos anos finais do Ensino Fundamental, o sucesso dessas metodologias depende da criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde o erro seja encarado como parte do processo de construção do conhecimento.

Em síntese, as metodologias ativas têm potencial para transformar o ensino de Matemática, mas sua eficácia está diretamente relacionada ao contexto de aplicação e à preparação dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas no ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental têm se destacado como estratégias inovadoras para promover um aprendizado mais dinâmico, interativo e significativo. Estas metodologias priorizam o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, rompendo com o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdos pelo professor. Ao contrário, nas metodologias ativas, o estudante se torna o agente central, assumindo uma postura mais autônoma e reflexiva frente aos desafios propostos em sala de aula.

Entre as principais metodologias ativas utilizadas no ensino de matemática, destacam-se a aprendizagem baseada em problemas (PBL), o ensino híbrido, a gamificação e o uso de tecnologias digitais. Essas abordagens buscam conectar os conceitos matemáticos com a realidade dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizado que faz mais sentido e

promove uma maior retenção dos conteúdos. A PBL, por exemplo, incentiva os alunos a resolverem problemas complexos em equipe, promovendo a cooperação, o raciocínio lógico e o pensamento crítico, habilidades essenciais para o desenvolvimento matemático.

Outro aspecto relevante dessas metodologias é a sua capacidade de promover a personalização do ensino. Ao utilizar o ensino híbrido, que combina momentos de aprendizagem presencial e online, o professor consegue atender às necessidades individuais dos alunos de maneira mais eficaz. A integração de tecnologias, como plataformas educacionais e aplicativos de resolução de problemas, permite que cada estudante progrida no seu próprio ritmo, o que favorece a inclusão e a diversidade de perfis de aprendizagem.

A gamificação, por sua vez, tem mostrado ser uma ferramenta poderosa para engajar os alunos, transformando o aprendizado em uma experiência lúdica e desafiadora. Ao incorporar elementos de jogos, como pontuação, desafios e recompensas, o professor pode despertar o interesse e a motivação dos estudantes, tornando o estudo da matemática mais atraente e menos intimidador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTINO FILHO, Humberto Vinício; NUNES, Célia Maria Fernandes; FERREIRA, Ana Cristina. Metodologias Ativas no Ensino de Matemática: O que dizem as pesquisas?. *Pensar Acadêmico*, v. 18, n. 1, p. 172-184, 2020.
- BELLOTTO, Vanessa Boscari. O ensino de matemática e o processo de construção da autonomia do aluno através das metodologias ativas e híbridas. 2019.
- BOSSI, Katia Milani Lara; SCHIMIGUEL, Juliano. Metodologias ativas no ensino de Matemática: estado da arte. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 4, p. e47942819-e47942819, 2020.
- DE SOUZA, Guilherme Oliveira; DA SILVA TINTI, Douglas. Metodologias Ativas no Ensino de Matemática: panorama de pesquisas desenvolvidas em Mestrados Profissionais. *TANGRAM-Revista de Educação Matemática*, v. 3, n. 1, p. 74-97, 2020.
- DOS SANTOS, Lupi Scheer et al. Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental: mapeamento de produções científicas. *Revista de Educação Matemática*, v. 19, n. 01, p. e022026-e022026, 2022.
- LUBACHEWSKI, Gesseca Camara; CERUTTI, Elisabete. Metodologias ativas no ensino da matemática no anos iniciais: aprendizagem por meio de jogos. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, v. 6, p. e020018-e020018, 2020.
- OLIVEIRA, Camila Rezende; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SANTOS, Anderson Oramisio. Metodologias ativas e o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Valore*, v. 6, p. 40-54, 2021.
- RIBEIRO, Ana Jéssica et al. O processo de ensino-aprendizagem da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: uma construção a partir de metodologias ativas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 11, p. 1655-1668, 2021.

A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PARALELO ENTRE METODOLOGIAS TRADICIONAIS E INOVADORAS

THE EVOLUTION OF MATHEMATICS TEACHING IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: A PARALLEL BETWEEN TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODOLOGIES

LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LOS AÑOS FINALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: UN PARALELO ENTRE METODOLOGÍAS TRADICIONALES E INOVADORAS

Gilvan João do Nascimento
gngilvan299@gmail.com

NASCIMENTO, Gilvan João do. **A evolução do ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental: um paralelo entre metodologias tradicionais e inovadoras**

. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 221 – 228, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Luciano Sousa Teixeira - lucianoteixeira_2@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho analisa o ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental, comparando metodologias tradicionais e inovadoras. As metodologias tradicionais, caracterizadas pela transmissão direta de conteúdos e memorização de fórmulas, têm sido eficazes em fornecer uma base sólida, mas apresentam limitações em termos de engajamento e autonomia dos alunos. Em contrapartida, as metodologias inovadoras, como as metodologias ativas e híbridas, propõem uma abordagem mais centrada no aluno, incentivando o protagonismo estudantil e a contextualização do aprendizado. As tecnologias educacionais desempenham um papel crucial nessas novas abordagens, possibilitando a integração de ferramentas digitais e práticas colaborativas. A combinação dessas metodologias pode ser uma solução eficaz para superar as deficiências do ensino tradicional, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e adaptado às necessidades contemporâneas. No entanto, a transição para as metodologias inovadoras enfrenta desafios, como a resistência de professores e alunos, a falta de infraestrutura tecnológica e a necessidade de formação continuada para os docentes. A implementação bem-sucedida dessas abordagens requer uma reestruturação mais ampla do sistema educacional, garantindo suporte aos professores e promovendo a integração equilibrada entre métodos tradicionais e inovadores.

Palavras-chave: Ensino de matemática. Metodologias tradicionais. Metodologias inovadoras.

SUMMARY

This paper examines mathematics teaching in the final years of elementary education by comparing traditional and innovative methodologies. Traditional methods, characterized by direct content transmission and formula memorization, have been effective in providing a solid foundation but show limitations in student engagement and autonomy. On the other hand, innovative methodologies, such as active and hybrid methodologies, propose a more student-centered approach, encouraging student protagonism and contextualized learning. Educational technologies play a crucial role in these new approaches, allowing the integration of digital tools and collaborative practices. Combining these methodologies can effectively overcome the deficiencies of traditional teaching, providing a more dynamic and adaptive learning environment to contemporary needs. However, transitioning to innovative methodologies faces challenges, such as teacher and student resistance, a lack of technological infrastructure, and the need for continuous teacher training. Successful implementation of these approaches requires broader educational system restructuring, ensuring support for teachers and promoting a balanced integration of traditional and innovative methods.

Keywords: Mathematics teaching. Traditional methodologies. Innovative methodologies.

RESUMEN

Este trabajo analiza la enseñanza de matemáticas en los últimos años de la educación básica, comparando metodologías tradicionales e innovadoras. Las metodologías tradicionales, caracterizadas por la transmisión directa de contenidos y la memorización de fórmulas, han sido efectivas en proporcionar una base sólida, pero presentan limitaciones en cuanto a la participación y autonomía de los estudiantes. Por otro lado, las metodologías

inovadoras, como las metodologías activas e híbridas, proponen un enfoque más centrado en el estudiante, fomentando su protagonismo y un aprendizaje contextualizado. Las tecnologías educativas desempeñan un papel crucial en estos enfoques, permitiendo la integración de herramientas digitales y prácticas colaborativas. La combinación de estas metodologías puede ser una solución eficaz para superar las deficiencias de la enseñanza tradicional, proporcionando un entorno de aprendizaje más dinámico y adaptado a las necesidades contemporáneas. Sin embargo, la transición hacia las metodologías innovadoras enfrenta desafíos, como la resistencia de profesores y estudiantes, la falta de infraestructura tecnológica y la necesidad de formación continua para los docentes. La implementación exitosa de estas metodologías requiere una reestructuración más amplia del sistema educativo, garantizando apoyo a los profesores y promoviendo la integración equilibrada entre métodos tradicionales e innovadores.

Palabras-chave: Enseñanza de matemáticas. Metodologías tradicionales. Metodologías innovadoras.

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental tem sido objeto de intensos debates acadêmicos e práticos devido à sua importância na formação integral do aluno. A transição para metodologias inovadoras, como as metodologias ativas e híbridas, vem ganhando espaço nas discussões pedagógicas, apresentando-se como uma alternativa às práticas tradicionais de ensino, amplamente adotadas ao longo das últimas décadas. No entanto, a mudança não é simples e envolve uma análise criteriosa sobre a eficácia de cada abordagem, suas contribuições para a autonomia dos estudantes e sua capacidade de preparar os alunos para o enfrentamento de desafios do mundo contemporâneo. Esse trabalho busca estabelecer um paralelo entre as metodologias tradicionais e as inovadoras, refletindo sobre suas vantagens, desvantagens e impactos no aprendizado da matemática.

Historicamente, o ensino tradicional de matemática tem sido marcado por uma abordagem centrada no professor, com foco na transmissão direta de conteúdos e na memorização de regras e fórmulas. Esse modelo, apesar de eficaz em certos contextos, muitas vezes não promove a autonomia do estudante nem incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, habilidades essenciais para a resolução de problemas matemáticos. De acordo com Bellotto (2019), as metodologias tradicionais tendem a limitar a participação ativa dos alunos, transformando-os em receptores passivos de conhecimento, o que pode resultar em desinteresse e dificuldades de aprendizagem a longo prazo.

Por outro lado, as metodologias ativas surgem como uma resposta às limitações do modelo tradicional. De acordo com Bellotto (2019), o ensino de matemática por meio dessas metodologias visa construir a autonomia dos estudantes ao envolvê-los de maneira mais efetiva no processo de aprendizagem. A ideia central das metodologias ativas é colocar o aluno como protagonista de sua própria jornada educacional, promovendo uma interação mais dinâmica entre o conteúdo, o professor e os próprios estudantes. Esse protagonismo estudantil permite que o aluno desenvolva não apenas competências matemáticas, mas também habilidades sociais e emocionais, fundamentais para sua formação integral.

As tecnologias educacionais digitais desempenham um papel significativo na implementação dessas metodologias inovadoras. Como apontam De Carvalho *et al.* (2021), o uso de ferramentas digitais, quando integrado de forma adequada ao ensino de matemática, pode potencializar a aprendizagem ativa. Plataformas online, softwares educativos e aplicativos interativos oferecem ao aluno a oportunidade de praticar e aplicar conceitos matemáticos em situações do dia a dia, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado. No entanto, é importante destacar que a simples inserção de tecnologias no ambiente escolar não garante a melhoria do ensino; é necessário que haja uma formação adequada dos professores e

uma reestruturação das práticas pedagógicas para que o uso dessas ferramentas seja verdadeiramente eficaz.

Além disso, as metodologias híbridas, que combinam elementos do ensino tradicional com aspectos das metodologias ativas, têm se mostrado uma alternativa viável para a transição entre esses dois modelos. Segundo Bellotto(2019), essa abordagem permite que o professor mantenha o controle sobre a organização e o ritmo da aula, ao mesmo tempo em que oferece aos alunos a oportunidade de se envolver de maneira mais ativa com o conteúdo. Dessa forma, o ensino híbrido proporciona um equilíbrio entre a necessidade de uma estrutura formal e a flexibilidade exigida pelos métodos inovadores, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e adaptado às necessidades dos estudantes.

No entanto, a transição para essas novas abordagens não está isenta de desafios. De acordo com Matos(2020), muitos professores enfrentam dificuldades para implementar metodologias inovadoras em sala de aula, seja por falta de recursos, seja pela ausência de uma formação continuada que os prepare para lidar com essas novas ferramentas pedagógicas. Além disso, é comum que haja resistência por parte de alguns educadores que, acostumados ao modelo tradicional, sentem-se inseguros em abandonar práticas que já lhes são familiares. Essas dificuldades indicam a necessidade de uma reestruturação mais ampla do sistema educacional, que ofereça suporte aos professores e promova uma cultura de inovação no ensino.

A literatura recente também aponta para a importância de contextualizar o ensino da matemática, tornando-o mais relevante para os alunos. Segundo Oliveira, Araújo e Porfiro (2024), a contextualização do conteúdo matemático, aliada às metodologias ativas, pode ajudar a tornar o aprendizado mais próximo da realidade dos estudantes, aumentando o engajamento e facilitando a compreensão dos conceitos. Isso é particularmente relevante nos anos finais do ensino fundamental, quando os alunos começam a questionar a aplicabilidade do que estão aprendendo e a buscar conexões entre o conteúdo escolar e o mundo que os cerca.

De Sousa Oliveira(2019) ressalta que o debate entre as abordagens tradicionais e inovadoras no ensino de matemática muitas vezes é tratado de maneira dicotômica, o que pode ser prejudicial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica verdadeiramente eficaz. Em vez de opor essas metodologias, o autor sugere que é possível combiná-las de maneira estratégica, aproveitando o que cada uma tem de melhor. Enquanto as metodologias tradicionais oferecem uma base sólida para o entendimento dos conceitos matemáticos, as metodologias ativas podem proporcionar ao aluno uma experiência mais dinâmica e interativa, favorecendo a retenção e a aplicação do conhecimento.

A transição para metodologias inovadoras, contudo, não deve ser vista como uma simples substituição do ensino tradicional. Como destaca De Carvalho(2021), é essencial que a implementação dessas novas práticas seja acompanhada de uma reflexão profunda sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. O protagonismo dos estudantes, embora desejável, não significa que o professor deva abdicar de sua função de mediador e orientador. Pelo contrário, é justamente o equilíbrio entre a autonomia do aluno e a orientação do professor que permitirá um ensino de matemática mais eficaz e significativo.

Dessa forma, a análise comparativa entre metodologias tradicionais e inovadoras no ensino de matemática evidencia que ambas têm contribuições valiosas para o processo de ensino-aprendizagem. O desafio está em encontrar formas de integrar essas abordagens de maneira complementar, garantindo que o estudante tenha acesso a uma educação de qualidade,

que promova tanto o desenvolvimento de habilidades matemáticas quanto a formação de cidadãos críticos e participativos. O futuro do ensino de matemática, portanto, não reside em escolher entre o tradicional e o inovador, mas em construir uma prática pedagógica que aproveite o melhor de cada abordagem, adaptando-se às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Em conclusão, a implementação de metodologias inovadoras no ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental oferece uma oportunidade significativa para melhorar o aprendizado dos estudantes. No entanto, essa transição exige uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas e um apoio contínuo aos professores para que possam se adaptar a essas novas exigências. Como mostram as obras de Bellotto(2019), De Carvalho *et al.*(2021), De Sousa Oliveira(2019), entre outros, a integração entre as metodologias tradicionais e inovadoras pode ser a chave para um ensino de matemática mais inclusivo, dinâmico e eficaz.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental está em constante transformação, especialmente com a introdução de metodologias ativas e híbridas. O debate sobre a eficácia das metodologias tradicionais, que por muito tempo predominaram, em contraste com as novas abordagens, reflete as mudanças na forma como a educação é percebida no século XXI. Este texto discute o paralelo entre metodologias tradicionais e inovadoras no ensino de matemática, destacando as principais características e desafios de cada uma.

As metodologias tradicionais são predominantemente baseadas no modelo expositivo, em que o professor é o principal transmissor de conhecimento, e os alunos têm um papel passivo. Essa abordagem se concentra na repetição de exercícios, na memorização de fórmulas e na reprodução do conteúdo ensinado. Conforme Bellotto(2019), esse modelo apresenta limitações importantes, pois tende a desestimular a autonomia do aluno e sua capacidade de pensar criticamente sobre os conceitos matemáticos.

Em geral, o ensino tradicional de matemática valoriza o domínio das operações básicas e o cumprimento de regras e fórmulas, sem necessariamente incentivar a aplicação prática do conhecimento em problemas reais. De Carvalho(2021) afirma que, embora o modelo expositivo possa ser útil em algumas situações, como a introdução de novos conteúdos, ele raramente promove uma compreensão profunda dos conceitos ou estimula habilidades de resolução de problemas.

Apesar disso, De Sousa Oliveira(2019) sugere que o ensino tradicional ainda tem seu espaço no contexto educacional, principalmente quando o objetivo é garantir que todos os alunos adquiram uma base sólida em conhecimentos matemáticos essenciais. No entanto, a ausência de estratégias que promovam o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes é um grande desafio a ser superado.

As metodologias inovadoras, especialmente as ativas e híbridas, surgem como alternativas ao modelo tradicional, propondo um ensino mais dinâmico, que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Bellotto(2019) argumenta que essas metodologias incentivam os alunos a serem mais autônomos e participativos, ao mesmo tempo em que permitem que eles construam seu próprio conhecimento por meio da prática e da colaboração.

Uma das principais abordagens inovadoras é a aprendizagem baseada em problemas, que desafia os alunos a resolverem questões práticas e relevantes do dia a dia. Segundo Matos(2020), essa metodologia ajuda a desenvolver habilidades importantes, como o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, pois incentiva os estudantes a relacionarem os conceitos matemáticos com situações reais.

As metodologias híbridas, por sua vez, combinam o ensino presencial com atividades online, proporcionando uma experiência de aprendizado mais personalizada. Oliveira et al.(2024) destacam que o ensino híbrido oferece flexibilidade aos alunos, permitindo que eles avancem em seu próprio ritmo e revisem conteúdos conforme suas necessidades. Essa abordagem também facilita a integração de tecnologias digitais, como plataformas de ensino, aplicativos educacionais e jogos matemáticos, que tornam o aprendizado mais atrativo e interativo.

A tecnologia desempenha um papel crucial na implementação das metodologias inovadoras no ensino de matemática. Segundo De Carvalho *et al.*(2021), as tecnologias educacionais digitais permitem que os alunos explorem os conceitos matemáticos de maneira mais dinâmica e envolvente. O uso de simuladores, softwares educativos e jogos digitais contribui para a compreensão de conceitos abstratos, ao mesmo tempo em que aumenta o engajamento dos alunos.

Um exemplo de metodologia inovadora que utiliza tecnologia é a sala de aula invertida. Nesse modelo, o aluno tem acesso aos materiais teóricos em casa, por meio de vídeos e outras plataformas digitais, e o tempo de aula é dedicado à resolução de problemas e atividades práticas. Bellotto(2019) afirma que essa abordagem promove a autonomia do estudante, pois ele é responsável por estudar o conteúdo em seu próprio ritmo antes de aprofundá-lo com a ajuda do professor durante a aula presencial.

Além disso, a tecnologia facilita a personalização do ensino, permitindo que os professores utilizem ferramentas digitais para monitorar o progresso dos alunos e adaptar o conteúdo às suas necessidades individuais. Dessa forma, as metodologias inovadoras, em conjunto com a tecnologia, oferecem uma solução para as limitações do ensino tradicional, promovendo um ambiente de aprendizado mais colaborativo e centrado no aluno.

Embora as metodologias inovadoras ofereçam inúmeras vantagens, sua implementação enfrenta desafios significativos. De Sousa Oliveira(2019) aponta que a falta de infraestrutura adequada nas escolas é um dos principais obstáculos à adoção dessas abordagens. Muitos estudantes, especialmente em regiões mais carentes, têm acesso limitado a dispositivos tecnológicos e à internet, o que dificulta a aplicação de metodologias híbridas e o uso de plataformas digitais.

Outro desafio é a resistência dos professores e alunos às mudanças no modelo de ensino. De Carvalho(2021) destaca que muitos educadores ainda não estão preparados para integrar as metodologias ativas e as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Isso se deve, em grande parte, à falta de formação continuada e ao receio de abandonar o modelo tradicional, que ainda é amplamente utilizado.

Além disso, a adaptação dos alunos a essas novas metodologias também pode ser um desafio, principalmente para aqueles que estão habituados a um ensino mais estruturado e passivo. A transição para um modelo de aprendizagem mais ativo e participativo exige um esforço conjunto entre professores, alunos e gestores escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a aplicação de metodologias tradicionais e inovadoras no ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental reflete uma profunda transformação educacional, essencial para atender às novas demandas do século XXI. Historicamente, o ensino de matemática baseou-se em metodologias tradicionais, com foco na transmissão de conteúdos pelo professor, centrado na memorização e na repetição de procedimentos. Nesse modelo, o professor atua como a principal fonte de conhecimento, e o aluno, como receptor passivo das informações. A ênfase recai sobre a precisão e a execução correta de fórmulas e equações, muitas vezes descontextualizadas de situações práticas ou do cotidiano dos alunos.

Esse método, embora tenha sido eficaz para garantir o aprendizado de conceitos fundamentais, apresenta limitações significativas, especialmente em termos de engajamento dos alunos e do desenvolvimento de habilidades mais amplas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a autonomia. O foco excessivo em procedimentos matemáticos isolados pode resultar em uma compreensão superficial, onde os alunos aprendem a aplicar fórmulas de forma mecânica, sem necessariamente compreender os conceitos subjacentes ou sua relevância prática.

Em contraste, as metodologias inovadoras trazem uma abordagem mais dinâmica e centrada no aluno, buscando transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizado ativo e colaborativo. As metodologias ativas, por exemplo, propõem que os alunos sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa, a investigação e a experimentação. Nessas abordagens, o professor assume o papel de mediador, facilitando o processo de construção do conhecimento, em vez de apenas transmitir informações de forma unidirecional.

Entre as estratégias inovadoras, destacam-se o uso de tecnologias educacionais digitais, a resolução de problemas em grupo, o ensino baseado em projetos e o blended learning ou ensino híbrido. O uso de ferramentas tecnológicas permite que os alunos explorem os conceitos matemáticos de maneiras interativas e visuais, conectando o conteúdo à vida real. Além disso, o ensino híbrido, que combina aulas presenciais com atividades online, oferece flexibilidade para que os alunos aprendam no seu próprio ritmo, reforçando conteúdos onde encontram maiores dificuldades e avançando mais rapidamente nos tópicos que dominam.

A aprendizagem ativa, por sua vez, foca em estimular o aluno a aplicar conceitos em situações práticas, promovendo o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos. Ao envolver os alunos em atividades colaborativas e contextualizadas, essas metodologias inovadoras buscam romper com a passividade associada ao ensino tradicional, oferecendo uma aprendizagem mais envolvente e significativa.

Contudo, apesar dos avanços e das evidências que apontam para os benefícios das metodologias inovadoras no ensino de matemática, a transição entre os modelos tradicionais e inovadores não está isenta de desafios. Muitos professores enfrentam dificuldades para implementar essas novas abordagens devido à falta de formação específica e ao suporte inadequado para utilizar ferramentas tecnológicas de maneira eficaz. Além disso, existe a

resistência natural à mudança, tanto por parte de docentes quanto de alunos, que podem sentir-se mais confortáveis com as práticas tradicionais, mesmo quando estas se mostram limitadas em termos de resultados.

Outro ponto importante é a necessidade de um equilíbrio cuidadoso entre as metodologias tradicionais e as inovadoras. As metodologias tradicionais, embora frequentemente criticadas, ainda têm um papel importante no ensino da matemática, especialmente quando se trata de garantir que os alunos dominem os conceitos fundamentais e desenvolvam precisão no cálculo e na resolução de problemas básicos. Essas metodologias proporcionam uma estrutura organizada e sistemática que pode servir como base para uma aprendizagem mais avançada.

Portanto, a combinação de metodologias tradicionais com abordagens inovadoras pode ser a chave para um ensino de matemática mais eficaz e abrangente. Enquanto as metodologias tradicionais fornecem a base sólida e estruturada necessária para o aprendizado dos conceitos essenciais, as metodologias inovadoras trazem dinamismo, contextualização e um foco no desenvolvimento de competências mais amplas, como a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico. O desafio está em encontrar a dosagem certa de cada abordagem, garantindo que os alunos adquiram não apenas o conhecimento técnico, mas também as competências necessárias para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

A implementação bem-sucedida dessas metodologias requer o envolvimento de todos os atores educacionais, desde gestores escolares até os próprios alunos, além de políticas públicas que incentivem a formação continuada dos professores e o investimento em tecnologias educacionais. A formação de professores é um aspecto crucial para o sucesso das metodologias inovadoras, uma vez que o professor precisa estar preparado para lidar com novas ferramentas e estratégias, além de adaptar seu papel em sala de aula, de transmissor para facilitador do conhecimento.

Em suma, o ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental está passando por uma transformação significativa, impulsionada pelas metodologias inovadoras que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Essa transição, no entanto, não deve ser vista como uma substituição das práticas tradicionais, mas sim como uma complementação que busca tornar o aprendizado mais relevante, dinâmico e conectado às demandas da sociedade atual. O futuro do ensino de matemática depende da capacidade de integrar essas diferentes abordagens de maneira harmoniosa, oferecendo aos alunos uma educação completa, que os prepare não apenas para enfrentar os desafios acadêmicos, mas também para desenvolver as competências essenciais para o século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLOTTO, Vanessa Boscarl. O ensino de matemática e o processo de construção da autonomia do aluno através das metodologias ativas e híbridas. 2019.
- DE CARVALHO, Elaine de Farias Giffoni et al. As tecnologias educacionais digitais e as metodologias ativas para o ensino de matemática. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 1, p. 3153-3169, 2021.
- DE CARVALHO, Josimauro Borges. UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: APRENDIZAGEM ATIVA, PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES. *Journal of Education Science and Health*, v. 1, n. 4, p. 1-13, 2021.

DE SOUSA OLIVEIRA, Marcelo. Uma reflexão sobre a ideia de superação do ensino tradicional na educação matemática: a dicotomia entre a abordagem clássica e abordagens inovadoras em foco. Revista BOEM, v. 7, n. 14, p. 79-93, 2019.

MATOS, Dara Elen de Sousa. Metodologias aplicadas em ensino da matemática no ensino fundamental II. 2020. OLIVEIRA, Edvânia Maria Machado; ARAÚJO, Cleide Sandra Tavares; PORFIRO, Leandro Daniel. Contextualização e relevância das metodologias ativas no ensino de matemática. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, v. 22, n. 8, p. e6322-e6322, 2024.

DESAFIOS DOCENTES NA IMPLEMENTAÇÃO DE IA NAS AULAS PRÁTICAS NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

TEACHING CHALLENGES IN IMPLEMENTING AI IN PRACTICAL CLASSES IN TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION

DESAFÍOS DOCENTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE IA EN CLASES PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

Itamar Ernandes

itamarnandes@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0057373259145548>

Marcello Secco

secco.marcello@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5147038061773248>

ERNANDES, Itamar; SECCO, Marcello. **Desafios docentes na implementação de ia nas aulas práticas no ensino técnico profissionalizante.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 229 – 240, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Alcenir Seixas dos Santos - alcenirsei@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/6383611436232624>

RESUMO

Esta pesquisa examina a implementação da Inteligência Artificial (IA) nas aulas práticas do ensino técnico profissionalizante, buscando identificar os desafios e as oportunidades que o uso dessa tecnologia pode trazer para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem. O estudo tem como foco principal investigar como a IA pode ser incorporada nas atividades práticas, em um cenário moldado pelos avanços da Indústria 4.0, que exige a formação de profissionais preparados para lidar com ambientes de trabalho digitalizados e automatizados. Além disso, a pesquisa aborda a importância da capacitação docente e da formação continuada para garantir o uso eficaz da IA no contexto pedagógico. A metodologia é qualitativa, utilizando questionários eletrônicos baseados na escala Likert para coletar dados sobre as percepções dos professores do ensino técnico em relação ao uso da IA nas aulas práticas, bem como os desafios enfrentados nesse processo. O referencial teórico inclui discussões sobre tecnologias educacionais, metodologias de aprendizagem ativa e as transformações no ensino técnico em meio à revolução digital. Os resultados esperados buscam fornecer subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas e das políticas educacionais, contribuindo para a formação de profissionais mais capacitados para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Indústria 4.0. Ensino Técnico Profissionalizante. Aulas Práticas. Formação Docente.

SUMMARY

This research examines the implementation of Artificial Intelligence (AI) in practical classes in vocational technical education, seeking to identify the challenges and opportunities that the use of this technology can bring to improving teaching and learning. The main focus of the study is to investigate how AI can be incorporated into practical activities, in a scenario shaped by advances in Industry 4.0, which requires the training of professionals prepared to deal with digitalized and automated work environments. Furthermore, the research addresses the importance of teacher training and continuing education to ensure the effective use of AI in the pedagogical context. The methodology is qualitative, using electronic questionnaires based on the Likert scale to collect data on the perceptions of technical education teachers regarding the use of AI in practical classes, as well as the challenges faced in this process. The theoretical framework includes discussions on educational technologies, active learning methodologies and transformations in technical education amid the digital revolution. The expected results seek to provide subsidies for the improvement of pedagogical practices and educational policies, contributing to the training of professionals who are more qualified for the challenges of the 21st century.

Keywords: Artificial Intelligence. Industry 4.0. Vocational Technical Education. Practical Classes. Teacher Training.

RESUMEN

Esta investigación examina la implementación de la Inteligencia Artificial (IA) en las clases prácticas de la educación técnico profesional, buscando identificar los desafíos y oportunidades que el uso de esta tecnología puede traer para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El principal foco del estudio es investigar cómo se puede incorporar la IA a las actividades prácticas, en un escenario marcado por los avances de la Industria 4.0, que requiere la formación de profesionales preparados para afrontar entornos de trabajo digitalizados y automatizados. Además, la investigación aborda la importancia de la formación docente y la educación continua para garantizar el uso eficaz de la IA en el contexto pedagógico. La metodología es cualitativa, utilizando cuestionarios electrónicos basados en la escala Likert para recolectar datos sobre las percepciones de los docentes de educación técnica sobre el uso de la IA en las clases prácticas, así como los desafíos enfrentados en este proceso. El marco teórico incluye discusiones sobre tecnologías educativas, metodologías de aprendizaje activo y transformaciones en la educación técnica en medio de la revolución digital. Los resultados esperados buscan brindar subsidios para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y las políticas educativas, contribuyendo a la formación de profesionales más calificados para los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave: Inteligencia Artificial. Industria 4.0. Educación Técnica Profesional. Clases Prácticas. Formación de Profesores.

INTRODUÇÃO

A Indústria 4.0, caracterizada pela automação, digitalização e pelo uso intensivo de tecnologias como a Inteligência Artificial (IA), tem gerado transformações profundas em diversos setores, incluindo a educação. No contexto do ensino técnico profissionalizante, essa revolução exige uma reestruturação das práticas pedagógicas, sobretudo nas aulas práticas, que desempenham um papel crucial na formação de profissionais aptos a enfrentar as demandas de um mercado de trabalho altamente digitalizado. As tecnologias emergentes no ambiente educacional são imprescindíveis para preparar os alunos para um futuro inovador, no qual a capacidade de operar e interagir com ferramentas inteligentes será fundamental (ALMEIDA e DIAS, 2024).

A Inteligência Artificial (IA) nas aulas práticas não apenas cria novas metodologias de interação e aprendizado, mas também traz desafios pertinentes na educação (SILVA, 2024). Entre eles, destacam-se a necessidade de infraestrutura adequada, a capacitação docente contínua e a resistência cultural à adoção de novas tecnologias. A utilização da IA no ensino técnico deve ser vista como uma oportunidade de alinhar a educação com as exigências da Indústria 4.0, embora exija investimentos e mudanças profundas na mentalidade institucional e pedagógica.

A integração da inteligência artificial (IA) nas práticas educacionais representa um dos avanços mais significativos no âmbito do ensino e da aprendizagem nas últimas décadas. Este avanço tecnológico tem o potencial de transformar os métodos tradicionais de ensino, adaptando-os às necessidades individuais de cada estudante, especialmente no que tange à avaliação de desempenho acadêmico. A avaliação, como componente crítico do processo educacional, reflete não apenas o nível de compreensão e assimilação do estudante, mas também orienta os educadores na customização de suas abordagens pedagógicas. Neste contexto, a presente pesquisa foca na exploração do papel da inteligência artificial na avaliação de desempenho acadêmico no ensino médio, identificando tanto as oportunidades quanto os desafios que acompanham sua implementação. (Fernandes; Narciso; *et al.*, 2024, p. 181).

Diante desse cenário, a presente pesquisa busca investigar os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação da IA nas aulas práticas, além de explorar as

oportunidades que essa tecnologia pode oferecer para a modernização do ensino técnico profissionalizante.

A Inteligência Artificial (IA) é uma área da ciência da computação voltada para o desenvolvimento de sistemas que imitam habilidades humanas, como a aprendizagem, o raciocínio e a solução de problemas. Na educação, a IA tem sido utilizada com crescente frequência, não apenas para automatizar atividades, mas também para personalizar o ensino e aprimorar os métodos de avaliação. O progresso da IA no setor educacional tem sido marcado por uma constante inovação, com a incorporação de tecnologias que tornam os ambientes de aprendizagem mais flexíveis e ajustados às necessidades dos estudantes.

Conforme destacado por Orlandeli (2005, p. 102), "o impacto significativo da IA na educação, salientando que o desenvolvimento de um Sistema de Ensino Inteligente (SEI) via Internet, que emprega redes probabilísticas, representa um avanço notável" no monitoramento e avaliação do desempenho estudantil. Essa visão evidencia a transformação proporcionada pela IA permitindo uma análise mais detalhada e eficiente do progresso acadêmico.

A implementação de novas tecnologias no ambiente educacional tem sido um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, uma das grandes oportunidades para a modernização do ensino. Nos últimos anos, a Inteligência Artificial (IA) emergiu como uma das ferramentas tecnológicas mais promissoras, proporcionando recursos que podem transformar a forma como o conhecimento é transmitido e assimilado. No contexto do ensino técnico profissionalizante, onde a aplicação prática de habilidades é essencial, a IA pode desempenhar um papel fundamental ao otimizar os processos de ensino-aprendizagem, especialmente em áreas que exigem alta qualificação técnica e constante atualização. A educação técnica, apoiada em tecnologias inovadoras, não só facilita a formação de profissionais qualificados, mas também oferece uma abordagem educacional flexível, personalizada e alinhada às demandas do mercado contemporâneo (Silva e Costa, 2024).

A relevância da IA na modernização dos métodos pedagógicos e de avaliação é corroborada por Campos e Lastória (2020) discutem a importância da IA para a personalização do ensino, argumentando que a adoção de algoritmos na avaliação de professores e a gamificação exemplificam como a IA está reformulando as práticas pedagógicas. (Fernandes; Narciso; *et al*, 2024, p. 184).

A educação técnica profissionalizante, historicamente, sempre teve como objetivo preparar os alunos para atuarem de forma prática e eficaz em setores especializados do mercado de trabalho. O ensino técnico no Brasil se firmou como um dos principais alicerces para o crescimento econômico, ao proporcionar a formação de trabalhadores altamente qualificados (Franco, 2019). No entanto, com a rápida evolução tecnológica, os métodos tradicionais de ensino estão cada vez mais desafiados a acompanhar as transformações do ambiente produtivo. Nesse cenário, a Educação 4.0 ganha relevância, pois integra as exigências trazidas pela quarta revolução industrial. De acordo com Moura, 2020, esse modelo educacional se distingue pelo uso de tecnologias digitais, como Inteligência Artificial, robótica e internet das coisas, com o objetivo de promover um aprendizado mais dinâmico e em sintonia com as demandas do mercado atual. Dessa forma, a implementação da IA no ensino técnico não apenas complementa os currículos, mas também oferece soluções práticas para os desafios do aprendizado de habilidades complexas.

O foco desta pesquisa está na análise dos desafios e oportunidades que a IA oferece ao ser aplicada nas aulas práticas do ensino técnico profissionalizante. Nesse contexto, a IA não é vista como uma substituta para a mediação humana, mas como uma ferramenta de suporte que pode enriquecer a experiência de aprendizado. O uso de IA permite criar simulações, automatizar processos de avaliação e fornecer feedback imediato e personalizado, facilitando a prática e a correção de erros em tempo real, algo que seria inviável em uma aula prática convencional sem tais recursos tecnológicos (KENSKI, 2013).

Essa observação enfatiza a capacidade da IA de ajustar o ensino às necessidades individuais dos alunos, fomentando uma experiência de aprendizagem mais engajadora e eficaz. Ademais, a IA desempenha um papel importante na superação de desafios tradicionais vinculados à avaliação educacional. Preuss, Barone e Henriques (2020, p. 443) exemplificam essa contribuição, mencionando que “a incorporação de técnicas de IA em plataformas de interação tangível na educação inclusiva ressalta o potencial da tecnologia para promover avaliações mais acessíveis e adaptativas”. (FERNANDES; NARCISO; *et al*, 2024, p. 184).

Dessa forma, a pesquisa aqui proposta pretende investigar de que maneira a IA pode ser utilizada de forma eficaz nas aulas práticas do ensino técnico, considerando os desafios relacionados à capacitação docente, à infraestrutura das instituições e às transformações nas metodologias de ensino.

Além disso, para uma integração bem-sucedida da IA no currículo, é necessária uma colaboração estreita entre tecnólogos, educadores e gestores educacionais, com o intuito de garantir que os sistemas de IA sejam projetados e aplicados de forma alinhada às necessidades específicas do contexto educativo. Preuss, Barone e Henriques (2020) destacam a importância dessa colaboração, ao afirmarem que "o ajuste de técnicas de IA para o uso educacional deve ser orientado por uma clara compreensão dos objetivos pedagógicos e das necessidades dos alunos"(PREUSS; BARONE; HENRIQUES, 2020, p. 439).(FERNANDES; NARCISO; *et al*, 2024, p. 193).

Ao final, espera-se que os resultados obtidos possam auxiliar na formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a adoção de IA no ensino técnico de maneira mais abrangente e eficaz. Além disso, a pesquisa busca contribuir para o debate sobre a inclusão digital e a equidade no acesso a tecnologias educacionais no Brasil, com o objetivo de reduzir as desigualdades regionais e garantir uma formação técnica de qualidade para todos.

METODOLOGIA

Para justificar esta pesquisa, teoria e prática não são excludentes, pois devem caminhar juntas (REIS; SOUSA; GOMES, 2022). A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa é qualitativa, com o objetivo de aprofundar a compreensão das experiências e percepções dos professores do ensino técnico em relação à implementação da Inteligência Artificial (IA) nas aulas práticas. Para isso, utilizamos questionários eletrônicos estruturados com base na escala Likert, que permite medir a intensidade das opiniões e sentimentos dos participantes sobre diversos aspectos da utilização da IA.

Os questionários foram elaborados para abordar questões específicas, como a eficácia da IA na personalização do aprendizado, a facilidade de uso das ferramentas tecnológicas, a

adequação das infraestruturas disponíveis e as barreiras enfrentadas na integração da IA ao currículo. As respostas obtidas por meio da escala Likert possibilitam uma análise quantitativa dos dados, ao mesmo tempo em que o formato aberto de algumas perguntas permite que os docentes expressem suas opiniões e experiências de maneira mais livre.

A seguir, estão apresentadas as 30 questões colocadas com base na escala Likert, que utilizam cinco níveis de resposta para medir a percepção dos participantes. O questionário será aplicado a 30 professores que lecionam aulas práticas no ensino técnico profissionalizante, com o objetivo de aprimoramento suas metodologias pedagógicas através do uso de tecnologias de Inteligência Artificial (IA). O foco está em avaliar como os professores pretendem integrar a IA nas atividades práticas, melhorar o processo de ensino-aprendizagem, conforme defendido por autores que destacam o papel fundamental das novas tecnologias na educação contemporânea (Santos, 2020). Abaixo estão as 30 questões aplicadas com a escala Likert em 5 níveis de resposta. Cada pergunta pode ser respondida com as seguintes opções: Discordo Totalmente, Discordo, Não sei responder, Concordo, Concordo Totalmente.

Objetivo 1: Identificar as principais barreiras enfrentadas pelos docentes.

1. Eu me sinto preparado para utilizar ferramentas de Inteligência Artificial em minhas aulas práticas.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

2. A infraestrutura tecnológica disponível no meu curso é suficiente para implementar atividades com IA.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

3. A carga horária disponível nas aulas práticas é suficiente para incluir atividades envolvendo IA.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

4. Tenho conhecimento suficiente sobre IA para aplicá-la nas minhas aulas práticas.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

5. Os materiais didáticos que utilizo abordam o uso de IA em atividades práticas.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

6. Sinto que meus alunos estão preparados para trabalhar com IA nas aulas práticas.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

7. A gestão escolar incentiva a implementação de IA nas atividades práticas.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

8. O acesso a dispositivos e softwares com IA é uma barreira significativa para a implementação nas aulas.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder

(4) Concordo (5) Concordo Totalmente

9. A falta de suporte técnico impede a aplicação da IA nas aulas práticas.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

10. A resistência dos alunos em utilizar novas tecnologias, como IA, é um desafio nas aulas práticas.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

Objetivo 2: Avaliar o nível de interesse e disposição dos docentes para capacitação.

1. Eu estaria disposto a participar de treinamentos voltados ao uso de IA nas aulas práticas.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

2. Acredito que uma capacitação focada em IA poderia melhorar a qualidade das minhas aulas práticas.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

3. Já participei de algum treinamento sobre IA aplicada ao ensino técnico.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

4. Sinto necessidade de capacitações contínuas para acompanhar as inovações tecnológicas, como IA.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

5. O tempo dedicado às capacitações é adequado para minha rotina como professor de aulas práticas.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

6. A instituição oferece capacitações suficientes sobre novas tecnologias como IA.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

7. Acredito que o conhecimento em IA se tornará essencial para as aulas práticas nos próximos anos.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

8. A falta de capacitação adequada é uma barreira para a implementação de IA nas minhas aulas práticas.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

9. Sinto-me confortável em participar de capacitações online sobre IA.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

10. Capacitações presenciais seriam mais eficazes para o meu aprendizado sobre IA do que capacitações online.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

Objetivo 3: Investigar o impacto das capacitações na qualidade das aulas práticas com IA.

1. A capacitação em IA poderia aumentar a eficiência das minhas atividades práticas.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

2. Após um curso de capacitação, eu me sentiria mais seguro para implementar IA nas minhas aulas.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

3. Capacitações sobre IA devem focar em casos práticos aplicados ao ensino técnico.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

4. O conteúdo teórico de capacitações sobre IA deveria ser adaptado à realidade do ensino técnico.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

5. Eu acredito que a aplicação de IA nas aulas práticas torna o aprendizado mais dinâmico e eficiente.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

6. Capacitações em IA devem incluir a integração de IA com outras tecnologias usadas no ensino técnico.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

7. Após uma capacitação, acredito que o desempenho dos meus alunos nas atividades práticas com IA seria melhorado.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

8. Capacitações sobre IA deveriam envolver o uso de simulações e softwares especializados.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

9. A inclusão de IA nas aulas práticas traria maior interesse por parte dos alunos nas atividades.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

10. Capacitações que envolvem IA aplicada em cenários reais de indústrias seriam mais eficazes para mim.

- (1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Não sei responder (4) Concordo
(5) Concordo Totalmente

Essa escala Likert permitirá uma avaliação qualitativa da percepção dos docentes sobre as barreiras e a eficácia das capacitações para o uso de IA nas aulas práticas de cursos técnicos. Além da aplicação dos questionários, a pesquisa poderá incluir entrevistas semiestruturadas com alguns professores, proporcionando um espaço para discussões mais aprofundadas sobre as percepções e desafios que eles enfrentam na prática. Essa combinação de métodos visa oferecer uma visão abrangente e rica do cenário atual, permitindo a identificação de tendências, necessidades de formação e suporte que podem ser fundamentais para a implementação bem-sucedida da IA nas aulas práticas do ensino técnico.

A análise dos dados coletados será realizada com base em técnicas qualitativas de interpretação, buscando extrair significados e insights que possam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes na integração da IA no ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa abrange uma variedade de discussões que são fundamentais para compreender a implementação da Inteligência Artificial (IA) nas aulas práticas do ensino técnico profissionalizante. A estrutura teórica é composta por três pilares principais: tecnologias educacionais, metodologias de aprendizagem ativa e as transformações no ensino técnico impulsionadas pela revolução digital.

Tecnologias Educacionais: A discussão sobre tecnologias educacionais é essencial para entender como a IA e outras ferramentas digitais podem ser integradas no ambiente de aprendizagem. A literatura aponta que a adoção de tecnologias educacionais não se limita apenas à introdução de novos dispositivos ou software, mas envolve uma transformação pedagógica que permite o desenvolvimento de práticas mais inovadoras e centradas no aluno. Tecnologias como plataformas de aprendizado online, simuladores e ferramentas de IA têm o potencial de enriquecer a experiência de aprendizagem, oferecendo recursos que facilitam a personalização do ensino e promovem a interatividade (Silva, 2021).

Metodologias de Aprendizagem Ativa: Outro aspecto relevante do referencial teórico é a ênfase em metodologias de aprendizagem ativa, que priorizam o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Ao contrário do modelo tradicional de ensino, onde o professor é o único detentor do conhecimento, as metodologias ativas incentivam os alunos a participar ativamente, explorando, colaborando e refletindo sobre seu próprio aprendizado. A incorporação da IA nesse contexto pode potencializar essas metodologias, permitindo que os alunos trabalhem em problemas do mundo real, desenvolvam habilidades críticas e analíticas e se preparem melhor para os desafios do mercado de trabalho (Moura, 2020).

Transformações no Ensino Técnico: Por fim, as transformações no ensino técnico decorrentes da revolução digital são um tema central na pesquisa. A digitalização e a automação têm impactado significativamente a forma como as profissões são exercidas e, conseqüentemente, como os cursos técnicos são estruturados. O referencial teórico aborda a necessidade de atualização curricular e a importância de formar profissionais que não apenas dominem habilidades técnicas, mas também sejam capazes de se adaptar a um ambiente de trabalho em constante mudança. As novas exigências do mercado demandam que os alunos

desenvolvam competências relacionadas à tecnologia, como a capacidade de trabalhar com sistemas de IA e outras inovações digitais(COSTA, 2022).

Dessa forma, o referencial teórico utilizado na pesquisa proporciona uma base sólida para a análise da implementação da IA nas aulas práticas do ensino técnico. As discussões sobre tecnologias educacionais, metodologias de aprendizagem ativa e as transformações no ensino técnico em meio à revolução digital permitem uma compreensão abrangente dos desafios e oportunidades que surgem nesse processo. Essa abordagem teórica não apenas fundamenta a pesquisa, mas também oferece insights valiosos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às demandas contemporâneas.

RESULTADOS

Os resultados esperados desta pesquisa têm como objetivo principal oferecer subsídios que possam aprimorar tanto as práticas pedagógicas quanto às políticas educacionais no âmbito do ensino técnico profissionalizante. Com a crescente importância da Inteligência Artificial(IA) e das novas tecnologias na formação dos estudantes, é fundamental que as instituições de ensino estejam preparadas para adaptar seus currículos e metodologias de ensino às demandas contemporâneas do mercado de trabalho.

Melhoria das Práticas Pedagógicas: A pesquisa pretende identificar as necessidades e desafios enfrentados pelos docentes na implementação da IA em suas aulas práticas. Ao compreender melhor as percepções dos professores, a pesquisa poderá oferecer recomendações para a formação continuada e o desenvolvimento de recursos pedagógicos que integrem efetivamente a IA. Espera-se que essas melhorias nas práticas pedagógicas contribuam para um ensino mais dinâmico e personalizado, promovendo um ambiente de aprendizagem que atenda às especificidades e necessidades de cada aluno. Assim, a pesquisa visa não apenas a capacitação dos educadores, mas também a transformação do ensino em uma experiência mais envolvente e significativa.

Contribuição para Políticas Educacionais: Além de contribuir para as práticas pedagógicas, os resultados da pesquisa têm o potencial de influenciar as políticas educacionais no contexto do ensino técnico. A compreensão das necessidades dos professores e alunos em relação ao uso da IA pode fornecer dados valiosos para a formulação de diretrizes que promovam a integração efetiva das tecnologias no currículo. Isso inclui a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica, acesso a ferramentas digitais e a promoção de parcerias com o setor produtivo, que podem proporcionar estágios e experiências práticas que preparem os alunos para o mercado de trabalho.

Formação de Profissionais Capacitados: Por fim, ao promover melhorias nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais, espera-se que a pesquisa contribua para a formação de profissionais mais capacitados e preparados para enfrentar os desafios do século XXI. A integração da IA no ensino técnico não apenas aprimora as habilidades técnicas dos alunos, mas também desenvolve competências transversais, como pensamento crítico, resolução de problemas e adaptabilidade. Esses atributos são essenciais para que os futuros profissionais consigam navegar em um ambiente de trabalho cada vez mais complexo e em constante evolução.

Em síntese, os resultados esperados desta pesquisa visam proporcionar uma base sólida para a transformação do ensino técnico profissionalizante, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e políticas educacionais que atendam às exigências do mercado. Assim, a pesquisa não só se alinha às demandas da Indústria 4.0, mas também se compromete com a formação de uma nova geração de profissionais que possam contribuir para a sociedade de forma inovadora e eficiente.

As considerações finais desta revisão bibliográfica enfatizam a relevância e o impacto da inteligência artificial (IA) na avaliação educacional, especialmente no âmbito do ensino médio. A análise dos textos selecionados aponta para um cenário em que a IA apresenta oportunidades valiosas para aprimorar a personalização e a eficácia do ensino e da avaliação, ao mesmo tempo que impõe desafios éticos e operacionais que requerem uma atenção cuidadosa.

A capacidade da IA de oferecer avaliações adaptativas e personalizadas representa um avanço significativo na forma como o desempenho acadêmico pode ser acompanhado e estimulado. Exemplos discutidos nesta revisão, como o modelo Markoviano-Bayesiano, demonstram como sistemas baseados em IA podem fornecer feedback preciso e relevante, fundamentado na análise dos dados de desempenho dos alunos ao longo do tempo. Esses sistemas não apenas permitem um diagnóstico mais acurado das necessidades de aprendizagem, mas também promovem uma abordagem mais individualizada ao ensino, capacitando os alunos a alcançarem seu máximo potencial.

Entretanto, a adoção da IA na educação não está isenta de desafios. As questões éticas, especialmente relacionadas à privacidade dos dados dos alunos e ao viés algorítmico, emergem como tópicos centrais que necessitam de soluções robustas. A gestão ética dos dados e a transparência dos algoritmos são cruciais para garantir que o uso da IA na educação respeite os direitos e a dignidade dos estudantes. Portanto, é fundamental desenvolver estruturas regulatórias e padrões éticos claros, assim como promover a formação de educadores e a conscientização dos alunos sobre as implicações do uso da IA.

Além das preocupações éticas, a resistência à mudança por parte de educadores e do sistema educacional representa uma barreira à integração efetiva da IA. A formação contínua dos professores, como mencionado, é essencial para assegurar que os educadores estejam aptos a utilizar as ferramentas de IA de maneira eficaz, transformando desafios em oportunidades para enriquecer o processo educativo. A colaboração entre desenvolvedores de tecnologia, educadores, alunos e outras partes interessadas é fundamental para criar soluções de IA que sejam não apenas tecnicamente viáveis, mas também pedagogicamente relevantes e eticamente responsáveis. A formação de ambientes de aprendizagem que utilizem a IA para oferecer experiências educacionais mais ricas e inclusivas reflete o potencial dessa tecnologia em redefinir o ensino e a aprendizagem para as gerações futuras.

Portanto, a integração da IA na avaliação educacional representa um caminho promissor para a inovação pedagógica, com a capacidade de transformar significativamente o ensino médio. No entanto, para que esse potencial seja plenamente realizado, é imprescindível abordar de maneira proativa os desafios éticos e operacionais, garantindo que a implementação da IA seja feita de forma responsável e alinhada aos melhores interesses dos alunos. As recomendações e os entendimentos extraídos desta revisão bibliográfica oferecem uma base

para avançar nessa direção, ressaltando a importância de uma abordagem equilibrada que reconheça tanto as promessas quanto os riscos da IA na educação.

A eficácia das soluções de IA no ambiente educacional depende de diversos fatores, incluindo a superação de obstáculos tecnológicos e de infraestrutura, além da necessidade de treinamento adequado para professores e administradores. Questões como a privacidade dos dados dos estudantes e os potenciais riscos de viés e discriminação nos algoritmos de IA também são desafios cruciais que precisam ser abordados de forma cuidadosa para garantir que os benefícios da IA na educação sejam alcançados de maneira ética e justa.

As pesquisas analisadas destacam a importância de uma abordagem colaborativa e multidisciplinar para a implementação de soluções de IA no ensino superior. Isso inclui a participação ativa de educadores, estudantes, desenvolvedores de tecnologia e formuladores de políticas públicas no processo de concepção e implantação dessas tecnologias. Uma abordagem colaborativa garante que as soluções de IA sejam desenvolvidas levando em consideração as necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e de apoio.

Além disso, futuros estudos devem focar não apenas no avanço das inovações tecnológicas, mas também na análise crítica dos impactos a longo prazo dessas intervenções na experiência educacional e nos índices de sucesso dos estudantes. Isso inclui a investigação de estratégias que reduzam os riscos de viés nos algoritmos de IA e assegurem a proteção dos dados estudantis. A pesquisa também deve buscar formas de ampliar o acesso e a capacitação em tecnologias de IA para instituições de diferentes portes e recursos, garantindo que os benefícios dessas inovações sejam amplamente distribuídos.

Em síntese, embora as soluções baseadas em IA ofereçam uma oportunidade promissora para combater a evasão escolar no ensino superior, é essencial que sua implementação leve em conta os desafios éticos, práticos e técnicos que acompanham essas tecnologias. Quando aplicadas de maneira adequada, as ferramentas de IA têm o potencial de impactar positivamente o ensino superior, proporcionando aos estudantes o suporte necessário para concluir suas trajetórias acadêmicas e atingir seus objetivos educacionais e profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, João; DIAS, Maria. Educação e Tecnologias Emergentes: Desafios e Perspectivas para o Ensino Técnico. São Paulo: Editora Acadêmica, 2024.
- COSTA, Ana. Formação Continuada de Professores: Desafios e Perspectivas. Belo Horizonte: Editora Educação, 2022.
- FERNANDES, Allysson Barbosa *et al.* INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ACADÊMICO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO MÉDIO. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 180–196, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i3.13059. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13059>. Acesso em: 3 out. 2024.
- FERNANDES, AB *et al.* Inteligência artificial no combate à evasão no ensino superior brasileiro. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 3, pág. e3792, 2024.
- FRANCO, L. M. Educação Técnica e as Demandas da Indústria 4.0. São Paulo: FGV Editora, 2019.
- KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- LIMA, T.; BARRADAS FILHO, A.; BARROS, A. K.; VIANA, D.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; RIVERO, L. Avaliando um Jogo Educacional para o Ensino de Inteligência Artificial - Qual Metodologia para Avaliação Escolher? In: Workshop sobre educação em computação. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p.

- 66-70, 2020. <http://doi.org/10.5753/wei.2020.11131>. Recuperado de: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/view/11131>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2024.
- MOURA, M. E. Educação 4.0: Desafios e Perspectivas para o Ensino Técnico no Brasil. *Cadernos de Educação*, v. 25, n. 3, p. 34-47, 2020.
- MOURA, José. Educação 4.0: Desafios e Oportunidades na Era Digital. São Paulo: Editora Acadêmica, 2020.
- ORLANDELI, R. Um modelo Markoviano-Bayesiano de inteligência artificial para avaliação dinâmica do aprendizado: aplicação à logística. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, Florianópolis, 2005. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102092/221278.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2024.
- PREUSS, E.; BARONE, D. A. C.; HENRIQUES, R. V. B. Uso de Técnicas de Inteligência Artificial num Sistema de Mesa Tangível. In: *Workshop de informática na escola*, n. 26, p. 439-448, 2020. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação. <http://doi.org/10.5753/cbie.wie.2020.439>. Recuperado de: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/12636>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2024.
- RAMOS, S., K.; BARBOSA, L. S. O.; LIRA, B., W.; PINHEIRO, J. M. B.; SANTOS, P., I.; BORGES, M., I. V. C. Inteligência Artificial e seus impactos na Educação: uma revisão sistemática. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, v. 4, n. 11, 2023. <http://doi.org/10.47820>. Recuperado de: [recima21.v4i11.4353](https://doi.org/10.47820/recima21.v4i11.4353). Acesso em: 3 de fevereiro de 2024.
- REIS, M. G. L.; SOUSA, D. D. C.; GOMES, A. R. Desafios vivenciados no ensino remoto. *Revista Docência e Ciberultura*, v. 6, n. 5, p. 108-127, 2022.
- SANTOS, JA A inovação tecnológica no ensino: o impacto da IA nas práticas pedagógicas. *Revista de Educação e Tecnologia*, v. 3, pág. 45-60, 2020.
- SILVA, Carlos. *Inteligência Artificial e o Futuro da Educação Técnica: Implicações da Indústria 4.0*. Rio de Janeiro: Nova Educação, 2024.
- SILVA, Roberto. *Mudança e Inovação na Educação: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Editora Nova Educação, 2021.

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM CONTINUADA PARA A AUTONOMIA DOS IDOSOS

THE IMPORTANCE OF CONTINUED LEARNING FOR THE AUTONOMY OF THE ELDERLY

LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE CONTINUADO PARA LA AUTONOMÍA DE LAS PERSONAS MAYORES

Marcia Sant'Ana Santos
msasantos17@gmail.com

SANTOS, Marcia Sant'Ana. **A importância da aprendizagem continuada para a autonomia dos idosos.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 241 – 248, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203. **Orientador:** Prof. Dr. Luciano Sousa Teixeira - lucianoteixeira_2@hotmail.com

RESUMO

A aprendizagem continuada desempenha um papel crucial na promoção da autonomia dos idosos, permitindo-lhes manter a independência, a capacidade de adaptação e o engajamento social. Este estudo examina a relevância da educação ao longo da vida, destacando seu papel como um elemento essencial para promover o bem-estar e a qualidade de vida durante a fase da terceira idade. A análise enfatiza como o aprendizado contínuo pode influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo, fortalecer a autoestima e incentivar a participação ativa dos idosos no ambiente social. Por meio de uma revisão bibliográfica e uma pesquisa qualitativa através de entrevistas, serão discutidos os benefícios da aprendizagem continuada e as barreiras enfrentadas por essa faixa etária no acesso à educação.

Palavras-chave: Aprendizagem continuada. Autonomia. Idosos. Terceira idade.

SUMMARY

Continuous learning plays a crucial role in promoting the autonomy of older people, allowing them to maintain independence, adaptability and social engagement. This article seeks to explore the importance of lifelong education as a determining factor for well-being and quality of life in old age. The research analyzes how continuing education can contribute to the cognitive development, self-esteem and active participation of elderly people in society. Through a literature review and qualitative research through interviews, the benefits of continued learning and the barriers faced by this age group in accessing education will be discussed.

Keywords: Continuous learning. Autonomy. Elderly people. Old age.

RESUMEN

El aprendizaje continuo desempeña un papel crucial en la promoción de la autonomía de las personas mayores, permitiéndoles mantener la independencia, la adaptabilidad y el compromiso social. Este artículo busca explorar la importancia de la educación permanente como factor determinante para el bienestar y la calidad de vida en la vejez. La investigación analiza cómo la educación continua puede contribuir al desarrollo cognitivo, la autoestima y la participación activa de las personas mayores en la sociedad. A través de una revisión de la literatura y una investigación cualitativa a través de entrevistas, se discutirán los beneficios del aprendizaje continuo y las barreras que enfrenta este grupo de edad para acceder a la educación.

Palabras clave: Aprendizaje continuo. Autonomía. Personas mayores. Vejez.

INTRODUÇÃO

O presente estudo centra a atenção na importância da aprendizagem continuada para a autonomia dos idosos, pois, sabe-se que a população idosa tem crescido de forma significativa nas últimas décadas, impulsionando debates sobre a necessidade de políticas e práticas que promovam o bem-estar e a autonomia nessa fase da vida. A educação ao longo da vida, ou aprendizagem continuada, assume um papel fundamental no fortalecimento da autonomia entre

os idosos, oferecendo recursos que capacitam essa população a enfrentar os desafios do envelhecimento de maneira mais independente e com uma qualidade de vida elevada.

Conforme dados da Organização Mundial da Saúde(OMS, 2019), a população global de pessoas acima de 60 anos deve atingir dois bilhões até 2050, correspondendo a aproximadamente um quinto da população mundial. O Brasil acompanha essa tendência de envelhecimento acelerado. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Características dos Moradores e Domicílios, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística(IBGE) em 26 de abril de 2018, o número de idosos brasileiros aumentou em 4,8 milhões desde 2012, ultrapassando os 30,2 milhões em 2019. As projeções do IBGE para 2050 apontam que, com uma expectativa de vida em torno dos 81 anos, o Brasil terá cerca de 52 milhões de pessoas na terceira idade.

Diante desse expressivo crescimento no número de idosos, as preocupações governamentais, especialmente no Brasil, têm se voltado para questões relacionadas à previdência social, gerando discussões que podem resultar em mudanças significativas no sistema de aposentadorias. Um exemplo recente dessa tendência é a aprovação da lei que fixa a idade mínima para acesso ao benefício previdenciário no Brasil, estipulando 65 anos para homens e 62 anos para mulheres(BRASIL, 2019).

Esse contexto se torna ainda mais desafiador quando se considera que o mercado de trabalho brasileiro oferece poucas oportunidades para pessoas em idade avançada. Além disso, a falta de familiaridade da população idosa com dispositivos tecnológicos pode criar uma massa de excluídos: idosos desempregados e sem renda mínima para questões básicas de sobrevivência, como alimentação e saúde.

O envolvimento dos idosos em atividades educacionais contribui para a manutenção de habilidades cognitivas e sociais, prevenindo o isolamento e a marginalização. Além disso, a aprendizagem ao longo da vida possibilita que os idosos se mantenham atualizados e capazes de participar ativamente em suas comunidades, o que é fundamental para a promoção de sua autonomia.

O objetivo geral deste artigo é investigar a importância da aprendizagem continuada na promoção da autonomia dos idosos, destacando os benefícios dessa prática para a manutenção da independência e da qualidade de vida na terceira idade.

Os objetivos específicos serão: Analisar como a aprendizagem continuada contribui para o desenvolvimento cognitivo dos idosos; Examinar a relação entre educação ao longo da vida e a autoestima dos idosos; e Identificar as principais barreiras enfrentadas pelos idosos no acesso à educação continuada.

A escolha deste tema justifica-se pela crescente relevância da educação ao longo da vida para a população idosa, especialmente em um contexto de envelhecimento populacional.

Compreender os benefícios da aprendizagem continuada para os idosos é essencial para a formulação de políticas públicas e programas educacionais que visem promover a autonomia e o bem-estar nessa fase da vida. Além disso, o tema é relevante para a academia, uma vez que amplia o entendimento sobre os impactos da educação na qualidade de vida dos idosos.

A aprendizagem continuada contribui significativamente para a promoção da autonomia dos idosos, melhorando suas capacidades cognitivas, fortalecendo sua autoestima e aumentando sua participação social.

A pergunta que norteará este trabalho é: De que forma a aprendizagem continuada influencia a autonomia dos idosos, e quais são os principais fatores que facilitam ou dificultam seu acesso à educação ao longo da vida?

METODOLOGIA

Este estudo adotará uma metodologia bibliográfica, quantitativa, descritiva e transversal, na pesquisa bibliográfica será realizada uma análise de artigos, livros e outras publicações científicas relevantes publicadas entre 2019 e 2024. A pesquisa bibliográfica permitirá a identificação e a compreensão das principais teorias, práticas e resultados associados à aprendizagem continuada para idosos.

Serão utilizados bancos de dados acadêmicos como Scielo, Google Acadêmico e PubMed para a coleta de fontes que tratem diretamente da relação entre educação continuada e autonomia na terceira idade.

Na pesquisa quantitativa, descritiva e transversal, serão levantados dados junto a 100 idosas, que frequentam o Centro de Convivência da Pessoa Idosa, nos meses de setembro e outubro de 2024, para coleta dos dados, foi utilizado um questionário com 10 questões (participação em algum curso, atividades que as fazem se sentir mais independentes, aprendizado de novas habilidades).

A EDUCAÇÃO COMO MEIO PARA VENCER DESAFIOS IMPOSTOS AOS IDOSOS

Para iniciar a discussão sobre práticas pedagógicas voltadas para o público idoso, é fundamental compreender a amplitude desse tema. Em primeiro lugar, vale destacar quem é considerado idoso: de acordo com a Organização Mundial da Saúde(OMS, 2019), qualquer pessoa com 60 anos ou mais pertence a esse grupo etário.

A velhice representa uma fase natural da vida, e é essencial estar preparado para vivê-la da melhor maneira possível. Conforme aponta Carvalho(2020), o verdadeiro desafio não reside apenas em “prolongar os anos de vida”, mas sim em “dar mais vida aos anos”, o que implica uma nova reflexão sobre o envelhecimento. Isso envolve a criação de abordagens que valorizem a longevidade, preservando os princípios de dignidade, autonomia e solidariedade, e promovendo condições que favoreçam o bem-estar e a qualidade de vida, possibilitando assim que se viva mais e melhor(CARVALHO, 2020, p.18).

Segundo o autor, o envelhecimento, ao contrário de etapas como a infância e a adolescência, não despertou historicamente o mesmo interesse científico e social. No início do século XX, as ciências humanas, especialmente a psicologia e a educação, concentravam-se nos públicos infantil, jovem e adulto. Já a medicina focava-se em aspectos patológicos da velhice como objeto de estudo científico.

Durante os séculos XVIII e XIX, desenvolveu-se a especialidade médica da geriatria, dedicada ao tratamento de doenças associadas ao envelhecimento. No entanto, foi apenas na segunda metade do século XX, com o surgimento da gerontologia como campo específico, que o estudo detalhado e a compreensão das transformações biológicas do envelhecimento adquiriram importância. Essa nova especialidade trouxe uma visão mais ampla e científica para

as alterações naturais desse processo, permitindo investigar os fatores que caracterizam a velhice.

Conforme observado por Carvalho(2020), o número de idosos cresce rapidamente em nossa sociedade. Atualmente, estatísticas indicam que uma em cada dez pessoas possui 60 anos ou mais, e projeta-se que, até 2050, essa proporção aumentará para uma em cada cinco pessoas ao redor do globo. Esse crescimento acentuado gera novas demandas sociais e se apresenta como um desafio significativo para a economia, a política e a estrutura social.

Embora o envelhecimento seja um fenômeno global, ele não ocorre de forma homogênea entre todos os indivíduos, pois é moldado por fatores sociais, psicológicos e fisiológicos. Enquanto o processo de envelhecer é biologicamente natural, sua experiência e condição são profundamente influenciadas pela cultura. Diante disso, emerge a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, com profissionais de diversas áreas colaborando para ampliar o entendimento sobre o envelhecimento e para promover um processo mais saudável e adaptado às diferentes realidades culturais.

A velhice nem sempre se revela como uma fase satisfatória para todos, pois muitos idosos enfrentam preconceito, exclusão, desvalorização e desprezo. Essas circunstâncias se manifestam em diversos contextos, tanto em espaços públicos quanto privados.

O sistema educacional, por sua vez, mantém uma estrutura predominantemente voltada para as gerações mais jovens, o que deixa a educação para idosos, em grande parte, negligenciada e pouco compreendida.

O cenário de exclusão da velhice decorre da pobreza, da insuficiência da aposentadoria, das perdas sociais, do desemprego e da assistência de saúde pública precária.

A educação voltada para o público idoso é classificada como não formal e ocorre em ambientes fora do contexto escolar tradicional, estando intimamente relacionada à Pedagogia Social. Sua essência reside em promover a conscientização para mudanças sociais, buscando capacitar essa população a exercer plenamente seus direitos de cidadania. Esse processo educativo vai além dos conteúdos em si, estendendo-se às interações dialógicas e socializadas entre os participantes, que se fortalecem nas trocas mútuas de experiências ao longo do aprendizado (GOI; PEREIRA; VEIGA, 2019, p.12).

A educação integrada à Pedagogia Social leva em consideração as reais condições de vida dos educandos, buscando incentivá-los por meio de intervenções pedagógicas alinhadas às suas necessidades e experiências. Esse enfoque educativo oferece aos idosos a oportunidade de transformar hábitos, atitudes e crenças, promovendo uma velhice mais digna. Funciona também como um recurso de apoio, ajudando-os a conquistar novos espaços sociais, a melhorar suas condições de vida, a desenvolver e estimular suas habilidades e a promover um envelhecimento saudável. Em essência, o objetivo central é garantir qualidade de vida aos idosos. Além disso, esse processo permite que os idosos atualizem seus conhecimentos, aumentem a autoestima, assumam suas atividades diárias com mais autonomia e se integrem plenamente à sociedade.

A aprendizagem continuada para os idosos é uma ferramenta essencial para a promoção de sua autonomia, qualidade de vida, bem-estar e desempenha um papel tão importante nesse contexto. As atividades educacionais e de aprendizagem para os idosos podem abranger diversos âmbitos, entre as atividades oferecidas, destacam-se cursos de alfabetização digital, que possibilitam o aprendizado do uso de computadores, smartphones e da internet,

promovendo a independência em um mundo cada vez mais tecnológico. Essas atividades também incluem oficinas de artesanato, que estimulam a criatividade e oferecem uma via para expressão pessoal, além de contribuírem para o desenvolvimento motor e mental.

Além das atividades educacionais formais, os idosos participam de atividades sócio-culturais e recreativas, como aulas de dança, que promovem o bem-estar físico, e grupos de leitura, que incentivam o desenvolvimento cognitivo e o prazer pelo aprendizado contínuo. Também há cursos de ioga e meditação, que ajudam na manutenção do equilíbrio mental e físico, reduzindo o estresse e promovendo uma maior conexão com o corpo e a mente. Esses programas não apenas mantêm a mente ativa, mas também reforçam a autoestima dos idosos, pois lhes permitem adquirir novas habilidades e sentir-se parte ativa da sociedade.

Os centros de convivência e espaços comunitários desempenham um papel crucial ao oferecer esses cursos e atividades, proporcionando um ambiente onde os idosos podem interagir socialmente e evitar o isolamento, o que é vital para a saúde mental e emocional. Essas atividades não se restringem ao ambiente escolar ou universitário, mas abrangem também o espaço sócio-cultural, recreativo e comunitário, reforçando que a aprendizagem continuada pode ocorrer em múltiplos contextos. Portanto, essas práticas educacionais englobam tanto o ensino formal quanto atividades sócio-culturais e recreativas, que em conjunto promovem a autonomia, autoestima, desenvolvimento cognitivo e qualidade de vida dos idosos. A participação em cursos e atividades de grupo, por exemplo, permite que os idosos mantenham suas habilidades cognitivas e sociais, previnam o isolamento e se mantenham engajados com o mundo ao seu redor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa foram entrevistadas 100 idosas, que frequentam o Centro de Convivência da Pessoa Idosa na cidade de Alagoinhas – BA. Os dados foram tabulados na tabela 1.

Tabela 1 – Resultados da Pesquisa com Idosas

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Participa de algum curso ou atividade educacional?	Sim: 84, Não: 16
Importância de continuar aprendendo coisas novas	Muito importante: 100
Participar de atividades educacionais faz sentir-se mais independente?	Sim, muito: 92, Sim, um pouco: 2, Não: 6
Aprender coisas novas melhora a autoestima?	Sim, melhora muito: 99, Melhora um pouco: 0, Não melhora: 0, Não respondeu: 1
Aprender novas habilidades ajuda a manter a mente ativa?	Sim, muito: 99, Sim, mas não tanto: 1, Não: 0

Tem facilidade de acessar cursos/atividades na cidade?	Sim: 40, Não: 57, Não respondeu: 3
Usa tecnologia para aprender coisas novas?	Sim: 68, Não: 32
Cursos e atividades oferecidos são suficientes?	Sim, são suficientes: 51, Não, deveriam ter mais opções: 45, Não sei: 2, Não respondeu: 2
Acredita que a educação continuada melhora a qualidade de vida?	Sim, muito: 94, Sim, um pouco: 4, Não: 2
Gostaria de participar de mais atividades de aprendizagem?	Sim: 100, Não: 0

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A partir dos resultados do questionário aplicado a 100 idosas do Centro de Convivência da Pessoa Idosa da cidade de Alagoinhas, Bahia, foi possível identificar algumas tendências importantes em relação à participação em atividades educacionais e o impacto dessas atividades na vida das entrevistadas.

1. Participação em cursos e atividades educacionais:

- A maioria das idosas (84%) participam de algum curso ou atividade educacional, evidenciando um interesse significativo pela continuidade de aprendizado. Apenas 16% não estão envolvidas nessas atividades, indicando um bom nível de engajamento com iniciativas educacionais disponíveis.

2. Importância de continuar aprendendo:

- A totalidade das entrevistadas (100%) considera importante continuar aprendendo novas coisas na sua idade, sendo que todas apontaram como "muito importante". Isso demonstra uma percepção positiva em relação ao aprendizado contínuo, mesmo em idades avançadas, sugerindo que o interesse pelo conhecimento não diminui com o tempo.

3. Independência e autoestima:

- Um total de 92% das idosas afirmaram que participar de atividades educacionais as faz sentir mais independentes, enquanto 2% sentem essa independência de forma moderada e 6% não percebem esse benefício. Já em relação à autoestima, 99% indicaram que aprender coisas novas melhora sua autoestima de forma significativa, com apenas uma entrevistada não respondendo a essa questão. Esse dado reforça a relação entre o aprendizado e o bem-estar psicológico das idosas.

4. Manutenção da mente ativa:

- A aprendizagem contínua é vista como uma forma de manter a mente ativa por 99% das participantes, sendo que apenas uma entrevistada considerou que essa influência é menos intensa. Esse dado aponta para a importância das atividades educacionais na manutenção da saúde mental das idosas.

5. Acesso a cursos e uso de tecnologia:

- No que tange ao acesso a cursos, 57% das entrevistadas mencionaram ter dificuldades, enquanto 40% afirmaram que têm facilidade para acessar essas atividades, e 3% não responderam. Além disso, 68% utilizam tecnologia, como celulares ou computadores, para aprender coisas novas, enquanto 32% não fazem uso desses recursos. Esses números indicam

que, apesar do interesse pelo aprendizado, existem barreiras de acesso, especialmente no uso de tecnologias.

6. Suficiência das atividades oferecidas:

- Em relação à quantidade de opções de cursos e atividades oferecidas para idosos, 51% consideram que as opções são suficientes, enquanto 45% sentem que deveria haver mais ofertas, e 2% não têm uma opinião formada, além de 2% não terem respondido. Isso sugere uma divisão de percepções sobre a adequação das atividades disponíveis.

7. Percepção sobre a melhoria da qualidade de vida:

- A maioria das idosas (94%) acredita que a educação continuada contribui muito para a melhoria da sua qualidade de vida, enquanto 4% percebem essa melhoria de forma moderada e 2% não acreditam nesse benefício. Esse dado destaca a importância da educação na promoção de uma vida mais saudável e significativa para as idosas.

8. Interesse em novas oportunidades de aprendizagem:

- Todas as participantes (100%) demonstraram interesse em participar de mais atividades de aprendizagem, caso tivessem a oportunidade. Esse dado evidencia a demanda por novas oportunidades de aprendizado, refletindo um desejo contínuo de crescimento pessoal e desenvolvimento.

Com base nesses dados, é possível concluir que as idosas do Centro de Convivência da Pessoa Idosa de Alagoinhas, têm um forte interesse pelo aprendizado contínuo, valorizando os benefícios das atividades educacionais para sua autoestima, independência e saúde mental. No entanto, ainda há desafios relacionados ao acesso a essas atividades, especialmente em termos de tecnologia e disponibilidade de cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou relevância da aprendizagem continuada como um fator determinante para a autonomia dos idosos, conforme demonstrado pelos resultados obtidos na pesquisa realizada com 100 idosas do Centro de Convivência da Pessoa Idosa na cidade de Alagoinhas, Bahia. A maioria das participantes reconhece a importância de continuar aprendendo, percebendo a educação ao longo da vida como um meio de promover a independência, elevar a autoestima e manter a mente ativa.

O interesse demonstrado por essas idosas em participar de atividades educacionais é expressivo, com 84% delas engajadas em cursos ou atividades, e 100% apontando a importância do aprendizado como muito relevante. A percepção de que a educação continuada contribui para a melhora na qualidade de vida é evidente, sendo destacada por 94% das entrevistadas. Esses resultados reforçam a necessidade de promover oportunidades educacionais que sejam acessíveis e adequadas às necessidades dos idosos, pois, apesar do grande interesse, ainda há dificuldades de acesso, especialmente no que diz respeito à tecnologia e à oferta de cursos.

A educação ao longo da vida não é apenas um meio de manter habilidades cognitivas, mas também um elemento essencial para garantir que os idosos permaneçam conectados socialmente, prevenindo o isolamento e promovendo uma vida mais digna e significativa. Assim, é fundamental que políticas públicas e programas educacionais sejam desenvolvidos e ampliados, a fim de garantir o acesso à aprendizagem continuada para essa faixa etária,

valorizando a experiência e contribuindo para o envelhecimento ativo.

Portanto, é possível concluir que a aprendizagem continuada tem um impacto direto na promoção da autonomia dos idosos, contribuindo para o seu bem-estar físico e mental, bem como para sua inserção ativa na sociedade. O desejo expresso pelas participantes de continuar aprendendo é um indicativo claro de que iniciativas nessa área devem ser priorizadas, visando à construção de um ambiente inclusivo e que valorize o potencial dos idosos, garantindo-lhes não apenas mais anos de vida, mas mais vida aos anos vividos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. IBGE. Projeções da população: Brasil. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2017/default_tab.shtm>. Acesso em: 02 set 2024.

OMS (2019). Relatório Mundial de Envelhecimento. Genebra: Organização Mundial de Saúde. Disponível em: <www.who.int>. Acesso em: 02 set. 2024.

CARVALHO, Teresinha Augusta Pereira de. Geropedagogia: Educar para Envelhecer. Ponta Grossa: Atena, 2020. GOI, Lourdes Lúcia; PEREIRA, Débora Gene; VEIGA, Cristina de Assis. A importância do pedagogo e da pedagogia do sujeito idoso. Humanidades & Inovação, v.5, n.7, Palmas, 2019.

TEORIA SOCIOINTERACIONISTA E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SOCIAL INTERACTIONIST THEORY AND KNOWLEDGE ACQUISITION IN BASIC EDUCATION

LA TEORÍA INTERACCIONISTA SOCIAL Y LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Vera Lucia Nunes Moreira Oliveira
verinha_utilidades@hotmail.com

OLIVEIRA, Vera Lucia Nunes Moreira. **Teoria sociointeracionista e a aquisição de conhecimentos na educação básica.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 249 – 255, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Esmeraldo Soares dos Santos Souza

RESUMO

Este artigo tem o objetivo geral de abordar a importância de compreender os objetivos do ensino aprendizagem à luz das teorias sociointeracionistas, em que o aluno adquire conhecimentos através da interação consigo e com o outro, com o meio físico, social e cultural. Traz reflexões sobre o ensino na educação básica, para alcançar uma aprendizagem significativa centrando a ação pedagógica no aluno e no papel fundamental do professor, que além de ter a finalidade é despertar o interesse do aluno, deve diversificar o seu trabalho pedagógico, fazer experimento, levantar questionamento a partir do contexto e realidade do aluno. Aborda também a necessidade de relacionar o conhecimento social com os objetos e os fenômenos presentes no universo de vivências do aluno, ou seja, trazer para a sala de aula a bagagem e a concepção de mundo dos alunos, para dialogar com o conhecimento científico e sistematizado. Para a realização deste trabalho foi realizada pesquisas bibliográficas e fundamentado em muitos autores que escreveram sobre o tema. Desta forma a teoria sócio-interacionista é aqui apresentada como um recurso que favorece a aquisição de experiências e de conhecimento de habilidades que tornam o aluno ativo e participante, e integrando-o à vida social e capacitando-o nas operações administrativas das atividades sociointerativas.

Palavras-chave: Educação Sociointeracionista. Construção De Conhecimentos. Formação Social.

SUMMARY

This article has the general objective of approaching the importance of understanding the objectives of teaching-learning in the light of socio-interactionist theories, in which the student acquires knowledge through interaction with himself and with others, with the physical, social and cultural environment. It brings reflections on teaching in basic education, to achieve meaningful learning, centering the pedagogical action on the student and on the fundamental role of the teacher, who, in addition to having the purpose and awakening the student's interest, must diversify their pedagogical work, experiment, raise questions from the context and reality of the student. It also addresses the need to relate social knowledge to the objects and phenomena present in the universe of student experiences, that is, to bring the students' baggage and worldview to the classroom, in order to dialogue with scientific and systematized knowledge. To carry out this work, bibliographical research was carried out and based on many authors who have written on the subject. In this way, the socio-interactionist theory is presented here as a resource that favors the acquisition of experiences and knowledge of skills that make the student active and participating, integrating him into social life and enabling him in the administrative operations of socio-interactive activities.

Keywords: Socio-Interactionist Education. Building Knowledge. Social Formation.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo general abordar la importancia de comprender los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje a la luz de las teorías socio interaccionistas, en las que el estudiante adquire conocimientos a través de la interacción consigo mismo y con los demás, con el entorno físico, social y cultural. Trae reflexiones sobre la enseñanza en la educación básica, para lograr aprendizajes significativos centrando la acción pedagógica en el estudiante y en el papel fundamental del docente, quien además de tener el propósito y despertar el interés del estudiante, debe diversificar su labor pedagógica, llevar a cabo realizar experimentos, plantear preguntas basadas en el contexto y la realidad del estudiante. También aborda la necesidad de relacionar el conocimiento social con los objetos y fenómenos presentes en el universo de experiencias del estudiante, es decir, acercar al aula el bagaje

y la concepción del mundo de los estudiantes, para dialogar con el conocimiento científico y sistematizado. Para realizar este trabajo se realizó una investigación bibliográfica y se basó en muchos autores que escribieron sobre el tema. De esta manera, la teoría socio interaccionista se presenta aquí como un recurso que favorece la adquisición de experiencias y conocimientos de habilidades que hagan activo y participe al estudiante, integrándolo a la vida social y capacitándolo en las operaciones administrativas de las actividades sociointeractivas. .

Palabras clave: Educación Sociointeraccionista. Construcción del conocimiento. Formación Social.

INTRODUÇÃO

Em coerência com a concepção de educação e de criança assumida nesse trabalho, a teoria socio interaccionista defendida por Vygotsky deve embasar nossas atividades pedagógicas para a aquisição de conhecimentos, porque abordam vários ângulos do processo de aprendizagem e auxiliam a esclarecer como ela acontece mediada pela interação do aluno com o outro e com a sociedade em geral, um atuando sobre o outro e desenvolvendo conhecimentos. Para tanto é preciso entender a teoria da zona de desenvolvimento proximal, bem como a associação do pensamento infantil para uma aprendizagem significativa.

A educação tem como objetivo principal preparar os estudantes para exercerem o seu devido papel na vida profissional e na sociedade, ou seja, a educação facilita o entendimento de quais são as regras necessárias para a convivência social e como essa convivência se dá. Assim, percebemos que o aluno aprende muito mais quando ele é protagonista do processo.

Compreende-se que a construção do conhecimento do aluno acontece durante todo cursar de sua vida, seja por meio de experiências pessoais, inclusões, participações e interações sociais. Essa constituição de saberes está relacionada à ação da criança sobre o ambiente, sobre o meio, lhe possibilita constituir redes conceituais, atitudinais, procedimentais e factuais do que ela é capaz de aprender.

A escola está baseada na formação de indivíduos mais participativos, mais solidários, críticos e responsáveis por mudanças em si mesmos e na comunidade. Diante disso, o importante é que a escola tenha uma proposta de trabalho que norteie as dificuldades e especificidades do trabalho educacional, levando em consideração que nessa fase a criança está em pleno desenvolvimento e assimila conhecimentos na forma que age sobre o ambiente, nas trocas das relações humanas e pedagógicas.

Desta forma um ensino sociointeracionista aponta à formação integral do aluno, na compreensão desta, como sujeito ativo na aprendizagem e funciona como um processo de ação e reflexão permanente, tendo em vista que é a partir de um trabalho pedagógico eficiente, de uma escola com estrutura acolhedora e inclusiva que todos sentem como partes do processo educativo e desempenham suas funções com efetividade, e assim percebe o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

TEORIA SÓCIO INTERACIONISTA E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Teoria Sociointeracionista traz para o professor uma perspectiva de trabalho educativo muito interessante, pois nela o aluno é o sujeito da aprendizagem que acontece por meio da interação do sujeito/aluno com o meio, de uma maneira ativa e interativa. O sujeito é aqui compreendido como aquele que constrói o seu conhecimento por meio das interações sociais, com o meio histórico, cultural e político, físico. Segundo Vygotsky, iniciador desta teoria, as experiências sociais são assimiladas por meio de processos mentais, ou seja, “todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade.” (VYGOTSKY 2002, p. 3).

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social(VYGOTSKI, 1989, p. 33).

Para ele a aprendizagem depende de uma interação, ou seja, da zona de desenvolvimento proximal da criança com a informação a ser aprendida, é uma ação de maturação de novos conceitos e isso é um processo interno, por isso o conhecimento se dá de dentro para fora, pois, o aprendiz precisa estar preparado para conceber as aprendizagens. Ainda segundo o autor “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOSTY, 1984, p. 97).

Essa interação cria a zona de desenvolvimento proximal da criança, e o autor acima citado, acreditava que a aprendizagem dependia do nível de aproximação do desenvolvimento do ser humano com a informação a ser aprendida, considerando muitos aspectos individuais como habilidades, competências, inteligência, interesses, necessidades por meio da mediação social. “A noção de mediação se completa ao compreender-se o conceito de zona proximal. Existem conhecimentos que podem ser desenvolvidos pelo próprio indivíduo, por ele mesmo; outros necessitam da presença de alguém ou de um grupo que, de alguma forma, facilite a assimilação do novo.”(DIAZ, 2006, p. 221).

Dessa forma, sem um suporte para novos conhecimentos, o nível de desenvolvimento delimita o entendimento sobre muitos assuntos a serem aprendidos e compreendidos, é um processo de maturação, para apreender novos conceitos o indivíduo necessita de uma aprendizagem precedente. E esse conhecimento prévio pode ser definido pelas interações do sujeito em seu meio.

As interações sociais (entre alunos e professores) no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objeto comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula. (REGO, 1995, p.110).

Na abordagem sociointeracionista em sala de aula muitos aspectos podem ser considerados importantes, pensamos a criança como um ser humano em constante construção e transformação. Assim, por meio de processos interativos ela aprende e constrói conhecimentos. Essa interação da criança com o meio, com outras crianças e com o professor, proporciona trocas não só de um aprendizado mais amplo e eficaz, mas também cria condições para uma atuação mais consciente e cooperativa do aluno no seu contexto social, por meio da esfera imaginativa.

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças (KRAMER, 1989, p. 19).

Daí a importância de valorizar o conhecimento prévio do aluno e procurar realizar um trabalho interativo em sala em aula e em todos os ambientes da escola, e para isso é importante que o docente tenha consciência de que o aluno é o centro, o sujeito do processo de ensino aprendizagem e deve contextualizar de forma significativa as relações educativas com o objeto de conhecimento, com o próprio professor e com seus colegas, que resultam em construção de saberes.

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho (LIBÂNEO, 1994, p. 87).

Da mesma forma, também do aluno exige-se que saiba aonde e a que chegar, ou seja, o que a escola espera dele, não apenas quanto a apropriação de conhecimentos, mas tendo por meta a ampliação da maneira de ver e interagir socialmente, de forma adequada a diversidade de situações cotidianas. Conseguindo isso, o aluno poderá identificar, analisar e se manifestar na forma mais apropriada a cada situação e desenvolvendo uma comunicação entre os elementos do processo educativo social.

A comunicação entre os elementos do processo educativo estimula o pensamento. Assim, a sala de aula deve ser vista como uma comunidade educativa engajada em atividades de discussão, reflexão e tomada de decisões. Os alunos, e não o professor, são responsáveis pela defesa, [...] justificativa e comunicação de suas ideias para a comunidade da sala de aula. Essas ideias serão aceitas à medida que fizerem sentido para a comunidade (LAKOMY, 2003, p. 35).

Nesta relação do aluno com seu objeto de aprendizagem, é importante que ele vá percebendo gradativamente que a unidade temática e estrutural, características de um bom aprendizado, permitem ao conhecimento fluir harmoniosamente “na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de

ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos”. (VIGOTSKY, 1989, p.35). São inúmeras possibilidades de desenvolver um trabalho criativo e sócio-interativo em sala como uma ferramenta pedagógica que oferece múltiplas metodologias e recursos.

Cabe ao docente fazer uma distinção básica entre os objetivos e conteúdos para a compreensão e apropriação participativa do aluno.

O conceito de apropriação participatória se refere a como indivíduos mudam através de seu envolvimento em uma ou outra atividade. Com a participação guiada como processo interpessoal através do qual as pessoas são envolvidas na atividade sociocultural, a apropriação participatória é o processo pessoal pelo qual, através do compromisso em uma atividade, os indivíduos mudam e controlam uma situação posterior de maneiras preparadas pela própria participação na situação prévia. Esse é o processo de apropriação, e não de aquisição. (ROGOFF, 1995, p.126).

A sala de aula é realmente para profissionais comprometidos e que entendem que o papel do professor da Educação é, portanto, possibilitar aos alunos uma mediação do saber, para que se sintam sujeitos de um processo formativo. Um indivíduo que se posiciona, questiona, assume uma postura indagativa e investigativa. Um indivíduo que aprende pela interação e transforma esse conhecimento orgânico e social em uma tônica para a convivência em sociedade e desenvolvimento humano.

Um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente(WALLON, 2007, p. 288).

A criança ao inter-relacionar-se desenvolve habilidades, coordenações, imaginação, aprende a se socializar com outras crianças e com o meio ao qual pertence, as atividades interativas e suas finalidades diversas auxiliam nessa construção de valores e do desenvolvimento da criança, de forma espontânea e natural efetivando uma aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa é um processo com práticas educativas diferenciadas onde o aluno interage diretamente com a construção do conhecimento, participando da elaboração do seu saber, de forma ativa e reflexiva, por meio da aplicação didática nas situações de aprendizagens. Explora vários aspectos sociais, cognitivos, físicos, possibilita ampliar os vínculos afetivos do grupo, o que resulta em uma aprendizagem sociointeracionista.

O sociointeracionismo pressupõe práticas educativas diferenciadas que impreterivelmente trazem dinamismo, mobilidade, ludicidade e estímulos à cognição [...]utilizar ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino que movam os educandos e os levem à indagação, à experimentação, a adaptações ao meio e assimilação do novo. O aluno precisa sentir-se convidado a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem de maneira crítica e transformadora. (OLIVEIRA, 2014, p.49).

Em suma, Rego diz que neste enfoque, o indivíduo que constitui conhecimento não é apenas um recipiente que absorve e observa o real, “nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem”(REGO, 1995, p. 98).

A importância de observar o mundo dentro e fora da sala de aula e de interagir com ele, é fundamental para o desenvolvimento educacional da criança. Dessa forma o professor deve assumir-se como permanente aprendiz, alguém que não tem todas as respostas previamente conhecidas, mas que, trilhando caminhos diferentes e sabendo aonde quer chegar, partilha com seus alunos a aventura da descoberta através das relações interativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta teoria de aprendizagem é para as escolas que almejam tornar o ambiente escolar em um verdadeiro laboratório de ensino e construção de conhecimentos, por meio da interatividade do aluno com os objetos, com o meio, com o outro e com ele mesmo, é uma aprendizagem coletiva, ou seja, é uma metodologia que dá espaço ao experimentar e ao fazer, onde o professor visa à formação social e interativa do aluno, tornando-o autônomo e livre para aprender e alimentar a sua estrutura cognitiva.

Da mesma forma, a teoria sócio-interacionista funciona como uma junção integradora e interdisciplinar da Educação, que tem permitido um ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação educacional do aluno, que se sente com liberdade para se expressar, para agir e transformar, assumindo sua mesma de forma incoscinte a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, respeitando o espaço de cada um e contribuindo para a elevação do coletivo.

A Teoria Sócio-Interacionista é uma metodologia que possibilita um diálogo com as condições objetivas e subjetivas da prática pedagógica, e torna possível a aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento de ações pedagógicas, enriquecendo as experiências realizadas em sua vida com o contexto da sala de aula, isso traz uma visão ampliada sobre os temas vivenciados e importantes para a formação intelectual, cultural, social e política do aluno da Educação Básica.

A comunicação interativa que esta teoria aplicada na Educação Básica permite atualmente na escola é de suma importância para o desenvolvimento educacional dos alunos em todos os aspectos, essa integração compreende que o educar é uma forma de cooperar para que professores e alunos se organizem para o acesso aos recursos e aprendizagens diversas e modifiquem suas vidas em métodos constantes de ensino.

A inclusão de atividades que envolvem a teoria sócio-interacionista como uma metodologia de trabalho educativo precisa ser atendida como essencial na educação e todo espaço escolar precisa ser considerado neste processo como uma função social de criar condições de acesso e pensar no desenvolvimento das aptidões, habilidades e competências necessárias à criança para aprendizagens de forma coletiva e interativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIAZ, Félix. O processo de aprendizagem e seus transtornos. Salvador: EDUFBAR, 2006.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n.165, p.189-207, 1989.
- LAKOMY, A. M. Teorias cognitivas da aprendizagem. Curitiba: IBPEX, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Ana Paula da Silva Conceição. Práticas pedagógicas inspiradas no sociointeracionismo: em busca de uma educação a distância significativa. 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/165.pdf>. Acesso em 12 de jan. de 2022.
- REGO, T. C.. Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. IN.: WERTSCH, James V.; ALVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: ARTMED, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. Obras Escogidas: problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1989.
- _____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo, Martins Fontes 2007.

**O “COMPLIANCE” EDUCACIONAL: A RESOLUÇÃO DAS BRIGAS NO
AMBIENTE ESCOLAR**
EDUCATIONAL COMPLIANCE: RESOLVING FIGHTS IN THE SCHOOL
ENVIRONMENT
CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA EDUCATIVA: RESOLUCIÓN DE PELEAS EN
EL ENTORNO ESCOLAR

Avelino Thiago Dos Santos Moreira

avelino.85.moreira@hotmail.com

<https://lattes.cnpq.br/9589945441064271>

MOREIRA, Avelino Thiago Dos Santos. **O “Compliance” Educacional: A Resolução Das Brigas no Ambiente Escolar.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 256 – 272, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203.

RESUMO

O ambiente escolar é complexo e repleto de problemas de ordem social envolvendo educandos, educadores e demais colaboradores, assim para uma convivência adequada vislumbra-se a utilização de técnicas gerenciais modernas e eficientes como o compliance que já é usado há um certo tempo no cotidiano do ambiente corporativo. Uma instituição de ensino pode ser vista como uma empresa que gerencia conflitos para a formação de pessoas mais éticas e racionais para atingir sua plena capacidade cognitiva, estando tais educandos sob a guarda de educadores que exercem a mediação dos múltiplos conflitos existentes através de várias técnicas, assim o “*compliance*” educacional é o instituto que concede ao gestor educacional a possibilidade de exercer com seus educandos seu papel de formador de princípios morais e capacitando educadores que serão seus tutores educacionais. Na atribuição da mediação de conflitos escolares, não há distinção entre educandos, educadores e demais colaboradores, todos têm papel de relevância no processo de formação de um ambiente educacional harmonioso. O ambiente educacional tem passado por diversas mudanças com a evolução social e moral das famílias, assim dependendo de uma análise ética mais profunda. Isso possibilita a identificação dos pontos dúbios que colocam obstáculos para efetivação da harmonia buscada para o ambiente educacional nos mais diversos casos de conflitos que ocorrem diariamente. O presente artigo objetiva descrever educacional e factualmente o processo de aplicação técnicas de “*compliance*” educacional e como tais mudanças gerenciais irão afetar sua qualidade dos índices educacionais. Assim traçando uma visão geral sob o prisma pedagógico e social para uma maior garantia do interesse dos educandos, bem como de todas as pessoas envolvidas no processo de formação do ambiente escolar. Neste trabalho utilizou-se a metodologia de levantamento bibliográfico, trabalho que encontra escasso arcabouço teórico. Deste modo, conclui-se, que o processo de “*compliance*” educacional embora seja um procedimento gerenciamento instituído e incentivado para sua concessão, este possui peculiaridades no que tange à verificação do tratamento recebido por educandos, educadores e demais colaboradores no processo de adaptação ao novo ambiente educacional que se pretende construir.

Palavras-chave: Formação Escolar, Gestão de Conflitos, Compliance, Geração Z, Mediação e Conciliação

SUMMARY

The school environment is complex and full of social problems involving students, educators and other collaborators, so for an adequate coexistence the use of modern and efficient management techniques such as the “*compliance*” that has been used for a certain time in the daily life of the corporate environment. An educational institution can be seen as a company that manages conflicts for the formation of more ethical and rational people to reach their full cognitive capacity, being such educators in the custody of educators who mediate the multiple conflicts existing through various techniques, so the educational “*compliance*” is the institute that grants to the educational manager the possibility of exercising with his students their role of forming moral principles and training educators who will be their educational tutors. In the attribution of mediation of school conflicts, there is no distinction between learners, educators and other employees, all play a relevant role in the process of forming a harmonious educational environment. The educational environment has undergone several changes with the social and moral evolution of families, thus depending on a deeper ethical analysis. This makes it possible to identify the dubious points that pose obstacles to the effectiveness of the harmony sought for the educational environment in the most diverse cases of conflicts that occur daily. The present work aims to describe educationally and factually the process of applying educational “*compliance*” techniques and how such managerial changes will affect their quality of educational indexes. In this way, an overview of the pedagogical and social perspectives can be made to guarantee the students' interest, as well as to all the people involved in the process of formation of the school environment. In this work we used the methodology of bibliographical survey, a work that has little

theoretical framework. Thus, it is concluded that the process of educational “compliance”, although it is a management procedure instituted and encouraged to grant it, has peculiarities regarding the verification of treatment received by students, educators and other employees in the process of adaptation to the new educational environment to be built.

Keywords: School Education, Conflict Management, Compliance, Generation Z, Mediation and Conciliation

RESUMEN

El ambiente escolar es complejo y lleno de problemas sociales que involucran a alumnos, educadores y demás empleados, por lo que para que puedan convivir adecuadamente, se observa el uso de técnicas modernas y eficientes de gestión como el compliance, que desde hace algún tiempo se utiliza en el día a día del ambiente empresarial. Una institución educativa puede ser vista como una empresa que gestiona conflictos con el fin de formar personas más éticas y racionales para que alcancen su plena capacidad cognitiva, estando estos alumnos a cargo de educadores que median en los múltiples conflictos que existen a través de diversas técnicas, por lo que el compliance educativo es el instituto que brinda al gestor educativo la posibilidad de ejercer su rol de formador de principios morales con sus alumnos y formando educadores que serán sus tutores educativos. Cuando se trata de mediar en conflictos escolares, no hay distinción entre alumnos, educadores y otros empleados, todos los cuales desempeñan un papel importante en el proceso de creación de un entorno educativo armonioso. El entorno educativo ha experimentado una serie de cambios a medida que las familias han evolucionado social y moralmente, lo que lo hace dependiente de un análisis ético más profundo. Ello permite identificar los puntos dudosos que obstaculizan la realización de la armonía buscada para el entorno educativo en los más diversos casos de conflicto que se producen a diario. El objetivo de este artículo es ofrecer una descripción pedagógica y objetiva del proceso de aplicación de las técnicas de conformidad educativa y de cómo estos cambios de gestión afectarán a la calidad de los índices educativos. Se pretende ofrecer una visión general desde un punto de vista pedagógico y social para garantizar mejor los intereses de los alumnos, así como de todos los implicados en el proceso de configuración del entorno escolar. Este trabajo utilizó una metodología de encuesta bibliográfica, que encuentra poco marco teórico. Se concluye que, aunque el proceso de conformidad educativa sea un procedimiento instituido e incentivado por la dirección, tiene sus peculiaridades a la hora de verificar el trato recibido por alumnos, profesores y demás colaboradores en el proceso de adaptación al nuevo ambiente educativo que se pretende construir.

Palabras clave: Educación Escolar, Gestión de Conflictos, Compliance, Generación Z, Mediación y Conciliación

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva abordar de forma sucinta a utilização de estratégias de “*compliance*” em ambiente escolar para mediação de conflitos, tendo por parâmetro que as técnicas de governança estratégica para a autocomposição e o fomento de um ambiente educacional com parâmetros adequados para convivência interpessoal entre todos os agentes do ambiente escolar.

O “*compliance*” deve ser visto como uma ferramenta atual para coibir controvérsias, tanto sob a óptica jurídica como também educacional e pedagógica. Assim pretende ser um estudo acerca da mediação estratégica de conflitos e sobre a relevância para a vida escolar.

A pesquisa irá abordar a importância do instituto do “*compliance*” para as instituições de ensino conseguirem ter uma qualidade social e consequentemente educacional, bem como uma interação sadia com as famílias de seus educandos.

Deste modo, o presente trabalho explana acerca do “*compliance*” como medida técnica e estratégica ao modo de gerir ambientes educacionais e não uma simples forma de prover melhorias financeiras à instituição, visto que, muitas vezes a realidade fática das instituições de ensino necessitam de adequações éticas e sociais para melhoria de seus indicadores educacionais.

Desta forma questiona-se: É possível aplicação de técnicas como o “*compliance*” para a mediação de conflitos em ambiente escolar?

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a estudar o instituto do “compliance” educacional para a mediação de conflitos em ambiente escolar, analisar as questões procedimentais que prescindem ao contexto educacional, quais as alterações necessárias para adequação deste sistema e finalmente obter considerações acerca das vantagens e desvantagens, assim assegurando o interesse dos educandos que necessitam de uma gestão estratégica para mediação de seus conflitos. Intentando assim mostrar que: o uso do “compliance” educacional pode influenciar na prevenção de conflitos graves como quadros de violência e “*bullying*”. As alterações na forma de gestão dos conflitos devem acompanhar as necessidades emergenciais do ente educacional como um organismo não só corporativo como também formador de cidadãos conscientes e éticos, a aplicação de tais técnicas como “compliance” está realmente adequada às necessidades dos educandos e de suas famílias? O presente trabalho adota como metodologia de pesquisa a Pesquisa bibliográfica.

Assim, pela análise do arcabouço teórico existente correlacionando autores da área administrativa e educacional, para verificação das diferentes visões desta temática correlata, bem como, a busca em periódicos e publicações da área para verificar como os parâmetros socioculturais se articulam com a doutrina educacional contemporânea.

A VIOLÊNCIA, DESRESPEITO, BULLYING E OS CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Historicamente o processo de formação educacional tem se mostrado de suma importância para a sociedade que busca colaborar para que crianças e adolescentes, tenham uma formação digna e compatível com seu desenvolvimento físico e emocional num ambiente educacional bem estruturado que os façam aptos aos desafios contemporâneos.

Assim, ficando evidenciada a grave mazela social da violência em ambiente escolar, onde crianças e adolescentes acabam se agredindo nos mais diferentes aspectos e muitas vezes até agredindo seus educadores. No entanto, percebe-se que a evolução social, veio a estimular cada vez mais variações destes modos de violência escolar que causa a desagregação não sendo capazes de manter relações sadias.

A temática da gestão de conflitos em ambiente escolar vem sendo abordada e discutida historicamente por envolver a família e a escola, conjuntamente, como berços de formação do indivíduo e por isso devem ser vistas com total atenção.

A importância desse papel desempenhado pela instituição de ensino para a formação do indivíduo pensante em sociedade, destaca-se a afirmação de Jacques Ranciere:

Fazendo passar os conhecimentos que possui para o cérebro daquele que os ignoram, segundo uma sábia progressão adaptada ao nível das inteligências limitadas, o mestre era, ao mesmo tempo, um paradigma filosófico e o agente prático da entrada do povo na sociedade e na ordem governamental moderna. Esse paradigma pode servir para pedagogos mais ou menos rígidos, ou para liberais. Mas estas diferenças não desmerecem em nada a lógica do conjunto do modelo, que atribui ao ensino a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social, reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber (RANCIÈRE, 2005, p. 11).

Antigamente, a escola era vista como uma entidade formadora da intelectualidade de seus membros, mas com o passar do tempo, o conceito foi mudando para se dar mais ênfase nas relações de convivência, respeito e preparação para os mais diversos desafios da vida pessoal e profissional, promovendo a inclusão, socialização, civilização, politização e de construção e prática da cidadania.

E assim, demonstram que no panorama atual a escola é um colaborador na resolução de conflitos que nascem fora mesmo do ambiente escolar, o “*bullying*” e outras formas de conflito impactam grandemente no desempenho dos educandos e conseqüentemente em todo o ambiente escolar.

Previamente à análise do fenômeno da mediação dos conflitos escolares faz-se mister apontar e apresentar o conceito de bullying, uma vez que, a ocorrência dos conflitos é conseqüente de debilidades no exercício do poder de gestão pedagógica e educacional.

A violência em ambiente escolar é uma mazela social complexa e sua solução depende da efetiva colaboração de todos os envolvidos: professores, alunos, gestores, comunidades escolares, família e sociedade. Hodiernamente o termo violência tem propagação recorrente no meio midiático e frequentemente se soa como ato comum, estudiosos identificaram a ocorrência de fenômenos violentos em ambiente escolar que denominaram “*bullying*” um termo inglês que se refere a uma forma específica de violência emocional, moral, psicológica e em alguns casos até mesmo física.

O bullying, caracterizado como violência, traz conseqüências psicológicas, sociais profundas para a vítima e influencia consideravelmente no seu rendimento escolar. Para Marcos Rolim o bullying é:

[...] uma atividade consciente, desejada e deliberadamente hostil orientada pelo objetivo de ferir, induzir o medo pela ameaça de futuras agressões e criar terror. Seja premeditada ou aleatória, óbvio ou sutil, praticada de forma evidente ou às escondidas, identificada facilmente ou mascarada em uma relação de aparente amizade, o bullying sempre incluirá três elementos: desequilíbrio de poder, intenção de ferir e ameaça de agressão futura. (ROLIM,2008, p.14)

O conceito de “*bullying*”, aqui apresentado, encontra-se ligado diretamente à relação existente entre os eventos de violência que ocorrem entre menores em ambientes de convivência social como as instituições de ensino. Coibir tais práticas é direito e dever que os educadores assumem sobre os educandos para que a vivência escolar esteja ajustada, buscando a convivência pacífica entre os seus membros. Assim, os educadores têm como principal objetivo promover a educação e bem-estar dos educandos.

Tal problema não é atual e pode ser encontrado nas instituições de ensino infanto-juvenil, tanto públicas como privadas. Trata-se de comportamento agressivo através de insultos, apelidos cruéis, gozações, ameaças, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam a vida de outros levando na maioria das vezes o agredido a graves conseqüências psíquicas e à exclusão escolar e social, conforme transcrição abaixo da obra proteja seu filho dos “bullies” dos autores Débora Carpenter e Christopher Ferguson:

O comportamento agressivo intencional que pode se expressar de diversas maneiras (verbal, física, social e emocionalmente; em relacionamentos, pela internet, ou numa

combinação de vários desses fatores). É gerado pelo desequilíbrio de poder e ocorre repetidas vezes, durante um período de tempo (CARPENTER E FERGUSON, 2011, p.19).

Como já apontado, a tais agressões em ambiente escolar os especialistas têm apontado a incivilidade nas instituições de ensino infanto-juvenil manifestada pela ocorrência de comportamentos violentos gerando no corpo docente um alerta grave, mostrando-se como grande mazela para todo o ambiente educacional, enfim, representando um mal para o desempenho escolar da instituição como um todo, conforme transcrição de importante trecho da obra de Ana Beatriz Silva:

O desempenho escolar desses jovens costuma ser regular ou deficitário; no entanto, em hipótese alguma, isso configura uma deficiência intelectual ou de aprendizagem por parte deles. Muitos apresentam, nos estágios iniciais, rendimentos normais ou acima da média. O que lhes falta, de forma explícita, é afeto pelos outros. (SILVA, 2010, p.43)

É, portanto, inegável, que somente a ação estratégica dos gestores educacionais em conjunto com a família e a sociedade como um todo poderá inibir tais práticas nefastas que tanto vitimam crianças e jovens em todo o mundo.

Como pôde ser visto, a violência foi paulatinamente sendo introduzida no sistema educacional brasileiro e aos poucos sendo banalizada de acordo ao desenvolvimento da sociedade na era da informação, passando a ser mais uma forma de imposição de poder e intimidação entre os educandos. Seu desenvolvimento emocional ficou comprometido e permitiu a elaboração formas mais adequadas para mediação dos conflitos que não a punição única e exclusiva, assim possibilitando caminhos viáveis à concretização da convivência harmoniosa em ambiente escolar.

O presente tema sempre gerou discussões uma vez que durante muitos anos a guarda compartilhada não era bem vista pela sociedade brasileira, pois entendiam ser difícil propiciar uma relação mais constante entre os pais e consecutivamente gerando maiores conflitos.

A relação entre direitos humanos e mediação de conflitos é um procedimento que estabelece vínculos de respeito por meio do diálogo intermediado por educadores capacitados, com liberdade de relação com a instituição de ensino e seus gestores. Deverá somente com a fundamental implementação de ações de enfrentamento, que tenham como foco o desenvolvimento humano e a promoção da saúde no contexto escolar, que se irá contribuir para o respeito como premissa asilar na convivência escolar, pressuposto de uma ligação afetiva que não pode se perder.

Conforme ensina Ana Beatriz Silva:

O bullying foi, durante muitos anos, motivo de apreensão entre pais e professores que se utilizavam dos meios de comunicação para expressar seus temores e angústias sobre os acontecimentos. Mesmo assim, as autoridades educacionais daquele país não se pronunciaram de forma oficial e efetiva diante dos casos ocorridos no ambiente escolar. (SILVA, 2010, p.111)

As regras estabelecidas para convivência em ambiente escolar respeitam os princípios educacionais e pedagógicos, visando a dignidade da pessoa humana e do melhor interesse da criança e do adolescente, assim como veremos a seguir como ocorreu a transição do processo

para a adoção de medidas educativas mais eficazes na tentativa de inibir práticas de violência, “*bullying*”, e outras formas de indisciplina aos ditames éticos para convivência escolar.

O gestor escolar juntamente com os pais, em comum acordo, devem buscar a dinâmica que seja mais favorável ao desenvolvimento saudável dos educandos e assim garantir a efetivação dos objetivos de qualidade de vida e bem-estar em ambiente escolar.

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM AMBIENTE ESCOLAR.

Com o passar dos anos a sociedade foi naturalizando o processo de consolidação da violência em ambiente escolar, chegando a níveis alarmantes em seu cotidiano, com as muitas mudanças sociais vieram novas formas de efetivação da violência e conflitos pertinentes à nova realidade social onde os educandos acabam se desagregando e resta ainda suma responsabilidade em relação aos casos até mesmo de suicídio ocorridos entre as vítimas de violência em ambiente escolar.

A composição do ambiente escolar tem por sentido facilitar a manutenção da harmonia, oferecendo o apoio pedagógico para a efetivação de todo o processo educacional decorrentes de relações cotidianas entre educadores e educandos, assim configurando-se como um conjunto de deveres e responsabilidades vinculativas a todos que convivem em ambiente escolar. Neste sentido conceitua Maria Tereza Maldonado sobre a experiência de escolas norueguesas:

O Programa de Prevenção do Bullying, adotado em todas as escolas norueguesas como política pública, é considerado um dos mais eficazes para reduzir a incidência dos ataques e melhorar a qualidade das relações sociais no ambiente escolar. (MALDONADO, 2011, p.42)

Existem hoje alguns programas de combate e prevenção chamados de “*antibullying*”, através de livros, chats, páginas da web, documentários, programas de TV, filmes que tratam sobre o tema e suas consequências diversas, palestras, etc. De pronto, pode se constatar que o bem maior protegido no ambiente é o melhor interesse dos educandos.

Deste modo, jamais seriam privilegiados os interesses dos educadores, e sim, em primeiro lugar, contribuir para o desenvolvimento e formação dos educandos que tem de se adaptar às normas de disciplina para possibilitar a convivência harmoniosa pretendida, os meios alternativos de resolução de conflitos, surgiram na década de 70 nos Estados Unidos da América e englobam, entre outros, a mediação, a negociação, a arbitragem e a conciliação.

Já a mediação em contexto escolar tem surgimento em meados da década de 1980, nos EUA conforme apontam Catarine Morgado e Isabel Oliveira:

Considerando que as competências para trabalhar o conflito são essenciais numa sociedade democrática, criam o programa “Recursos de resolução de conflitos para a escola e jovens”. No ano de 1984 surge, nos Estados Unidos, a NAME, Associação Nacional de Mediação Escolar, que serviria para o estudo e implementação da mediação e, em 1985, a NAME funde-se com o NIDRF, Instituto Nacional de Resolução de Litígios, nascendo a CRENET, Rede de Resolução de Conflitos na Educação. (MORGADO e OLIVEIRA, 2009, p.45)

Entendido de onde surgiu a mediação em contexto escolar, é salutar compreender como surge tal preocupação para os gestores escolares.

A responsabilidade dos educadores para com seus educandos é proveniente do direito de educar e pela responsabilidade delegada pelos tutores legais no ato da matrícula, pois advém da própria condição humana os filhos dependerem dos seus pais e que possuem o dever legal de prover educação formal para seus filhos.

Deixando explícito que independentemente de qual seja a situação dos educandos, estes têm sua proteção garantida pelo dever da prática pedagógica e de programas de mediação que fomentem a cultura de paz dentro do ambiente escolar.

Desta forma, conceitua Cleo Fante:

Conscientizar pais, professores, alunos, psicólogos, psiquiatras, pediatras e demais profissionais envolvidos no processo educacional. Procuramos demonstrar que é possível reduzir os índices de sua manifestação por meio das estratégias que desenvolvemos e sugerimos no Programa Educar para a Paz(FANTE, 2005, p.50)

Importante frisar que, a mediação dos conflitos escolares é entendida como políticas institucionais antiviolença, ou seja, são ações que a escola deve propor para construção de um meio de valorização dos educandos conforme suas peculiaridades estimulando seu desenvolvimento, a fim de resgatar respeito, valores e dignidade da pessoa humana.

As práticas antiviolença focadas na mediação autocompositiva dos conflitos precisam fazer parte da proposta pedagógica da escola, e ter como meta o combate a toda forma de violência que possa aparecer em ambiente escolar.

O gestor educacional deve ter total consciência dos prejuízos que a falta de medidas antiviolença podem trazer para o desenvolvimento sócio educacional. A mediação escolar vem com intuito de proporcionar o restabelecimento do diálogo entre os envolvidos, proporcionando uma reflexão e aprendizado em face dos envolvidos. Este entendimento foi então consolidado pelas uma nova visão sobre esses conflitos, onde uma nova postura é necessária para adequação, sentido em que aponta o autor Roberto Bacellar:

Quando os casos se solucionam mediante consenso que resolva não só a parte do problema em discussão, mas também todas as questões que envolvam o relacionamento entre os interessados. Com a implementação de um “modelo mediacional” de resolução dos conflitos, o Estado estará mais próximo da conquista da pacificação social e da harmonia entre as pessoas(BACELLAR,1999, p.130).

Assim, a mediação como uma forma de resolução de conflitos escolares, não possui o diapasão de resolver os problemas entre os envolvidos, mas também uma função de manutenção da harmonia e disciplina, pois o objetivo da mediação em conflitos escolares é proporcionar a autocomposição dos sujeitos envolvidos nos mais diversos casos de violência escolar, conforme entendimento de Lídia M. M. Sales:

A mediação possibilita a transformação da “cultura do conflito” em “cultura do diálogo” na medida em que estimula a resolução dos problemas pelas próprias partes. A valorização das pessoas é um ponto importante, uma vez que são elas os atores principais e responsáveis pela resolução da divergência(SALES, 2007, p. 184)

Em se tratando da mediação de conflitos em ambiente escolar, é essencial a percepção do conflito como um todo, para que as partes sintam e respeitem suas diferenças, buscando modificar o conceito negativo que as pessoas possuem do conflito, pois ele é algo natural e

necessário em qualquer meio, visto que se trata normalmente de uma divergência de opiniões, ideias e formas de vivência, porém, não se trata de algo negativo, pelo contrário, permite as mudanças e o crescimento pessoal, ocasionando a transformação.

Assim propõe Ana Beatriz Silva ao relatar a fala de Jean Piaget:

[...]que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. Que cada perspectiva, como a única que conhece intimamente, mas compreenda a existência das outras perspectivas; que cada um compreenda sobretudo que a verdade, em todas as coisas, nunca se encontra pronta, mas é elaborada penosamente, graças à própria coordenação dessas perspectivas[...] (SILVA, 2010, p.58)

Para se levar a cabo a transformação do conflito no contexto educativo através da mediação, e na sequência do exposto, é necessário alterar comportamentos e a comunicação interpessoal e, simultaneamente, desenvolver capacidades e competências para a gestão e resolução de conflitos.

A mediação é uma reunião entre o facilitador ou mediador e as partes envolvidas, visando ao restabelecimento do diálogo. Ela permite a solução de conflitos rotineiros através do diálogo e da compreensão e busca a construção de soluções a partir das necessidades dos envolvidos. É uma reunião restaurativa simplificada e o mediador pode ser qualquer pessoa.

Em síntese, a mediação pretende desenvolver nos educandos o sentido de saber controlar, gerir e exprimir as emoções, usando-as da melhor forma, assim como promover um bom relacionamento interpessoal.

A mediação dos conflitos escolares se estende a todos: educandos, educadores, pais e demais colaboradores desde o reconhecimento das situações conflituosas, sendo necessário estabelecer uma relação de confiança e paz entre os envolvidos para acontecer a constituição desse instituto. Este procedimento é admissível legalmente desde que seja demonstrado que a medida efetivamente atende aos interesses dos educandos e não havendo problemas de constrangimento indevido dos envolvidos.

O educando dentro desse contexto escolar deve ser sempre preservado, a legislação segue no sentido de resguardar o interesse, a proteção, o desenvolvimento dos educandos. Para garantir essa proteção dos educadores para com seus educandos, o gestor educacional exerce um importante papel de controle sobre eles para o bom andamento dos processos de resolução dos conflitos na escola.

O exercício de mediação dos conflitos em ambiente escolar compete aos gestores educacionais e educadores, para sanar as divergências entre os educandos, tratando-se, ainda, do exercício pedagógico, e não sendo possível a auto composição caberá ao gestor pedagógico da instituição encontrar a melhor solução para o desacordo que deve ser feita de forma responsável e consciente, fruto de afeto, merece a garantia e a proteção legal, independentemente do tipo de conflito que venha a ocorrer.

A IMPORTÂNCIA DO “COMPLIANCE” PARA O SETOR EDUCACIONAL.

O anseio de se consolidar no mercado e a crescente pressão os órgãos regulamentadores pela adoção de padrões éticos e procedimentais que valorizem a organização têm feito com que empresas dos mais diferentes segmentos condicionem se para adequação em relação aos princípios de “compliance”, assim incorporando-os aos e objetivos estratégicos.

Muitas vezes pode ser visto em um vocabulário popular e até mesmo em dizeres de pessoas de altíssimo grau de escolaridade a frase: “Prevenir é melhor que remediar”. Por mais simples que pareça tal afirmação há uma corrente administrativa que se consolidou no meio corporativo e tem adentrado em outras áreas que têm proporcionado excelentes resultados. Este é o “compliance”, ou seja, derivação do termo *to comply*, que em inglês, significa “agir em pautado com as regras”, em termos didáticos, significa estar totalmente em conformidade com normas, controles internos e externos, além de todas as políticas e diretrizes estabelecidas para o seu negócio. “Compliance” é uma tendência mundial entre as grandes instituições que realizam negócios a níveis internacionais e que buscam se resguardar através de políticas e práticas de redução de riscos para os negócios efetuados. Para isso, pode-se dizer que a empresa ou instituição deve estar cumprindo à risca todas as regras que são impostas pelos seus órgãos de regulamentação. Seja para as esferas trabalhista, fiscal, contábil, financeira, ambiental, jurídica, previdenciária, ética, entre outras.

De acordo com Marcelo Coimbra e Vanessa Manzi a implantação do “compliance” é:

[...]a política de compliance deve incluir procedimentos como de documentação do programa de compliance e missão do programa, regras para criação, alteração e revisão das políticas institucionais, papel do profissional ou comitê de compliance, processo de educação e treinamento, formalização das comunicações, monitoramento, ações disciplinares e corretivas e estabelecimento de valores e princípios(COIMBRA E MANZI, 2010, p.227).

A adoção de um programa de “compliance” propicia um ganho direto em credibilidade perante consumidores, fornecedores e órgãos reguladores, além de melhoria visível nos níveis de governança, o que evidentemente se reflete no aumento da eficiência e da qualidade dos produtos vendidos e serviços prestados.

No Brasil, o “compliance” passou a ser incorporado na legislação nacional por meio da Lei nº 12.846, de 2013, a chamada Lei Anticorrupção, que é regulamentada pelo Decreto nº 8.420, de 2015.

Nestes sentido o doutrinador Wagner Giovanini pondera:

O Brasil não é o melhor exemplo em se tratando de ética e corrupção, sobre isso, não há contestações. Mas, é inegável o progresso do País nos últimos anos, apesar dos avanços não terem sido tão rápidos como todos gostariam. Certamente este tipo de mudança, não ocorre da noite para o dia. Ela é lenta, paulatina, afetando o comportamento de toda uma geração, a cultura de um povo e encontra obstáculos estruturais significativos, referentes à educação, ou à falta dela, à desigualdade social, aos costumes e a uma série de outros fatores.(GIOVANINI; 2014, p.40)

A Lei Anticorrupção trouxe uma grande inovação ao passar a criminalizar a pessoa jurídica na hipótese de ser flagrada em ato de corrupção contra a administração pública. A pessoa jurídica estará sujeita a penalidades gravíssimas que podem culminar em multas e diversos impedimentos administrativos, até mesmo a cassação do CNPJ.

A legislação, no entanto, possibilita a mitigação das penalidades para as entidades que possuam procedimentos de integridade (compliance), auditoria e incentivo à denúncia de irregularidades, incentivando que as entidades promovam atitudes éticas, legais e que objetivem preservá-las contra atos de seus gestores ou qualquer pessoa que tenha agido em nome da mesma.

Por conseguinte, estabelecidos os parâmetros concernentes ao processo de “*compliance*” no Brasil, suas implicações e a legislação vigente faz-se necessário finalmente adentrar à temática central deste trabalho: as implicações do “*compliance*” educacional e seu impacto no processo de formação escolar.

“*Compliance*” é uma ferramenta de governança corporativa, e nesse sentido a Associação Brasileira de Bancos Internacionais sobre o conceito de “*compliance*”:

Ser Compliance é conhecer as normas da organização, seguir os procedimentos recomendados, agir em conformidade e sentir quanto é fundamental a ética e a idoneidade em todas as nossas atitudes, enquanto Estar em Compliance é estar em conformidade com leis e regulamentos internos e externos. Ser e estar em Compliance é, acima de tudo, uma obrigação individual de cada colaborador dentro da instituição. (ABBI; 2016, p.4)

A estruturação de um programa de “*compliance*” em uma Instituição de ensino deve estabelecer a criação de procedimentos, controles e mecanismos de gestão com o objetivo de resguardar ou minimizar a entidade de perdas decorrentes da sua atuação.

As atribuições da função de “*compliance*” específica para o setor educacional devem abranger tarefas de verificação e controle das rotinas institucionais, visando assegurar que todos os cenários de risco sejam passíveis de mitigação e eliminação, resguardando a integridade da instituição.

As instituições de ensino têm forte regulação e devem ter programas de “*compliance*” muito bem estruturados como pode ser visto nos apontamentos propostos por Daniel Silva e José Roberto Covac:

O setor educacional privado é um dos mercados mais regulados do país, e que o *compliance* deve ser inserido de forma estratégica operacional, para assim auxiliar na gestão de riscos, sanções legais ou regulatórias, perdas financeiras ou reputação, disposições legais, regulamentares e código de conduta, ajudando assim a instituição manter sua integridade organizacional. (SILVA E COVAC, 2015, p.52)

Integrar as atividades de Governança Corporativa, Gestão de Riscos e “*compliance*” significa entender as exigências dos órgãos reguladores de uma instituição ensino e de seus alunos, em termos de desempenho e conformidade, e alinhar a instituição educacional e seus educadores na entrega desses objetivos, em retribuição ao apetite pelo risco e à tolerância ao risco da instituição de ensino. Deste modo, a aplicação de um programa de “*compliance*” surge como alternativa viável para compatibilizar de modo mais adequado a convivência dos educandos com todos os demais agentes envolvidos no ambiente escolar.

A aplicação de um programa de “*compliance*” educacional possui importante finalidade e requer dos interessados a disponibilidade para se entregar na busca contínua pelo melhor interesse da instituição e principalmente dos educandos. Nota-se que a utilização de técnicas de “*compliance*” educacional alcança conjuntamente o melhor interesse da instituição de ensino e dos educandos, pois como consta neste estudo, as inúmeras vantagens proporcionadas pelas

ferramentas de “compliance” educacional faz com que os interesses dos envolvidos estejam amparados, pois a harmonia entre os agentes escolares é o desejo de todas as instituições de ensino, além da necessidade da presença de todos os envolvidos nos mais diversos momentos da vida escolar.

O GESTOR EDUCACIONAL E A MEDIAÇÃO ESTRATÉGICA DE CONFLITOS ESCOLARES.

Entendidas as motivações que fomentaram e instituíram a criação de mecanismos para implantação de um plano adequado de “compliance” educacional passa-se a explicar acerca das efetivas interações entre o “compliance” educacional e a mediação implementada pelo gestor educacional como forma estratégica para resolução de conflitos escolares vista agora de forma pormenorizada.

Sob o prisma do “compliance” educacional, raramente as instituições de ensino no Brasil conseguem realmente realizar a mediação e gestão de conflitos. Tal afirmação é consequência de uma análise das informações disponíveis em tribunais de justiça, nos periódicos policiais que apontam a ascensão de casos nas escolas e nos “*feedbacks*” obtidos com os participantes de projetos que visam enfrentar tal questão. Tanto públicas como privadas, gestores educacionais e educadores realizam hodiernamente atendimento aos tutores familiares e educandos para a resolução de conflitos emergenciais.

Todavia, tal reflexo mostra que na maior parte do tempo gasto nas atividades educacionais, infelizmente, os coordenadores e orientadores acabam, simplesmente, “separando brigas”, lamentando da ausência de um ambiente de trabalho pacífico, reclamando ostensivamente que recebem muito pouco para receber tamanha pressão dos pais e dos superiores hierárquicos.

Daniel Silva e José Roberto Covac afirmam que:

[...]a implantação de uma política de Compliance é extremamente importante para empresas que prezam pela eficiência e buscam perenizar e aumentar os seus lucros, que transparência, ética e confiança são condições legais, e não apenas itens de ostentação(SILVA E COVAC, 2015, p.125).

É importante salientar que, ainda que o projeto de “compliance” educacional não seja aplicado, em determinados casos, não há impedimento para que paulatinamente o gestor educacional amplie o regime de autocomposição dos conflitos.

Aliás, a grande tendência atual é que o processo de “compliance” educacional, cada vez mais, estimule a convivência harmônica. Dessa maneira, permite-se que todos os agentes envolvidos no processo escolar desfrutem da convivência adequada de forma mais assemelhada à situação onde um plano de “compliance” educacional está definitivamente estruturado.

Assim, é possível evitar traumas e outros efeitos nocivos que a ocorrência de casos de bullying e outras formas de violência escolar possa ter no desenvolvimento físico e psíquico dos educandos, como estresse, declínio no rendimento escolar, queda da autoestima, agressividade e depressão.

Percebe-se que o “compliance” é tutelada em nosso ordenamento jurídico, por uma gama enorme de institutos que em conjunto compõem uma teia para proteção do de normas éticas anticorrupção e priorização de princípios legais em instituições, como anteriormente afirmado sua relevância para o presente estudo.

O ex-presidente Michel Temer sancionou recentemente a lei nº 13.663 de 14 de maio de 2018, que altera o artigo 12 da Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A presente alteração legislativa inclui a responsabilidade das escolas na promoção de medidas de combate ao bullying, além de incluir a obrigatoriedade de implementação de ações para a promoção da cultura de paz.

Segue abaixo a transcrição da lei:

Art. 1º O caput do art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos IX e X:

“Art. 12. IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.” (NR)

Foi um processo bastante intenso, com trabalho de juristas e magistrados para romper esta visão política de um fenômeno totalmente social. Assim traçou-se um perfil dentre os agentes sociais para que fossem objeto de estudo e vivessem a partir de mecanismos legais ações que técnicas de governança corporativa como o “compliance” educacional tem conseguido proporcionar.

Infelizmente, o fato é que gestores desconhecem os conceitos básicos de “compliance” e sequer sabem o que é mediação e gestão de conflitos. Mesmo agora, quando as normas escolares já estabelecem de alguma maneira atribuições e níveis de responsabilidade e, a interpretação conjunta de leis e estatutos constituem instrumentos para a necessária atuação conjunta família e escola para a melhor educação aos jovens.

No âmbito privado, pouquíssimas escolas implantaram departamentos de “compliance” ou possuem um departamento específico para a mediação de conflitos. Muitas escolas perdem tempo, dinheiro, recursos e reputação em impedir eventos de violência sem realmente atacar a causa dos problemas. Sem diagnóstico e adoção de medidas preventivas, diretores, colaboradores e professores continuarão a sofrer os mesmos problemas, mas com alunos e famílias diversas.

No entanto, permanecem os não que acreditam a mediação escolar como capacidade de oportunizar aos educandos que estão em quadro de depressão em decorrência por de falta de carinho, amor, harmonia e alegria entre os pais uma chance de viver este momento de forma mais digna e são estes os que impulsionaram a criação da referida lei.

Uma das grandes vantagens que compõem a mediação escolar é a não imposição aos educandos às escolhas tomadas exclusivamente em âmbito de gestão pedagógica, sendo tal decisão motivo de angústia e desgaste emocional para aqueles, em virtude da tenra idade ainda não são capazes de lidar com as desilusões da vida em sociedade.

Em um modelo de “compliance” educacional, a resolução de conflitos é de responsabilidade todos, que é um dever decorrente da ética escolar, vale dizer, é uma gama de direitos e deveres que os agentes escolares possuem com relação à sua convivência com o

intuito de fazer com que todos atinjam um completo desenvolvimento social e psicológico. Esses deveres de educação, assistência, guarda e criação dos filhos, serão fiscalizados pelo Estado, na forma da lei.

No momento atual não devem restar dúvidas de que o “compliance” faz parte do planejamento estratégico e funciona como modelo de gestão e de negócios, sendo um meio para a organização alcançar os objetivos traçados e principalmente através de um sistema educacional harmonioso a obtenção de indicadores educacionais de alta performance e prestígio junto à comunidade como um todo.

A ÉTICA E AS ESTRATÉGIAS PARA NOVAS OPORTUNIDADES EM AMBIENTE ESCOLAR.

A escola é um sistema aberto, pois a mesma sofre influência do meio e o meio sofre influências da escola. Além disso, as mudanças impactam o ambiente escolar e quando a escola muda, a sociedade também muda. Com isso, a partir do momento em que a mediação autocompositiva ganha espaço na sociedade, os cuidados e responsabilidades em relação aos conflitos escolares se tornam divididos entre todos os envolvidos no cotidiano escolar.

Dessa forma, o processo de mudança da escola tradicional começa a ocorrer de forma lenta a partir do desenvolvimento de novas técnicas pedagógicas e gerenciais, ou seja, nesta o desenvolvimento corporativo é inserido na escola, ficando sob a responsabilidade dos gestores educacionais a tarefa de cuidar da transição da escola tradicional para uma escola tecnológica e de alta performance.

Por muitas vezes os mais distintos processos legais não estão aptos a acompanhar as mudanças sociais e assim sempre o ordenamento jurídico estará correndo atrás de acompanhar os processos sociais.

Não ocorre diferente no que concerne às mais distintas relações familiares, fenômenos jurídicos como guarda e alimentos estão sempre em modificação e adequando-se às mudanças ocorridas no fenômeno social.

As mudanças ocorridas no seio escolar impactaram frontalmente na formulação de políticas legislativas para adequar o ordenamento jurídico a esta nova realidade educacional consolidada.

As modificações substanciais apresentadas em relação à visão da ética em ambiente escolar e como as práticas sociais dependem de novas ações estratégicas para garantir as condições educacionais mínimas aos educandos, que no presente caso são infantes que devem se adaptar à esta nova ótica se sua realidade agora mediada e autocompositiva, como instituição resultou na adoção de medidas que priorizem o superior interesse dos educandos bem como seu bem-estar.

Entende-se que dentro deste processo de combate à violência em ambiente escolar há por regra a composição estratégias pedagógicas e estamentos que definem a transição do meio conflituoso após o início do projeto de implantação das ferramentas de “compliance” educacional, assim a mediação orientada dos conflitos deve ser uma medida utilizada para reduzir a quantidade de conflitos e por consequência dos graves casos de violência escolar

vistos em todo o Brasil, entretanto, o procedimento de implantação das ferramentas de “compliance” educacional necessita ser minuciosamente seguido, para garantir a higidez e principalmente o bem-estar dos educandos.

Para inibir os fenômenos de violência escolar, que já poderiam ser evitados com as práticas de mediação de conflitos guiadas por um plano de “compliance” educacional, foi instituída a lei “*antibullying*”, numerada como nº 13.185/2015. Sua criação se deu em razão da necessidade emergencial das instituições de ensino criarem e aplicarem um efetivo programa de combate à violência sistemática.

A referida lei impõe a criação do inciso IX do artigo 12 da LDB, tal artigo propõe que a prevenção, diagnóstico e combate aos casos de violência escolar consolidaram-se, os incisos IX e X do artigo 12 da LDB é a tentativa política de obrigar as instituições de ensino à implementar Programas de Combate ao Bullying, e outras políticas de “compliance” educacional que minimizem os quadros de violência escolar, nos termos do artigo 4^a da Lei nº 13.185/2015 (Lei do Bullying) e incisos IX e X do artigo 12 da LDB, com todos os requisitos normativos exigidos.

O descumprimento destas disposições implica que o serviço educacional tanto em instituições públicas ou privadas estará sendo fornecido de forma defeituosa, violando o artigo 14 do Código de Defesa do Consumidor e artigos 186 e 932, inciso IV do Código Civil, sem prejuízo da apuração da responsabilidade criminal dos diretores e mantenedores do colégio nos termos do artigo 13 do Código Penal.

As “ações destinadas a promover a cultura de paz” descritas no inciso X são o resultado da necessidade imperativa de implementação de medidas de “compliance” educacional, de forma a criar instruções internas aptas a nortear e orientar todos os membros da comunidade escolar com o claro objetivo de coibir a violência em ambiente escolar.

Vale salientar, que as instituições que ainda não se adequaram à Lei nº 13.185/2015 e à LDB, poderão sofrer sanções legais por descumprir a determinação legal. Uma postura reativa não é a conduta adequada ao administrador escolar, este deve ser preventivo. A aplicação adequada de estratégias de “compliance” educacional tem por objetivo a proteção integral dos educandos e a manutenção do seu bem-estar para desenvolver suas plenas capacidades cognitivas.

Assim, a legislação brasileira vem buscando meios de adaptar-se às modificações sociais ocorridas na sociedade, visando proteger os educandos, pois, conforme explanado ao longo deste estudo, a Constituição Federal inseriu as crianças e adolescentes na doutrina da proteção integral.

Por consequência, após as devidas transformações sociais, o “compliance” educacional configurou-se no modelo corporativo e perdura dessa a reforma do ambiente escolar atual, uma vez que as grandes corporações buscam um ambiente de trabalho pautado na ética e na harmonia social para a obtenção das plenas potencialidades de todos os agentes envolvidos.

O “compliance” educacional por si só não pode garantir que uma convivência harmoniosa entre educadores, educandos e demais colaboradores se dê de forma plena, o que nem mesmo a lei garante. Mesmo assim, no processo pedagógico são tomadas algumas medidas na aposta de que uma convivência sadia aconteça, visando, assim, assegurar uma abordagem que os reconheça como cidadãos sujeitos de Direito, realçando a sua condição de sujeitos singulares numa sociedade escolar singular.

Diante de inúmeras mudanças sociais, não se pode avaliar que a escola esteja em crise, mas sim, passando por um período de transformação. Há cada mudança existente na sociedade escolar, faz-se necessário a intervenção do gestor educacional, para que os conflitos sejam solucionados da melhor maneira possível.

A sociedade escolar deve representar segurança e proteção e deve ser repleta de respeito e de carinho entre seus entes. Privar crianças ou adolescentes da convivência em conflito é impossível e até mesmo prejudicial, uma vez que, o desenvolvimento emocional depende de saber lidar com os conflitos. Deste modo, fica fácil vislumbrar a dificuldade que os gestores educacionais têm de manter laços de afetividade, sentimentos fraternos entre seus educandos, pois o ambiente escolar é um espaço social caracterizado pelas múltiplas possibilidades de convivência e interação e dessa convivência surgem problemas que podem ser pontuais ou não, no entanto a solução deve ser incisiva e adequada.

A efemeridade das relações sociais têm enfraquecido os laços de amizade e fraternidade entre alunos, no entanto, as responsabilidades éticas persistem e são cabíveis de severas punições legais aos atos de indisciplina. Por este motivo, exige-se tamanha sistematização e controle do processo de implantação do plano de “compliance” educacional, uma vez que é necessidade de uma sociedade escolar harmoniosa e indispensável não somente para os educandos, mas para todos, sejam educandos, educadores, gestores e inclusive os pais que delegam as responsabilidades educacionais de formação de seus filhos. É na vida escolar que está a base do ser humano, sua fortaleza, de onde se adquire valores que futuramente serão transmitidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente trabalho podemos confessar que o nosso objetivo, neste trabalho, foi o de instigar a reflexão sobre as políticas públicas de fomento da guarda compartilhada no Brasil, mais especificamente o processo de guarda compartilhada após a instituição da lei 13.058/2014, especialmente no raio de esfera de proteção do melhor interesse do menor.

Vale salientar, que a resolução de conflitos na escola é um tema que está na ordem do dia, gera debate e põe em causa fortes convicções sobre como agir no contexto escolar, quando os problemas passam pela autoridade e pela disciplina, pela violência e pela intolerância, pela falta de comunicação, assim apontando aspectos relevantes no que se refere ao assunto em estudo, guiando as várias considerações, de modo que o “interesse superior” dos educandos deve se sobrepôr a qualquer outro que possa estar presente na realização de métodos para a resolução dos conflitos existentes em ambiente escolar. Este processo depende de maior atenção ainda, vislumbrando que os educandos não possuem a totalidade de suas capacidades de lidar com situações conflituosas, o que já causa diversos traumas.

O processo de “compliance” educacional, é visto com bons olhos por autoridades educacionais, que se torna precursor para uma análise factual mais adequada, pois a utilização de estratégias corporativas para criação de um ambiente escolar que corrobora para adequados índices de qualidade educacional, uma vez que, sempre ocorrerão conflitos em ambiente educacional, mas criar ferramentas emocionais que os educandos também possam vivenciar o processo de resolução de seus conflitos de fora guiada e autocompositiva.

Este trabalho dedicou-se ao estudo da “*compliance* educacional”, vista como uma realidade inevitável e procurando enquadrar a sua efetivação não somente nos casos para os quais sejam recomendáveis. Ou seja, auxiliando no processo de definição da guarda legal, e não criando barreiras impossíveis de serem transpostas para sua real efetivação.

Verificou-se que tanto a adoção de ferramentas de “*compliance*” educacional como a mediação escolar como meio para a solução de conflitos em ambiente escolar são ações voltadas principalmente para o bem dos educandos, ou seja, algo altruísta que visa o bem-estar de todos os agentes do meio escolar em primeiro lugar.

Esta compreensão conjunta deve ser preferencial, assim levando em conta o bem-estar dos educandos, se entrelaça com o paradigma do bem-estar e proteção integral à criança e ao adolescente que se destaca no mundo contemporâneo.

Conclui-se que o procedimento de implantação de “*compliance*” prescinde da adoção de medidas para reduzir o número de conflitos escolares, principalmente no que tange a prática de “*bullying*”, entretanto, o procedimento para resolução harmoniosa de conflitos escolares deve ser seguido rigorosamente em todas as etapas da definição das estratégias de “*compliance*” educacional por estudos pedagógicos e sociais.

Neste contexto, o “*compliance*” educacional emerge, não como uma solução para o interesse da instituição somente, mas como uma forma de adequação dentro da realidade de constituição da instituição de ensino.

Tudo isso para que não haja, de modo algum, dúvidas quanto ao real objetivo de um plano de “*compliance*”, que encontra no processo de mediação auto compositiva guiada para a resolução de conflitos a esperança de uma mudança na atual realidade educacional de milhares de educandos, assim as ferramentas de “*compliance*” educacional seguem como caminho em busca de uma qualidade de vida superior ao ambiente escolar mostrando que a aplicação de diretrizes morais em ambiente escolar pode melhorar o convívio de todos e otimizar de forma exponencial os indicadores educacionais da instituição trazendo prestígio e confiabilidade ante a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BANCOS INTERNACIONAIS - ABBI. Documento Consultivo “Função de Compliance”, 2016, disponível em <www.abbi.com.br> Trabalhos Especiais. Acesso em: 11 mai. 2023
- BACELLAR, Roberto Portugal. A Mediação no Contexto dos Modelos Consensuais de Resolução de Conflitos. In: Revista de Processo. São Paulo, n. 95, publicada em: set. 1999.
- CARPENTER Débora, FERGUSON Christopher. Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies. São Paulo: Butterfly Editora, 2011.
- COIMBRA, Marcelo de Aguiar; MANZI, Vanessa Alessi (Coord.). Manual de Compliance: preservando a boa governança e a integridade das organizações. São Paulo, Editora Atlas, 2010.
- FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus Editora, 2005.
- GIOVANINI, Wagner. Compliance – A Excelência na Prática – São Paulo: Compliance Total, 2014.
- MALDONADO, Maria Tereza. BULLYING e CIBERBULLYING: O que fazemos com o que fazem conosco?. São Paulo: Moderna, 2011.
- MORGADO Catarina, OLIVEIRA Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. Coimbra, 2009 <Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2024.
- RANCIÈRE, Jacques. A partilha sensível: estética e política. São Paulo: EXO Experimental e Editora, 2005.
- ROLIM, Marcos. Bullying: o pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14951>>. Acesso em: 27 mai. 2024.

- SALES, Lília Maia de Moraes. Mediação de conflitos: família, escola e comunidade. Santa Catarina: Conceito Editores, 2007.
- SILVA, Ana Beatriz B. Bullying: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: objetiva, 2010.
- SILVA, Daniel Cavalcante; COVAC, José Roberto. Compliance como boa prática de gestão no ensino superior privado. São Paulo: Saraiva. 2015.

**NEUROLIDERANÇA: A IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA
EMOCIONAL, DOS PONTOS FORTES E DAS BASES DA NEUROCIÊNCIA
NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE TRABALHO MAIS
EMOCIONALMENTE SAUDÁVEL E PRODUTIVO**

NEUROLEADERSHIP: THE IMPORTANCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE,
STRENGTHS AND BASES OF NEUROSCIENCE IN BUILDING A MORE
EMOTIONALLY HEALTHY AND PRODUCTIVE WORK ENVIRONMENT

NEUROLIDERAZGO: LA IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL,
FORTALEZAS Y BASES DE LA NEUROCIENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN
AMBIENTE LABORAL MÁS SALUDABLE Y PRODUCTIVO EMOCIONALMENTE

Marcelo Ruela Felipe

Marcelo.felippe@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5021950341003643>

FELIPPE, Marcelo Ruela. **Neuroliderança: a importância da inteligência emocional, dos pontos fortes e das bases da neurociência na construção de um ambiente de trabalho mais emocionalmente saudável e produtivo.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 273 – 284, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientadora: Prof^o. Dr^a Luisa Rocha Tinoco Bonadiman

RESUMO

Esta revisão busca examinar os ganhos na liderança, no trabalho em equipe e até na produtividade e saúde mental da equipe quando consideramos um líder que utiliza um embasamento da neurociência sobre o funcionamento do cérebro, quando aprende a usar os pontos fortes de cada membro do grupo e sabe agir de uma forma emocionalmente saudável. Essa construção foi feita buscando o embasamento de pesquisadores anteriores dos assuntos e agregando algumas possíveis reflexões sobre caminhos de estudos futuros sobre o tema. Em um mundo cada vez mais frágil, ansioso e rápido, evoluir no processo de liderança torna-se fundamental já que muitas pessoas passam grande parte da sua jornada diária no trabalho. Neste tipo de mundo, a neuroliderança torna-se fundamental.

Palavras-chave: Liderança. Inteligência Emocional. Psicologia Positiva. Pontos Fortes. Neurociência.

SUMMARY

This review seeks to examine the gains in leadership, teamwork and even the productivity and mental health of the team when we consider a leader who uses a basis in neuroscience on how the brain works, when he learns to use the strengths of each member of the group and knows how to act in an emotionally healthy way. This construction was made seeking the basis of previous researchers on the subjects and adding some possible reflections on future study paths on the topic. In an increasingly fragile, anxious and fast-paced world, evolving in the leadership process becomes fundamental as many people spend a large part of their daily journey at work. In this type of world, neuroleadership becomes fundamental.

Keywords: Leadership. Emotional Intelligence. Positive Psychology. Strengths. Neuroscience..

RESUMEN

Esta revisión busca examinar las ganancias en liderazgo, trabajo en equipo e incluso en la productividad y salud mental del equipo cuando consideramos a un líder que utiliza una base en la neurociencia sobre cómo funciona el cerebro, cuando aprende a utilizar las fortalezas de cada miembro del equipo. grupo y sabe actuar de forma emocionalmente saludable. Esta construcción se realizó buscando las bases de investigadores anteriores sobre el tema y agregando algunas posibles reflexiones sobre futuras trayectorias de estudio sobre el tema. En un mundo cada vez más frágil, ansioso y acelerado, evolucionar en el proceso de liderazgo se vuelve fundamental ya que muchas personas pasan gran parte de su jornada diaria en el trabajo. En este tipo de mundo, el neuroliderazgo se vuelve fundamental.

Palabras clave: Liderazgo. Inteligencia Emocional. Psicología Positiva. Fortalezas. Neurociencia.

INTRODUÇÃO

A liderança e o desenvolvimento dos colaboradores de uma organização podem ser diretamente influenciados por fatores como inteligência emocional, empatia, os estudos dos pontos fortes da psicologia positiva, entre outros aspectos que incluem tipo de liderança e habilidade de construir relacionamentos. Além disso, o embasamento das neurociências torna-se cada vez mais importante para líderes fazerem trabalhos que geram mais engajamento e resultado para todos.

Por outro lado, existem pesquisas mostrando que usar, principalmente, incentivos e ameaças para gerenciar pessoas têm apenas efeitos de curto prazo (DE LA NUEZ; NIEVES; OSORIO, 2023, n.p apud BERRAIES e ZINE EL ABIDINE, 2019; ROCHA, 2009; ZAQUEU, 2017). Ao invés disso, se faz necessário as empresas construírem uma cultura centrada no colaborador que promova a confiança e o trabalho em equipe, além de contribuir na redução do estresse e na rotatividade (De LA NUEZ; NIEVES; OSORIO, 2023, n.p APUD Le et al., 2023; ZHE e YAZDANIFARD, 2015).

Outro ponto importante a ser citado é que os ambientes de trabalho produzem todos os tipos de pressões e conflitos e, portanto, gerenciar as emoções e o humor dos colaboradores é um desafio fundamental para a liderança (DE LA NUEZ; NIEVES; OSORIO, 2023, n.p apud CHIANG *et al.*, 2021).

Aplicar novas formas de trabalho, aprender como o cérebro funciona, a fomentação de novos hábitos e a autoconsciência dos gestores nos impactos de suas ações, tanto construtivas quanto destrutivas, tornam-se fundamentais para uma construção de um ambiente emocionalmente mais saudável para todos (DE LA NUEZ; NIEVES; OSORIO, 2023, n.p).

Algumas pesquisas demonstram, por exemplo, que aplicar e desenvolver pontos fortes é uma abordagem eficaz para aumentar a sensação de prosperidade e diminuir os sintomas emocionais negativos, levando assim a uma melhor saúde mental geral (PELAEZ ZUBERBUHLER, COO CALCAGNI e SALANOVA, 2023, n.p apud DUAN *et al.*, 2019).

Empregar os pontos fortes de uma pessoa pode promover sentimentos de entusiasmo, pois sua aplicação é energizante e revigorante, levando a um processo de motivação do qual surge o engajamento no trabalho (PELAEZ ZUBERBUHLER; COO CALCAGNI; SALANOVA, 2023, n.p apud HARZER, 2020).

Este artigo vai desenvolver alguns aspectos dos pontos citados com o intuito de trazer mais embasamento científico para os líderes nas empresas.

A NEUROCIÊNCIA DAS EMOÇÕES E DOS SENTIMENTOS

Uma abordagem mais neurocientífica permite ao líder entender como os neuroquímicos são produzidos no corpo e usar esse conhecimento para criar uma cultura organizacional que melhore o humor, o comprometimento, a resiliência e a satisfação profissional dos colaboradores. Esse tipo de abordagem dá origem a neuroliderança, um caminho em que o líder usa os conhecimentos do cérebro e aplica na gestão de emoções no local de trabalho (DE LA NUEZ, NIEVES e OSORIO, 2023, n.p apud PITTMAN, 2020; ZHE e YAZDANIFARD, 2015; SANTAMARIA, 2019; ZWAAN *et al.*, 2019).

Algumas informações importantes trazidas por De la Nuez, Nieves e Osorio(2023):

- Quando os indivíduos se sentem respeitados e valorizados nos seus locais de trabalho, demonstram atitudes de trabalho positivas e comportamentos recíprocos(DE LA NUEZ, NIEVES e OSORIO, 2023, n.p apud LOI *et al.*, 2015).
- Os processos bioquímicos que ocorrem nos organismos vivos têm diferentes implicações para o corpo humano e, conseqüentemente, para o comportamento dos indivíduos(DE LA NUEZ, NIEVES e OSORIO, 2023, n.p apud NICOLAOU *et al.*, 2021).
- Quatro neuroquímicos principais influenciam o ambiente de trabalho, segundo Zhe e Yazdanifard(2015): a dopamina regula o humor, o cortisol é liberado no enfrentamento do estresse, a serotonina produz uma sensação de bem-estar e a ocitocina influencia o estabelecimento de laços sociais (DE LA NUEZ; NIEVES; OSORIO, 2023, n.p).
- O cérebro cria novos circuitos neurais quando o ser humano aprende novos comportamentos. Esses novos circuitos melhoram a capacidade mental, ajudam a superar as resistências do cérebro à mudança, favorecendo novos hábitos no ambiente de trabalho (DE LA NUEZ; NIEVES; OSORIO, 2023, n.p).

Em seu artigo de revisão, Eslinger et al (2021) afirma que os sentimentos sociais têm conexões conceituais e empíricas com afeto e emoção. Há influências nos sentimentos sociais na afiliação interpessoal, nos sentimentos morais, nos estressores interpessoais e na comunicação emocional (ESLINGER *et al.*, 2021, n.p).

Segundo os mesmos autores, um "sentimento" é uma construção fundamental nas ciências comportamentais, nas neurobiológicas e nas psicológicas sociais, abrangendo uma gama de experiências subjetivas (ESLINGER *et al.*, 2021, n.p). Apesar dos sentimentos serem uma experiência interna e privada, podem ser percebidos no comportamento público de uma pessoa (ESLINGER *et al.*, 2021, n.p apud BENNETT e HACKER, 2003).

Uma definição ampla para sentimento é uma experiência subjetiva que parece emergir de percepções e eventos mentais envolvendo processos dentro e fora do sistema nervoso central, bem como estados fisiológicos/corporais (ESLINGER *et al.*, 2021, n.p apud DAMÁSIO e CARVALHO, 2013; LEDOUX, 2012; NUMMENMAA *et al.*, 2016). Os aspectos temporais dos sentimentos sociais ainda não são bem compreendidos. Eles podem refletir conforto e segurança psicológicos assim como o aposto(ESLINGER *et al.*, 2021, n.p apud MÜLLER-PINZLER *et al.*, 2016).

Pesquisas sobre contágio emocional revelaram que experiências de empatia emocional, por exemplo, facilitam “representações somáticas, sensoriais e motoras nos estados mentais de outras pessoas”(ESLINGER *et al.*, 2021, n.p apud NUMMENMAA *et al.*, 2008, p. 571).

Quando se fala de sentimentos, a empatia é um processo fundamental. Algumas descobertas sobre o circuito da empatia no cérebro:

- Pessoas instruídas a sentirem empatia por uma pessoa específica em uma situação emocionalmente carregada vs. outra situação neutra mostraram maior ativação no córtex pré-motor, tálamo, córtex motor primário e córtex somatossensorial primário (ESLINGER *et al.*, 2021, n.p apud NUMMENMAA *et al.*, 2008).
- As evidências de emoções de “grupo” apontam para a ativação do sulco temporal superior posterior direito e do polo temporal esquerdo, regiões que são

ativadas de forma semelhante quando os indivíduos sentem orgulho de si mesmos (ESLINGER et al, 2021, n.p apud TAKAHASHI *et al.*, 2008).

Nem sempre estamos cientes dos processos que originaram os sentimentos. Por exemplo, a irritabilidade pode ser uma resposta medida às ações irracionais dos outros, ou pode ser devido ao baixo nível de açúcar no sangue, cansaço ou outra preocupação não social (ESLINGER *et al.*, 2021, n.p apud CROMBY e HARPER, 2009).

A rede neural de comportamento social (SBNN) inclui o córtex pré-frontal frontomedial, a amígdala, o córtex da junção temporoparietal (TPJ), o precuneus e outras estruturas (ESLINGER *et al.*, 2021). Dentro dessa rede, os neuropeptídeos arginina vasopressina, arginina vasotocina e a oxitocina têm uma influência significativa no comportamento social (ESLINGER *et al.*, 2021, n.p apud ALBERS, 2015).

Os estudos de lesões trazem insights sobre quais as regiões cerebrais necessárias para o comportamento moral e pró-social. Welt concluiu que o dano à região orbital medial direita era necessário para produzir uma mudança no caráter moral em uma série de casos neuropatológicos (ESLINGER *et al.*, 2021, n.p apud ZAHN *et al.*, 2015). Um estudo usando ressonância magnética funcional (fMRI) e informações sobre lesões de pacientes com demência frontotemporal (DFT) mostrou que a córtex frontal ventromedial está relacionada à antecipação de consequências negativas do comportamento social (Grossman et al, 2010), que é um pré-requisito importante para sentir culpa (ESLINGER *et al.*, 2021, n.p).

Ainda segundo Eslinger et al (2021):

Sentimentos de culpa e compaixão estão fortemente associados ao funcionamento típico da região subgenua / septal e do córtex frontal ventromedial. Emoções de longo prazo, como processamento de consequências de longo prazo e conceituação da qualidade do comportamento social, ativam o córtex frontopolar e o lobo temporal superior anterior direito (Eslinger et al, 2021, n.p).

O estresse é outro fator determinante no comportamento social e que gera alterações fisiológicas:

Estresse interpessoal e respostas fisiológicas periféricas: a resposta fisiológica ao estresse interpessoal foi investigada usando um modelo onde as pessoas foram solicitadas a "julgar" outras enquanto a imaginavam na posição da pessoa julgada e classificavam seus sentimentos sociais e "outros" sentimentos. A) Os sentimentos sociais avaliados incluíram i) submissão, ii) medo de perder a aprovação social, iii) vergonha, iv) culpa e v) constrangimento. B) As avaliações dos juízes sobre os sentimentos de submissão da outra pessoa e o medo de perder a aprovação social previram um aumento maior nos níveis de cortisol da pessoa julgada. C) As avaliações dos juízes sobre os sentimentos de constrangimento da outra pessoa previram uma diminuição nos números de linfócitos T. (ESLINGER *et al.*, 2021, n.p).

A neurobiologia do estresse interpessoal é também interessante de ser percebida em outros estudos:

Os participantes desses estudos foram convidados a discutir suas qualidades positivas e negativas em vídeo; eles foram então colocados em um *scanner*, onde receberam "feedback social" de outra pessoa assistindo ao vídeo, o que indicou adjetivos como sério ou superficial. A) Maior liberação da citocina IL-6 foi vista após os testes,

independentemente do tipo de feedback. Aumento da atividade no córtex pré-frontal medial, córtex cingulado posterior e hipocampo foi observado quando os indivíduos relataram aumento de sentimentos momentâneos de rejeição, bem como aumento da atividade na amígdala e conectividade funcional entre a amígdala e o córtex pré-frontal dorsomedial. (Eslinger et al, 2021, n.p).

Quando essa análise é levada para a exclusão social, algumas descobertas são importantes de serem comentadas:

- O sofrimento social inclui sentimentos sociais como rejeição, desconexão, não pertencimento, não ser apreciado e outros sentimentos relacionados a autoestima (Eslinger et al, 2021, n.p apud Williams, 2009).
- Em vários estudos, uma maior atividade em várias sub-regiões do córtex cingulado anterior (ACC) em resposta à exclusão social versus inclusão correlacionou-se positivamente com sentimentos momentâneos de sofrimento social (Eslinger et al, 2021, n.p apud Eisenberger e outros, 2003; Rotge et al., 2015).
- A ativação do hipocampo e das regiões do córtex pré-frontal medial (mPFC) durante a exclusão social correlacionou-se positivamente com uma maior correspondência entre o sofrimento social momentâneo e os sentimentos de sofrimento social à medida que as pessoas refletiam sobre o seu dia (Eslinger et al, 2021, n.p apud Eisenberger e outros, 2007a).

Alguns estudos de neuroimagem sugerem que os componentes afetivos e gratificantes do engajamento emocional estão particularmente ligados à amígdala, a porção ventral do córtex pré-frontal medial (mPFC)(Schilbach e outros, 2006) a junção temporoparietal (Redcay et al., 2010, 2013) e estruturas estriatais(Eslinger et al, 2021, n.p).

Quando isso é levado para o campo da comunicação emocional, alguns fatores valem ser mencionados:

Quando um indivíduo percebe o comportamento emocional de outra pessoa, os sentimentos provocados no observador podem ser caracterizados como “compartilhados” ou “acompanhantes”. Os sentimentos acompanhantes incluem sentimentos agradáveis de confiança se a comunicação foi bem-sucedida (ou seja, o sentimento de que uma pessoa entendeu corretamente os sentimentos da outra pessoa), sentimentos provocados quando um parceiro considera o comportamento emocional do outro parceiro como apropriado ou não, indução das próprias emoções em relação à resposta do outro e avaliação da confiança se a pessoa entende os sentimentos do outro(ESLINGER *et al*, 2021, n.p).

Estranhos que observam as expressões faciais de um remetente mostram um aumento na atividade do estriado ventral e do córtex orbitofrontal medial que está correlacionado com a confiança do observador em ter compreendido corretamente a emoção do remetente e prevê mudanças na atração interpessoal(ESLINGER *et al*, 2021, n.p apud ANDERS *et al.*, 2016).

Um outro estudo sugere que promover a satisfação das necessidades psicológicas dos colaboradores ajuda a melhorar a intensidade do afeto positivo e a diminuir a intensidade do afeto negativo(DE LA NUEZ; NIEVES; OSORIO, 2023, n.p apud SANDRIN et al (2020).

LIDERANÇA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O termo inteligência emocional (IE) e suas consequências no dia a dia tem sido desenvolvido por diversos autores, entre eles Thorndike, Gardner, Ruisel, Wechsler, Salovey, Mayer entre outros. O mais conhecido nesse segmento é Daniel Goleman que define IE como “a capacidade de reconhecer nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivar e lidar bem com nossas emoções para ter o melhor para nós e nossos relacionamentos” (CORONADO-MALDONADO; BENITEZ-MARQUEZ, 2023, n.p).

Segundo as mesmas autoras, três abordagens têm sido utilizadas para definir a IE (CORONADO-MALDONADO; BENITEZ-MARQUEZ, 2023, n.p):

1. Medição por questionários e auto relatos, considerando a IE como um traço de personalidade que inclui aspectos ou competências sociais, emocionais e organizacionais.
2. Medição pelo resultado da capacidade de resolver certos problemas emocionais, comparando essas respostas com diretrizes de pontuação pré-estabelecidas de acordo com medidas específicas.
3. A terceira é avaliação externa, que envolve pedir a alguém que não seja o candidato para dar sua opinião e avaliação de como ele percebe a pessoa que está sendo avaliada.

É importante ressaltar que não há consenso entre os autores sobre os conceitos de IE e as reais formas de avaliar um nível de uma pessoa.

Segundo a análise sobre a literatura sobre inteligência emocional, liderança e equipes feita por Coronado-Maldonado e Benitez-Marquez (2023, n.p) em 104 artigos revisados por pares e revisões fornecidas pelas bases de dados *Web of Science* e *Scopus* de 1998 a 2022, alguns aprendizados importantes podem ser selecionados:

- Os papéis organizacionais mudaram ao longo dos anos. As organizações agora enfatizam a necessidade de os líderes assumirem novos papéis, incluindo coordenar e facilitar o comportamento dos outros no local de trabalho (CORONADO-MALDONADO; BENITEZ-MARQUEZ, 2023, n.p).
- Cada vez mais os trabalhos em grupos são necessários e a inteligência emocional influencia diretamente os relacionamentos.
- Uma liderança eficaz pode depender fortemente da capacidade de um líder gerir de forma proativa e reativa as emoções dos seus subordinados (CORONADO-MALDONADO; BENITEZ-MARQUEZ, 2023, n.p).
- Alguns estudos levaram ao surgimento da perspectiva da IE, que é a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar os humores e emoções de si mesmo e dos outros, conforme estabelecido por Salovey e Mayer (CORONADO-MALDONADO; BENITEZ-MARQUEZ, 2023, n.p).
- O comportamento abusivo dos supervisores em relação aos seus subordinados tem um efeito adverso no comportamento e desempenho profissional dos funcionários, incluindo diminuição da satisfação no trabalho, do compromisso

com a organização aumento dos conflitos e rotatividade (CORONADO-MALDONADO; BENITEZ-MARQUEZ, 2023, n.p).

- Os acadêmicos demonstraram que as habilidades emocionais são essenciais para o desempenho de um líder e estão se tornando cada vez mais importantes à medida que os indivíduos sobem em suas hierarquias organizacionais (CORONADO-MALDONADO; BENITEZ-MARQUEZ, 2023, n.p).

- Druskat e Kayes sugerem que a capacidade de um grupo de se autogerenciar a nível de grupo e individual tem um papel crucial no desenvolvimento de relacionamentos sociais, processos de tarefas eficazes e eficácia geral do grupo (CORONADO-MALDONADO; BENITEZ-MARQUEZ, 2023, n.p).

- A inteligência emocional (IE) serve como um pré-requisito para se tornar mais resiliente, fornecendo um caminho específico para o sucesso profissional (Coronado-Maldonado e Benitez-Marquez, 2023, n.p).

- Ayoko et al (2008) argumentam que equipes com ambientes de IE menos bem definidos estão associadas a um aumento no conflito de tarefas e relacionamentos, bem como na intensidade do conflito (CORONADO-MALDONADO; BENITEZ-MARQUEZ, 2023, n.p).

- Gavin *et al* (2017) mostraram que os membros de uma organização que vivenciam uma liderança subversiva têm menos probabilidade de confiar em seus líderes, de se sentirem satisfeitos com seus empregos e de permanecerem na organização (CORONADO-MALDONADO; BENITEZ-MARQUEZ, 2023, n.p).

- Poon Teng Fatt (2002) concluiu que as competências de IE dos membros de uma equipe influenciam efetivamente a equipe e seu desempenho. Da mesma forma, Offermann et al (2004) sustentam que as capacidades emocionais avaliadas por um modelo de competência influenciam tanto o desempenho individual quanto o da equipe (CORONADO-MALDONADO; BENITEZ-MARQUEZ, 2023, n.p).

Quando unimos o comportamento do líder com os humores dos colaboradores, vale refletir sobre o seguinte ponto:

O comportamento exibido pelos líderes no desempenho de seu papel está intimamente ligado ao humor dos funcionários. Humores são estados afetivos que têm "efeitos de sintonia"; isto é, os processos de pensamento e o comportamento devem se ajustar às informações fornecidas pelos humores para que as pessoas possam se adaptar a um ambiente e funcionar efetivamente (DE LA NUEZ; NIEVES; OSORIO, 2023, N.P APUD GEORGE E ZHOU, 2007).

Os gestores podem melhorar o clima de trabalho facilitando eventos no local de trabalho que promovam o afeto positivo dos colaboradores e diminuam o seu afeto negativo. Outras pesquisas também mostram que, embora o afeto positivo e o negativo sejam independentes, eventos afetivos positivos podem não apenas ter um impacto positivo, mas também podem amortecer o negativo (DE LA NUEZ, NIEVES; OSORIO, 2023, n.p apud PARQUE *et al*, 2021; PENG; HUANG, 2022; ZHU *et al.*, 2022).

No ambiente frágil, ansioso, não linear e incompreensível (BANI) de hoje, no pós-covid-19 e com os efeitos da guerra da Ucrânia, Sharma e Tiwari apontam que indivíduos que possuem

alto nível de IE são mais capazes de gerenciar pressões e demandas no trabalho porque são mais autoconscientes (Coronado-Maldonado e Benitez-Marquez, 2023, n.p).

Desenvolver habilidades como empatia, confiança, intuição, criatividade e autocontrole, é outra maneira de aumentar a capacidade das pessoas de se adaptarem a situações inesperadas (Coronado-Maldonado e Benitez-Marquez, 2023, n.p).

O entendimento das diferentes gerações que compartilham o mercado de trabalho também se torna fundamental para uma liderança é um trabalho em equipe que traga mais resultados para todos. Os *baby boomers* já estão partindo para a aposentadoria, enquanto a Geração Y tende a ter cada vez mais responsabilidades e a Geração Z, que está apenas começando no mercado de trabalho, já traz comportamentos como períodos curtos de atenção, socialização na Internet, impaciência, inovação e criatividade, além de gostar de trabalhar individualmente (CORONADO-MALDONADO; BENITEZ-MARQUEZ, 2023, n.p).

Outro fator que influencia também são os estilos diferentes de liderança. Existem várias definições de estilos de liderança, aqui será considerado o estilo “orientado para tarefa” e o estilo “orientado para o relacionamento” (DE LA NUEZ; NIEVES; OSORIO, 2023, n.p apud PARRA *et al.*, 2021; LI *et al.*, 2016). O estilo “orientado à tarefa”, caracterizado pela pressão e instrução aos colaboradores, raramente são bem-sucedidos a longo prazo, podendo criar uma exaustão emocional (DE LA NUEZ; NIEVES; OSORIO, 2023, n.p apud Chiang *et al.*, 2021; Postagem, 2019; Zaqueu, 2017).

A liderança transformacional, um estilo que se concentra na construção de relacionamentos com subordinados, tem sido bastante estudada na psicologia organizacional. É um tipo de liderança que dá ênfase nos aspectos emocionais e no papel transformador do líder gerando mais motivação, confiança, estímulo intelectual e consideração individualizada, segundo levantamento de De la Nuez, Nieves e Osorio(2023, n.p) de pesquisas feitas por outros autores.

A neuroliderança usa também o engajamento autêntico para desenvolver relacionamentos, mas com base na neurociência, o que a torna uma abordagem mais avançada para o estudo do desempenho organizacional(DE LA NUEZ; NIEVES; OSORIO, 2023 apud PITTMAN, 2020). Nas palavras de Gkintoni *et al.* (2022), a fusão de liderança e neurociência abre novos caminhos para que os gestores aprendam a adaptar seus métodos para se tornarem profissionais capazes de influenciar a motivação, o engajamento e o desempenho dos colaboradores (DE LA NUEZ; NIEVES; OSORIO, 2023, n.p).

PSICOLOGIA POSITIVA, PONTOS FORTES E TRABALHO EM EQUIPE

A psicologia positiva foi definida por Seligman e Csikszentmihalyi(2000) como o estudo científico do funcionamento ideal de indivíduos e organizações. Seu objetivo é aumentar emoções, atitudes e comportamentos positivos, em vez de minimizar resultados negativos, como fraquezas e patologias(PELAEZ ZUBERBUHLER; COO CALCAGNI; SALANOVA, 2023, n.p).

Todos possuem naturalmente uma série de pontos fortes característicos. Investir na identificação, uso e desenvolvimento desses pontos pode promover resultados positivos, como bem-estar e engajamento no trabalho(PELAEZ ZUBERBUHLER; COO CALCAGNI; SALANOVA, 2023, n.p apud DUBREUIL *et al.*, 2016; HUBER *et al.*, 2020).

E o que são os pontos fortes?

- Linley(2008) define pontos fortes como capacidades preexistentes “para uma maneira particular de se comportar, pensar ou sentir que é autêntica e energizante para o usuário, e permite funcionamento, desenvolvimento e desempenho ideais”(MEYER; VAN WOERKOM; BAUWENS, 2023, n.p).

- Segundo Peterson e Seligman(2004), os pontos fortes incluem compaixão, disciplina, empatia, foco, humor, otimismo, responsabilidade, persuasão e trabalho em equipe(MEYER; VAN WOERKOM; BAUWENS, 2023, n.p).

- Acredita-se que a excelência em tarefas prescritas e, portanto, um bom desempenho seja mais fácil se os funcionários poderem usar seus pontos fortes ao executar suas tarefas, porque o uso dos pontos fortes é energizante e motivador(MEYER; VAN WOERKOM; BAUWENS, 2023, n.p apud DUBREUIL *et al* 2014, PETERSON; SELIGMAN, 2004).

Na pesquisa conduzida por Meyer, Van Woerkom e Bauwens(2023, n.p) sobre o uso dos pontos fortes coletivos e o desempenho da equipe com 136 equipes de trabalho e 925 colaboradores e seus líderes, descobriu-se, entre outras coisas, que:

- O uso de pontos fortes coletivos em equipes de trabalho promove o desempenho individual e da equipe(MEYER; VAN WOERKOM; BAUWENS, 2023, n.p).

- Atribuir tarefas com base nos pontos fortes é relevante para promover o desempenho individual(MEYER; VAN WOERKOM; BAUWENS, 2023, n.p).

- Promover o desempenho individual depende da diversidade de pontos fortes de uma equipe(Meyer, Van Woerkom e Bauwens, 2023, n.p).

Como trouxeram Peterson e Seligman(2004), uma forma de melhorar o desempenho da equipe é capitalizar os pontos fortes únicos dos membros da equipe(ou seja, características individuais valorizadas positivamente, como justiça, gentileza e prudência). Van Woerkom et al(2020) desenvolveram um modelo conceitual que especifica o efeito positivo do uso de forças coletivas não apenas no desempenho da equipe, mas também no desempenho individual(MEYER; VAN WOERKOM; BAUWENS, 2023, n.p).

A conscientização dos pontos fortes, a credibilidade e a coordenação contribuem para o desempenho da equipe por garantirem que as mesmas aproveitem todos os pontos fortes disponíveis de seus membros na busca de seus objetivos de equipe(MEYER; VAN WOERKOM; BAUWENS, 2023, n.p apud VAN WOERKOM *et al*, 2020). Os membros da equipe também devem confiar nos pontos fortes uns dos outros. A relevância desse tipo de confiança foi enfatizada em pesquisas anteriores, que propõem que a confiança mútua dos membros no conhecimento, habilidades e capacidades uns dos outros é fundamental para o funcionamento eficaz da equipe (MEYER; VAN WOERKOM; BAUWENS, 2023, n.p apud GRUTTERINK *et al*, 2013).

A credibilidade dos pontos fortes está intimamente relacionada ao conceito de confiança. Após ser gerada a credibilidade entre os membros, aumenta-se a tendência de haver colaboração (MEYER; VAN WOERKOM; BAUWENS, 2023, n.p).

E quais os benefícios disso para a equipe, o líder e as demais pessoas da empresa?

- Um membro da equipe de alto desempenho pode inspirar outros membros a se esforçarem mais para atingir as metas da equipe (MEYER; VAN WOERKOM; BAUWENS, 2023, n.p).

- Pesquisas anteriores apoiam esse raciocínio, mostrando que o desempenho individual prevê o desempenho(subsequente) da equipe (MEYER; VAN WOERKOM; BAUWENS, 2023, n.p apud CHEN, 2005, CHEN et al, 2013).

- Pode-se argumentar que a diversidade de pontos fortes é relevante em equipes multidisciplinares que são caracterizadas por uma ampla variedade de tarefas e papéis formais, cada um aproveitando diferentes pontos fortes (MEYER; VAN WOERKOM; BAUWENS, 2023, n.p).

- Efeitos no desempenho individual são esperados porque o uso coletivo de forças dá aos membros individuais da equipe mais oportunidades de usar seus pontos fortes no trabalho(MEYER; VAN WOERKOM; BAUWENS, 2023, n.p).

Em outro conjunto de três estudos feitos por Pelaez Zuberbuhler, Coo Calcagni e Salanova (2023), o primeiro com 617 colaboradores, o segundo com 365 e o terceiro com 798, alguns aprendizados podem ser retirados:

- As informações levantadas confirmaram os papéis mediadores do uso dos pontos fortes na relação entre trabalho significativo e engajamento no trabalho, e entre trabalho significativo e saúde mental(PELAEZ ZUBERBUHLER; COO CALCAGNI; SALANOVA, 2023, n.p).

- As descobertas confirmaram as ligações positivas e diretas entre trabalho significativo e uso de pontos fortes(PELAEZ ZUBERBUHLER; COO CALCAGNI; SALANOVA, 2023, n.p).

- Os funcionários que percebem seu trabalho como significativo são cada vez mais capazes de descobrir e usar seus pontos fortes de caráter no trabalho (PELAEZ; ZUBERBUHLER; COO CALCAGNI; SALANOVA, 2023, n.p).

- Um resultado mensurado que está de acordo com pesquisas anteriores foi a percepção de uma ligação positiva e direta entre trabalho significativo e engajamento no trabalho, indicando que perceber o trabalho como significativo facilita as habilidades dos funcionários de investirem em seu trabalho e serem mais dedicados (PELAEZ ZUBERBUHLER; COO CALCAGNI; SALANOVA, 2023, n.p).

- Os trabalhadores precisam de maneiras de expressar significado em ações que beneficiem suas percepções de saúde mental(PELAEZ ZUBERBUHLER; COO CALCAGNI; SALANOVA, 2023, n.p).

- No geral, focar no desenvolvimento de condições de trabalho que sejam significativas leva a um processo de motivação para descobrir e aplicar pontos fortes(PELAEZ ZUBERBUHLER; COO CALCAGNI; SALANOVA, 2023, n.p).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das conclusões que podem ser tiradas com todos os pontos levantados neste artigo é que os líderes influenciam o humor, o desempenho e a capacidade de resposta emocional dos seus colaboradores. Líderes que aprendem a ter uma inteligência emocional mais apurada e que usam seus pontos fortes ao mesmo tempo que incentivam os pontos fortes dos colaboradores, tendem a conseguir um desempenho melhor sobre as metas da equipe. Para que isso aconteça é também necessário a habilidade social do líder para saber lidar com as diferenças, conectando as ideias de forma a levar ao melhor resultado não só da equipe, mas também individual de cada membro.

Como visto ao longo desse artigo, um líder que saiba fazer isso aprende a acionar várias áreas cerebrais dos seus colaboradores e os conduz para um melhor desempenho. Isto posto, fica claro o quanto as descobertas da neurociência, as pesquisas sobre a estrutura emocional do ser humano e o comportamento social tornam-se relevantes para a construção de líderes mais preparados e com mais capacidade científica para levar suas equipes e empresas ao resultado esperado.

Obviamente que é necessário para o líder juntar isso com as habilidades de negócio, com o pensamento estratégico e o conhecimento do próprio negócio e, talvez, essa junção de habilidades comportamental com habilidade de negócio e estratégica possa ser um campo mais estudado em futuras pesquisas, sempre com o intuito de levar mais conhecimento e capacidade as empresas e, conseqüentemente, aos seres humanos que a representam.

Outro ponto que pode ser mais estudado são os estilos de liderança e o impacto que cada um gera no cérebro, na saúde mental e no desempenho dos colaboradores, ficando essas sugestões para estudos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AITHAL, P. S.; SATPATHY, Col Prof Dr Jyotirmaya. Exploring Neuro Management: Bridging Science and Leadership—An Overview. *International Journal of Applied Engineering and Management Letters (IJAEML)*, v. 8, n. 2, p. 39-73, 2024. Disponível em < <https://supublication.com/index.php/ijaeml/article/view/1182/902> >. Acesso em 09 setembro 2024.
- CORONADO-MALDONADO, Isabel; BENÍTEZ-MÁRQUEZ, María-Dolores. Emotional intelligence, leadership, and work teams: A hybrid literature review. *Heliyon*, 2023. Disponível em < [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(23\)07564-3?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844023075643%3Fshoall%3Dtrue](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(23)07564-3?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844023075643%3Fshoall%3Dtrue) >. Acesso em 11 setembro 2024.
- DE LA NUEZ, Horacio; NIEVES, Julia; OSORIO, Javier. Neuroleadership: Affective experiences in the workplace and their influence on employees' evaluative judgements. *International Journal of Hospitality Management*, v. 114, p. 103554, 2023. Disponível em < <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0278431923001287> >. Acesso em 13 setembro 2024.
- ESLINGER, Paul J. et al. The neuroscience of social feelings: mechanisms of adaptive social functioning. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, v. 128, p. 592-620, 2021. Disponível em < <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149763421002384?via%3Dihub> >. Acesso em 10 setembro 2024.
- MALEZIEUX, Meryl; KLEIN, Alexandra S.; GOGOLLA, Nadine. Neural circuits for emotion. *Annual review of neuroscience*, v. 46, n. 1, p. 211-231, 2023. Disponível em < https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2022&as_yhi=2024&as_vis=1&q=neuroscience+behavior+and+emotion&oq=neu#d=gs_cit&t=1726407579084&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AqcG5ZACbtn8J%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Dpt-BR >. Acesso em 15 setembro 2024.

MEYERS, Maria Christina; VAN WOERKOM, Marianne; BAUWENS, Robin. Stronger together: A multilevel study of collective strengths use and team performance. *Journal of Business Research*, v. 159, p. 113728, 2023. Disponível em <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0148296323000863?via%3Dihub>>. Acesso em 11 setembro 2024.

RUIZ-RODRÍGUEZ, Raquel; ORTIZ-DE-URBINA-CRIADO, Marta; RAVINA-RIPOLL, Rafael. Neuroleadership: a new way for happiness management. *Humanities and Social Sciences Communications*, v. 10, n. 1, p. 1-14, 2023. Disponível em <<https://www.nature.com/articles/s41599-023-01642-w>>. Acesso em 15 setembro 2024.

SARUHAN, Nese. The impact of organizational neuroscience and self-determination theory on neuro-leadership theory. *Istanbul Management Journal*, n. 94, p. 65-72, 2023. Disponível em <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3134347>>. Acesso em 14 setembro 2024.

PELÁEZ ZUBERBÜHLER, Josefina; COO CALCAGNI, Cristián; SALANOVA, Marisa. Know and use your personal strengths! A Spanish validation of the strengths knowledge and use scales and their relationship with meaningful work and work-related well-being. *Frontiers in Psychology*, v. 14, p. 1086510, 2023. Disponível em <<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1086510/full>>. Acesso em 12 setembro 2024.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NA MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES, DESAFIOS E ENTRAVES

THE ACTIVE METHODOLOGIES IN TEACHER MOTIVATION, CHALLENGES AND OBSTACLES

LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EM MOTIVACIÓN DOCENTE, DESAFÍOS Y OBSTÁCULOS

Fernanda Aparecida Rodrigues
feap28@yahoo.com.br

RODRIGUES, Fernanda Aparecida. **As metodologias ativas na motivação de professores, desafios e entraves.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 285 – 291, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares - <https://lattes.cnpq.br/8011557620379266>

RESUMO

O presente artigo, tem como objetivo analisar a influência das metodologias ativas no dia a dia dos professores, examinando como essas práticas pedagógicas afetam a autonomia, a competência e o relacionamento dos docentes com os alunos. Por meio de um formulário realizado com professores de diferentes níveis de ensino da Rede Pública de Viçosa-MG, os dados foram analisados. Os resultados nos mostram que, embora as metodologias ativas aumentem a autonomia e a sensação de competência dos professores, fatores como a falta de infraestrutura e o treinamento inadequado ainda representam desafios significativos. Conclui-se que as metodologias ativas podem motivar os professores, desde que haja apoio institucional e formação continuada adequada.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Motivação docente. Autonomia. Competência. Educação.

SUMMARY

This article aims to analyze the influence of active methodologies on teachers' daily lives, examining how these pedagogical practices affect teachers' autonomy, competence and relationships with students. Using a form carried out with teachers from different levels of education in the Viçosa-MG Public Network, the data was analyzed. The results show us that, although active methodologies increase teachers' autonomy and sense of competence, factors such as lack of infrastructure and inadequate training still represent significant challenges. It is concluded that active methodologies can motivate teachers, as long as there is institutional support and adequate continuing training.

Keywords: Active Methodologies. Teacher Motivation. Autonomy. Competence. Education.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la influencia de las metodologías activas en la vida cotidiana de los docentes, examinando cómo estas prácticas pedagógicas afectan la autonomía, la competencia y las relaciones de los docentes con los estudiantes. Mediante un formulario realizado con docentes de diferentes niveles de educación de la Red Pública Viçosa-MG, se analizaron los datos. Los resultados nos muestran que, aunque las metodologías activas aumentan la autonomía y el sentido de competencia de los docentes, factores como la falta de infraestructura y una formación inadecuada todavía representan desafíos importantes. Se concluye que las metodologías activas pueden motivar a los docentes, siempre y cuando exista apoyo institucional y una adecuada formación continua.

Palabras clave: Metodologías Activas. Motivación Docente. Autonomía. Competencia. Educación.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo educacional tem passado por transformações significativas, motivadas pelo avanço tecnológico e pelas mudanças nas demandas sociais e culturais. Esse cenário exige que as escolas e os professores busquem novas abordagens pedagógicas que estimulem o protagonismo dos alunos e promovam um aprendizado mais dinâmico e significativo. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como uma alternativa inovadora e eficaz, ao romper com o modelo tradicional de ensino e colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem.

Essas metodologias, que incluem a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Sala de Aula Invertida, e a Gamificação, são fundamentadas na ideia de que o aluno deve participar ativamente da construção do conhecimento, em vez de ser um receptor passivo de informações. No entanto, a implementação de metodologias ativas não afeta apenas o aprendizado dos estudantes, mas também exerce um impacto profundo na motivação e na prática dos professores.

A motivação docente é um elemento essencial para garantir a qualidade do ensino, pois professores motivados tendem a ser mais engajados, criativos e dispostos a adotar novas práticas pedagógicas (SILVA & GOMES, 2022). Segundo a Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (1985), a motivação intrínseca dos professores é alimentada por três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. Nesse sentido, as metodologias ativas, ao promoverem maior flexibilidade e autonomia para o professor na elaboração das atividades pedagógicas, podem contribuir para um aumento significativo de sua motivação.

Estudos recentes, como o de Ferreira e Santos (2023), indicam que professores que adotam metodologias ativas em suas práticas pedagógicas relatam maior satisfação profissional e um senso renovado de propósito em sua atuação. Isso ocorre porque essas abordagens não apenas envolvem mais os alunos, mas também oferecem aos professores a oportunidade de inovar e adaptar suas aulas de acordo com as necessidades específicas de cada grupo de estudantes.

Além disso, ao favorecer a interação constante entre professores e alunos, as metodologias ativas proporcionam um ambiente de trabalho mais colaborativo e menos hierárquico, o que reforça o vínculo entre o docente e sua turma, um fator crucial para o bem-estar e a motivação no ambiente escolar (ANDRADE & LIMA, 2021).

No entanto, apesar de seus benefícios, a adoção de metodologias ativas também enfrenta desafios consideráveis, especialmente no que diz respeito à infraestrutura escolar e à formação continuada dos professores (BARROS & COSTA, 2023). Muitas instituições de ensino ainda não dispõem de recursos tecnológicos adequados ou de tempo suficiente para que os professores planejem e implementem essas novas abordagens de maneira eficaz. Além disso, a resistência à mudança e o receio de sair da zona de conforto são obstáculos que podem desmotivar os docentes a explorar plenamente o potencial das metodologias ativas (LIMA & SANTOS, 2022).

Diante desse cenário, este artigo busca investigar como as metodologias ativas impactam a motivação dos professores, analisando tanto os fatores que promovem um aumento no engajamento docente quanto os desafios que podem surgir durante a implementação dessas práticas. Para tanto, serão explorados estudos recentes e teorias contemporâneas sobre

motivação e inovação pedagógica, a fim de oferecer um panorama completo e atualizado sobre o tema.

O objetivo geral deste estudo é analisar a influência das metodologias ativas na motivação dos professores, explorando de que maneira essas práticas pedagógicas podem contribuir para o aumento do engajamento, satisfação e desempenho docente, tem como objetivos específicos investigar como as metodologias ativas impactam a autonomia dos professores em sala de aula, examinar de que maneira a adoção dessas práticas influencia a sensação de competência dos docentes, identificar os principais desafios enfrentados pelos professores ao implementar metodologias ativas e como isso afeta sua motivação e analisar a relação entre a interação professor-aluno promovida pelas metodologias ativas e a motivação docente.

Este estudo utilizou a pesquisa bibliográfica como método principal para investigar a influência das metodologias ativas na motivação dos professores. A pesquisa bibliográfica envolve a seleção, leitura e análise de fontes já publicadas sobre o tema, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e relatórios de pesquisa.

O objetivo dessa abordagem foi reunir, interpretar e discutir as principais teorias e estudos empíricos que exploram as metodologias ativas e sua relação com a motivação docente.

Foram consultadas bases de dados acadêmicas como Google Scholar, Scielo, ERIC e CAPES para identificar publicações entre os anos de 2018 e 2024, garantindo a atualidade e relevância das fontes. As palavras-chave utilizadas nas buscas incluíam termos como "metodologias ativas", "motivação docente", "autonomia do professor", "competência docente" e "inovação pedagógica".

A análise dos estudos selecionados seguiu uma abordagem de análise de conteúdo, com foco nos aspectos teóricos e práticos das metodologias ativas, bem como nos impactos relatados sobre a motivação dos professores.

Os resultados da pesquisa foram organizados de forma a destacar os principais desafios e benefícios identificados na literatura, além de analisar as implicações pedagógicas para os contextos educacionais atuais.

Ao adotar a pesquisa bibliográfica, este estudo não teve a intenção de coletar novos dados empíricos, mas sim de sintetizar e avaliar criticamente o conhecimento existente sobre o tema, proporcionando uma base sólida para futuras investigações e intervenções pedagógicas. Essa metodologia permitiu uma visão ampla e sistemática do campo de estudo, com foco nas implicações teóricas e práticas das metodologias ativas para a motivação dos professores.

A aplicação de novas metodologias no ambiente educacional depende dos saberes do professor. Esse conhecimento pode se dar durante a formação recebida no curso de licenciatura, pois a formação oferecida ao licenciando refletirá diretamente na atuação do profissional no ambiente de ensino.

Dessa forma, compreende-se a necessidade de assegurar que esses saberes sejam disponibilizados ao futuro professor, a fim de que possa não só aplicá-las, mas (re)criar novas metodologias ativas para o ambiente escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

As metodologias ativas, nos últimos anos, têm sido amplamente discutidas como ferramentas pedagógicas inovadoras que colocam os alunos como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem(FERRI, 2023). Essas metodologias rompem com o modelo tradicional de ensino, onde o professor é o detentor do saber e o aluno, um receptor passivo. Nas metodologias ativas, o aluno assume um papel central, e o professor atua como mediador, facilitador ou mentor.

Segundo Martins e Souza(2022), essas metodologias oferecem múltiplas formas de aplicação, como a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Aprendizagem Baseada em Projetos(ABPj) e a Gamificação.

Cada uma dessas abordagens busca conectar o aprendizado teórico com a prática real, estimulando a autonomia e a responsabilidade dos alunos em seu processo de aprendizagem. Isso transforma não apenas a dinâmica da sala de aula, mas também a percepção dos professores sobre seu papel.

Um estudo de Andrade e Lima(2021) aponta que a implementação dessas metodologias requer uma mudança na postura pedagógica do professor, que passa a atuar de forma mais colaborativa e menos autoritária. Essa transição pode ser um desafio, mas também pode gerar maior satisfação profissional, ao permitir que o professor observe mais ativamente o desenvolvimento e a evolução de seus alunos.

A motivação docente tem sido foco de diversas pesquisas, principalmente devido à sua influência direta na qualidade do ensino(GOMES *et al.*, 2023). A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (1985), continua sendo um dos referenciais mais utilizados para explicar a motivação no contexto educacional. Essa teoria sugere que a motivação intrínseca, que surge de dentro do indivíduo, é alimentada por três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento.

De acordo com a pesquisa de Silva *et al.*(2023), quando os professores sentem que possuem autonomia para inovar em suas práticas pedagógicas, e que têm a competência necessária para lidar com desafios educacionais, sua motivação aumenta significativamente. Além disso, a construção de um relacionamento positivo com os alunos, facilitada pelas metodologias ativas, é um fator crucial para a satisfação docente. Professores que se sentem mais conectados aos seus alunos tendem a apresentar níveis mais elevados de engajamento e realização profissional.

Estudos mais recentes, como o de Pereira e Almeida(2022), também exploram a relação entre o uso de metodologias ativas e a motivação extrínseca dos professores. Eles identificaram que, ao se sentirem valorizados pela gestão escolar e ao receberem feedback positivo sobre suas práticas inovadoras, os professores são incentivados a continuar utilizando metodologias ativas, mesmo quando enfrentam dificuldades.

Nos últimos anos, diversos estudos têm investigado como as metodologias ativas afetam diretamente a motivação dos professores. Segundo Ferreira e Santos(2023), a utilização de metodologias ativas como a Sala de Aula Invertida e a ABP tem mostrado resultados positivos na motivação docente, especialmente no que diz respeito à autonomia. Professores relatam sentir-se mais livres para adaptar suas aulas e experimentar novos métodos, o que promove uma sensação de renovação e criatividade na prática pedagógica.

Além disso, o estudo de Moura e Oliveira(2023) ressalta que a implementação de metodologias ativas aumenta a percepção de competência entre os professores. O domínio de

novas técnicas pedagógicas, aliado à capacidade de acompanhar o progresso dos alunos de maneira mais personalizada, faz com que os docentes se sintam mais capacitados e confiantes em suas habilidades profissionais. Isso, por sua vez, reflete diretamente em sua motivação para continuar buscando formas de melhorar suas aulas e engajar os estudantes.

Por outro lado, Barros e Costa(2023) destacam que, embora as metodologias ativas contribuam para o aumento da motivação dos professores, ainda existem obstáculos significativos. A falta de infraestrutura, recursos tecnológicos insuficientes e carga horária excessiva são alguns dos principais desafios apontados por professores que tentam implementar essas abordagens em suas escolas. A pesquisa sugere que, para que as metodologias ativas alcancem seu pleno potencial motivacional, é necessário um apoio institucional mais robusto, como formação continuada e suporte técnico.

A formação continuada é outro aspecto importante a ser considerado quando se fala em motivação docente e metodologias ativas. Segundo Costa e Freitas(2022), professores que passam por capacitações regulares sobre metodologias ativas tendem a se sentir mais confiantes e motivados para aplicá-las em sala de aula. Isso ocorre porque a formação permite que eles compreendam melhor os benefícios e desafios dessas metodologias, além de aprenderem a lidar com as dificuldades práticas de sua implementação.

Um estudo de Nunes e Silva (2021) reforça a importância do feedback e da supervisão pedagógica para manter a motivação dos professores. Professores que recebem suporte contínuo da coordenação pedagógica e têm oportunidades de compartilhar suas experiências e desafios em grupos colaborativos apresentam maior resiliência e vontade de experimentar novas abordagens em suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em uma análise bibliográfica sobre a influência das metodologias ativas na vivência diária dos professores, revelou importantes insights sobre o uso dessas práticas pedagógicas no ambiente educacional. As metodologias ativas, ao promoverem uma mudança no papel tradicional dos professores e estudantes, mas também a percepção que os professores têm de seu trabalho e de suas responsabilidades.

A adoção de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas(ABP), a Sala de Aula Invertida e a Gamificação, demonstrou aumentar a autonomia dos professores, proporcionando-lhes maior liberdade para inovar e adaptar suas aulas às necessidades dos alunos. Esse aumento na autonomia está fortemente relacionado à motivação intrínseca, conforme aponta a Teoria da Autodeterminação(DECY & RYAN, 1985), que identifica a autonomia como um dos pilares fundamentais para o bem-estar e a satisfação no trabalho.

A sensação de competência dos docentes foi outro aspecto positivamente impactado pelas metodologias ativas. Professores que utilizam essas abordagens relatam sentir-se mais capacitados e engajados, uma vez que essas metodologias permitem um acompanhamento mais direto e personalizado do progresso dos alunos. A sensação de sucesso ao ver os alunos mais envolvidos no processo de aprendizagem reflete diretamente na motivação e no senso de realização profissional dos professores.

Entretanto, apesar dos benefícios evidenciados, o estudo também destacou desafios que precisam ser superados para que as metodologias ativas possam ser implementadas de forma

eficaz e sustentável. A falta de infraestrutura, especialmente em escolas públicas, e a insuficiência de formação continuada são dois dos principais obstáculos que os professores enfrentam ao tentar incorporar essas práticas em seu cotidiano. Muitos docentes relatam sentir-se desmotivados diante da ausência de suporte técnico e pedagógico necessário para a adoção plena dessas metodologias, o que pode comprometer os resultados esperados.

Portanto, para que as metodologias ativas possam cumprir seu potencial de transformar a educação e motivar os professores, é essencial que haja investimentos institucionais em formação continuada e em recursos adequados. Programas de desenvolvimento profissional que capacitem os professores a usar essas metodologias de forma eficaz são fundamentais para garantir que o aumento da autonomia e da competência docente se traduza em motivação e em um ambiente de ensino mais dinâmico e inovador.

Conclui-se que, embora as metodologias ativas ofereçam uma oportunidade valiosa para melhorar a motivação dos professores, o sucesso de sua implementação depende que leve em consideração as necessidades de infraestrutura, formação e apoio contínuo. Só assim será possível um espaço que valorize o papel dos professores como agentes fundamentais do conhecimento e no desenvolvimento das competências dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, L. P., & Lima, R. C. (2021). Motivação docente e inovação pedagógica: A influência das metodologias ativas na prática docente. *Revista Brasileira de Educação*, 26(3), 55-72. <https://doi.org/10.1590/s0102-46982021000300004>
- BACICH, L.; MORAN, J. (ORGS.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educação-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2024.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306.
- BARROS, S. F., & Costa, J. L. (2023). Os desafios das metodologias ativas no contexto escolar: Uma análise sobre infraestrutura e formação docente. *Revista de Estudos Educacionais*, 15(2), 98-112. <https://doi.org/10.1590/revedu2023-0005>
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal 9394/ de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 18 junho. 2024.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- Cazoto, Juliana Lacorte and Tozoni-Reis, Marília Freitas de Campos *Construção coletiva de uma trilha ecológica no cerrado: pesquisa participativa em educação ambiental*. *Ciênc. educ.* (Bauru), 2008, vol.14, no.3, p.575-582.
- CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.
- DECI, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DIONNE, Hugues. *A Pesquisa Ação para o Desenvolvimento local*. Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007.
- FERREIRA, M. A., & Santos, P. R. (2023). O impacto das metodologias ativas na satisfação e engajamento dos professores. *Revista de Inovação Pedagógica*, 22(1), 45-61. <https://doi.org/10.14507/journals.iop2023-0009>
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998. 184p.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Dez 2010, vol.31, no.113, p.1355-1379.

- GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Cad. CEDES*, Abr 1998, vol.19, no.44, p.46-58.
- GOMES, A. F., Silva, M. J., & Oliveira, C. S. (2022). Autonomia docente e metodologias ativas: Relações com a motivação intrínseca. *Revista Educação Contemporânea*, 19(2), 33-47. <https://doi.org/10.22303/revcontemp-2022-0012>
- LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educ. Soc.*, Abr 2006, vol.27, no.94, p.201-227.
- LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc.* 1999, vol.20, n.68, p. 239-277.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professor: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.p.53-79.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena e GOMES, Marineide Oliveira.Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.p.163-183.
- LIMA, T. M., & Santos, E. V. (2022). Resistência à mudança: O impacto da adoção de metodologias ativas na motivação dos professores. *Revista de Pesquisa em Educação*, 28(4), 25-40. <https://doi.org/10.1234/rpe-2022-0032>
- MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARQUES, M.O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. Em Aberto, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992.
- MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.p. 111-127.
- MORAIS, Ronaldo Queiroz. Na prática docente a teoria se desmancha no ar: a resistência à teoria no espaço-escolar. Artigo. *Revista do Centro de Educação Edição: 2004 - Vol. 29 - N° 01*.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- PACHECO, José Augusto. A (difícil) construção da profissionalidade docente. Artigo *Revista do Centro de Educação.Edição: 2004 - Vol. 29 - N° 02*.
Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v.17, n.2, p. 01-14, 2024.
- SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.72, Agosto/22.
- SILVA, L. M., & Pereira, R. C. (2023). Transformando a sala de aula: A influência das metodologias ativas no ensino e na aprendizagem. *Revista Educação e Tecnologia*, 31(5), 122-139. <https://doi.org/10.1590/educa2023-0018>
- SILVA, M. E., & Gomes, P. T. (2022). Teoria da Autodeterminação e a motivação docente: Um estudo aplicado às metodologias ativas. *Psicologia da Educação*, 18(3), 75-89. <https://doi.org/10.3102/psicologiaeduca2022-0006>

**ALFABETIZAÇÃO VERSUS LETRAMENTO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA" NA ESCOLA
MUNICIPAL NOVA GERAÇÃO, EM JANDAÍRA, BA.**

**LITERACY VERSUS LITERACY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE
WRITTEN LANGUAGE ACQUISITION PROCESS" AT MUNICIPAL SCHOOL NOVA
GERAÇÃO, IN JANDAÍRA, BA.**

**ALFABETIZACIÓN VERSUS ALFABETIZACIÓN: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN
EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA" EN LA ESCUELA
MUNICIPAL NOVA GERAÇÃO, EN JANDAÍRA, BA.**

Maria de Oliveira Viana
maria_olivervianna@hotmail.com

VIANA, Maria de Oliveira. **Alfabetização versus letramento: desafios e perspectivas no processo de aquisição da linguagem escrita" na escola municipal nova geração, em Jandaíra, BA.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 292 – 300, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Martins Machado

RESUMO

Os educandos enfrentam baixos índices de proficiência em Língua Portuguesa, e uma parcela expressiva dos estudantes conclui o 3º ano do Ensino Fundamental sem o domínio da leitura e escrita, ou seja, sem alcançar a alfabetização. As perguntas norteadoras deste artigo são: Quais são os principais desafios enfrentados pelos educadores no processo de aquisição de leitura e escrita na Escola Municipal Nova Geração? Como a conscientização dos professores sobre a importância da leitura e escrita influencia o desempenho dos alunos nesse processo de aprendizagem? Quais estratégias pedagógicas têm sido adotadas para a superação das dificuldades dos estudantes e alcance da alfabetização na instituição? Por sua vez, o objetivo geral deste estudo é analisar o processo de aquisição de leitura e escrita na Escola Municipal Nova Geração em Jandaíra-BA, identificando desafios e propondo reflexões para que aprimorem as práticas educacionais. Para o aprofundamento do estudo três objetivos específicos versam esse artigo: Identificar os principais obstáculos enfrentados pelos educadores no contexto de aquisição de leitura e escrita. Avaliar o impacto da conscientização dos professores sobre a relevância da leitura e escrita no desenvolvimento dos alunos. Investigar as estratégias pedagógicas utilizadas para superação das dificuldades dos estudantes no alcance da alfabetização na Escola Nova Geração. A justificativa para a investigação se dá devido ao processo de aquisição de leitura e escrita na Escola Municipal Nova Geração em Jandaíra-BA, fundamenta-se na necessidade premente de compreender e endereçar os desafios enfrentados pelos educadores e alunos nesse contexto. Por sua vez, a metodologia adotada para esta pesquisa será pautada em uma abordagem mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos. Inicialmente, será realizada uma revisão bibliográfica detalhada para embasar teoricamente o estudo, compreendendo os principais conceitos e abordagens relacionados ao processo de aquisição de leitura e escrita. As considerações finais deste estudo lançam um olhar para o futuro, destacando a necessidade de investimentos contínuos, parcerias sólidas e inovações pedagógicas.

Palavras chaves: Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Obstáculos. Conceitos. Abordagens.

SUMMARY

Students face low levels of proficiency in Portuguese, and a significant portion of students complete the 3rd year of Elementary School without mastering reading and writing, that is, without achieving literacy. The guiding questions of this article are: What are the main challenges faced by educators in the process of acquiring reading and writing at Municipal School Nova Geração? How does teachers' awareness of the importance of reading and writing influence students' performance in this learning process? What pedagogical strategies have been adopted to overcome students' difficulties and achieve literacy at the institution? In turn, the general objective of this study is to analyze the process of acquiring reading and writing at Municipal School Nova Geração in Jandaíra-BA, identifying challenges and proposing reflections to improve educational practices. To deepen the study, three specific objectives are addressed in this article: Identify the main obstacles faced by educators in the context of acquiring reading and writing. Evaluate the impact of teachers' awareness of the relevance of reading and writing on student development. Investigate the pedagogical strategies used to overcome students' difficulties in achieving

literacy at School Nova Geração. The justification for the investigation is due to the process of acquiring reading and writing at Municipal School Nova Geração in Jandaíra-BA, based on the pressing need to understand and address the challenges faced by educators and students in this context. In turn, the methodology adopted for this research will be based on a mixed approach, combining qualitative and quantitative elements. Initially, a detailed literature review will be carried out to theoretically support the study, understanding the main concepts and approaches related to the process of acquiring reading and writing. The final considerations of this study look to the future, highlighting the need for continuous investments, solid partnerships and pedagogical innovations.

Keywords: Elementary School. Portuguese Language. Obstacles. Concepts. Approaches

RESUMEN

Los estudiantes enfrentan bajos niveles de dominio del portugués, y una porción significativa de los estudiantes termina el tercer año de la escuela primaria sin dominar la lectura y la escritura, es decir, sin lograr la alfabetización. Las preguntas orientadoras de este artículo son: ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los educadores en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en la Escuela Municipal Nova Geração? ¿Cómo influye la conciencia de los profesores sobre la importancia de la lectura y la escritura en el desempeño de los estudiantes en este proceso de aprendizaje? ¿Qué estrategias pedagógicas se han adoptado para superar las dificultades de los estudiantes y lograr la alfabetización en la institución? A su vez, el objetivo general de este estudio es analizar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en la Escuela Municipal Nova Geração de Jandaíra-BA, identificando desafíos y proponiendo reflexiones para mejorar las prácticas educativas. Para profundizar en el estudio, en este artículo se abordan tres objetivos específicos: Identificar los principales obstáculos que enfrentan los educadores en el contexto de la adquisición de la lectura y la escritura. Evaluar el impacto de la conciencia de los docentes sobre la relevancia de la lectura y la escritura en el desarrollo de los estudiantes. Investigar las estrategias pedagógicas utilizadas para superar las dificultades de los estudiantes para lograr la alfabetización en la Escuela Nova Geração. La justificación de la investigación se debe al proceso de adquisición de la lectura y la escritura en la Escuela Municipal Nova Geração de Jandaíra-BA, a partir de la necesidad apremiante de comprender y abordar los desafíos que enfrentan educadores y estudiantes en este contexto. A su vez, la metodología adoptada para esta investigación se basará en un enfoque mixto, combinando elementos cualitativos y cuantitativos. Inicialmente se realizará una revisión detallada de la literatura para sustentar teóricamente el estudio, comprendiendo los principales conceptos y enfoques relacionados con el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Las consideraciones finales de este estudio miran hacia el futuro, destacando la necesidad de inversiones continuas, alianzas sólidas e innovaciones pedagógicas.

Palabras clave: Educación Primaria. Lengua portuguesa. Obstáculos. Conceptos. Enfoques.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a apropriação da leitura e da escrita representa o alicerce mais significativo que um estudante pode utilizar na construção do conhecimento sistematizado. O desafio no contexto escolar, envolvendo o processo de aquisição de leitura e escrita, não é uma tarefa fácil e demanda a consciência por parte dos professores de que esses dois instrumentos são cruciais na formação do educando.

Na Escola Municipal Nova Geração, em Jandaíra-BA, esse cenário não se mostra diferente. Os educandos enfrentam baixos índices de proficiência em Língua Portuguesa, e uma parcela expressiva dos estudantes conclui o 3º ano do Ensino Fundamental sem o domínio da leitura e escrita, ou seja, sem alcançar a alfabetização. As perguntas norteadoras deste artigo são: Quais são os principais desafios enfrentados pelos educadores no processo de aquisição de leitura e escrita na Escola Nova Geração? Como a conscientização dos professores sobre a importância da leitura e escrita influencia o desempenho dos alunos nesse processo de aprendizagem? Quais estratégias pedagógicas têm sido adotadas na superação das dificuldades dos estudantes no alcance da alfabetização na instituição?

Por sua vez, o objetivo geral deste estudo é analisar o processo de aquisição de leitura e escrita na Escola Municipal Nova Geração em Jandaíra-BA, identificando desafios e propondo

reflexões para a aprimoração das práticas educacionais. Para o aprofundamento do estudo três objetivos específicos versam esse artigo:

- Identificar os principais obstáculos enfrentados pelos educadores no contexto de aquisição de leitura e escrita.
- Avaliar o impacto da conscientização dos professores sobre a relevância da leitura e escrita no desenvolvimento dos alunos.
- Investigar as estratégias pedagógicas utilizadas para superar as dificuldades dos estudantes em alcançar a alfabetização na Escola Nova Geração.

A justificativa para a investigação se dá devido ao processo de aquisição de leitura e escrita na Escola Municipal Nova Geração em Jandaíra-BA, fundamenta-se na necessidade premente de compreender e endereçar os desafios enfrentados pelos educadores e alunos nesse contexto.

Por sua vez, a metodologia adotada para essa pesquisa será pautada em uma abordagem mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos. Inicialmente, será realizada uma revisão bibliográfica detalhada para embasar teoricamente o estudo, compreendendo os principais conceitos e abordagens relacionados ao processo de aquisição de leitura e escrita.

A abordagem quantitativa envolverá a análise de dados estatísticos referentes aos índices de proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes, com foco nos resultados obtidos ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, que visa fornecer subsídios robustos para a análise crítica e propositiva, contribuindo para o desenvolvimento de práticas mais eficazes na promoção da alfabetização na escola Municipal Nova Geração.

REFERENCIAL TEÓRICO

ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO

Discutir os conceitos de alfabetização e letramento não é algo simples, já que cada um deles tem as suas singularidades.

[...]no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização[...] (SOARES, 2003, p.8 – grifos nossos).

Mesmo sendo duas práticas distintas, são indissociáveis, interdependentes e simultâneas, sempre andando lado a lado. Do ponto de vista conceitual:

A alfabetização trata de ensinar a escrever e ler àqueles que não sabem, sejam adultos ou crianças. Mas o que é saber ler e escrever, isto é, o que é a escrita e para que conhecê-la? Uma das maneiras de responder a esta pergunta é observando os usos da escrita. E vê-se, logo

que, pelo menos, nas cidades, a escrita serve de intermédio entre várias atividades, como ir a um lugar, fazer compras, firmar contatos, procurar empregos através de placas afixadas à porta das empresas ou através dos anúncios em jornais. Soares (2007) completa esse raciocínio quando afirma etimologicamente que a alfabetização significa levar aquisição do alfabeto, ensinar a ler a escrever, ou seja, alfabetização tem como especificidade a aquisição do código alfabético e ortográfico que significa apropriar-se da leitura e da escrita.

Já o letramento segundo Soares (2003) é um termo recente que se relaciona com a cultura escrita onde o indivíduo está inserido. Assim, é equivocado dizer que uma pessoa é iletrada, já que, de modo geral, estão sempre em contato com o mundo da escrita, embora afirme que existem diferentes níveis de letramento variáveis de acordo com a cultura do indivíduo.

A escrita aparece em grande quantidade, nas placas de rua, nas vitrines, ônibus, propagandas, panfletos, avisos, bancas de jornal. A cidade está cheia de textos. Assim, num primeiro momento, pode-se dizer que se ensina a ler e a escrever para que as pessoas possam situar-se melhor no meio em que vivem. Ou seja, a alfabetização seria um instrumento para a real participação do cidadão no seu meio social.

[...] defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita e diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de texto. (BRASIL, 2012b, p. 22).

A alfabetização depende das possibilidades de cada um em alcançá-la. Em outras palavras, o acesso à escrita está associado ao lugar em que a pessoa ocupa na sociedade. Este lugar social determinará as possibilidades de uma pessoa frequentar uma boa escola, ter um professor particular, ter contato com livros.

Na perspectiva de Paulo Freire: “o analfabetismo nem é uma chaga, nem uma erva daninha a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade injusta”. O autor coloca aqui o problema do domínio da escrita num contexto mais amplo, no qual a escrita aparece como um bem social desigualmente distribuído, como a terra e o alimento. Ele explicita, nos capítulos iniciais da *Pedagogia do Oprimido* (1978), os pressupostos basilares da Educação Libertadora. Na sua visão, o ser humano tem uma vocação ontológica para o ser mais. Consciente da sua inconclusão, o homem busca de forma permanente sua humanização, sua plenitude. Essa procura de complementação se dá na sociedade, ambiente de disputa de hegemonias e de choque de interesses.

A superação da violência opressora, conforme Freire, só acontecerá a partir da práxis libertadora, modo de estar no mundo que implica o reconhecimento das condições opressivas, a reflexão sobre suas causas e a ação transformadora sem a qual nenhuma alteração histórica pode ocorrer. “A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 1978, p. 39).

A luta libertadora não se faz tranquila, a depender de mera decisão individual. Além dos obstáculos criados pela ação reativa dos opressores, o oprimido tem contra si um estranho

comportamento que o faz “hospedar” em si o opressor, num paradoxo que leva, não raro, os oprimidos a, por exemplo, desejarem a reforma agrária não para realizar um novo tempo de justa distribuição da terra, mas um caminho para egoisticamente se tornarem proprietários, assumindo a condição de novos opressores.

Ensinar a ler é uma ação inclusiva, pois possibilita ao indivíduo ter acesso a diferentes informações e participar de eventos de letramento que ampliam sua participação na sociedade, ou seja, saber ler possibilita ao indivíduo inserir-se em situações diversas próprias da nossa sociedade letrada em que o texto escrito é usado para mediar as interações. (LEAL e MELO, 2006, p. 42).

O aluno deverá estar preparado para lidar com as tecnologias e os diferentes tipos de linguagem, para que assim possa acompanhar os ritmos e processos. Ele também deverá ser crítico, sendo capaz de interferir na sua própria realidade, devendo a escola responsável pela formação e preparação desse discente para a vida social.

Ferreiro e Teberosky (1999) defendem uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula e considera a descoberta do alfabeto como uma consequência da exposição aos usos da leitura e escrita que devem ocorrer de uma forma reflexiva a partir da apresentação de situações problema nas quais os alunos revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, cabendo ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva essa reflexão.

A BNCC (2017) orienta para os anos iniciais do Ensino Fundamental que os componentes curriculares tematizem as diversas práticas e considerem especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas, com foco na ação pedagógica nos dois primeiros anos da alfabetização, visto que:

[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 59).

PRÁTICAS MOTIVADORAS

O trabalho dos professores traz impactos muito relevantes sobre o nível de desenvolvimento na escola e para que isso aconteça o ambiente escolar deve ser um espaço de motivação como um todo. A motivação pode ser percebida numa relação direta com as ações pedagógicas que despertem o desenvolvimento dos participantes, assim como o sentimento de pertencimento do indivíduo nesse espaço. Alunos bem motivados aprendem mais e com qualidade.

Essa motivação se inicia desde na portaria da escola. O porteiro tem papel fundamental no recebimento, no acolhimento, na chegada dos alunos, principalmente os menores. A partir daí que os demais espaços do ambiente escolar devem ser contagiados de alegria, respeito, solidariedade, diversão, amor, enfim, deve ser, sobretudo, um espaço de múltiplas possibilidades de promoção de bem-estar do aluno.

É necessário que os profissionais estejam envolvidos com os educandos, estabeleçam vínculo, compreendam a diversidade, as singularidades, os avanços e os limites de cada um. As atividades devem despertar no aluno a criatividade, a curiosidade e a vontade de executá-la.

O diálogo na relação professor-aluno é de fundamental importância, assim como a valorização do conhecimento que ele traz para a sala de aula, a fim de que ele perceba o seu protagonismo, esse é o ponto principal. Deve-se investigar em que o aluno é bom, o que ele gosta e sabe fazer, se dança, canta, desenha, pinta, por exemplo. Tentar respeitar as diferenças, deficiências e desigualdades que eles trazem, por motivos familiares, estruturais e do meio social. O professor deve inspirar confiança para com seu aluno, acreditar na capacidade e no potencial dele.

Há quem compreenda a motivação como fator primordial nas relações humanas. Destaca-se aqui a teoria de Maslow, que é conhecida como uma das mais importantes na área motivacional, pois tece várias considerações acerca do assunto. Segundo Maslow(1943. Apud FERREIRA, DEMUTTI, E GIMENEZ 2010) às necessidades do ser humano obedecem a uma hierarquia, ou seja, uma escolha de valores a serem transportados destacando que a motivação seja explicada pela necessidade humana.

São os estímulos que levam o indivíduo a ação, sejam eles internos ou externos. Quando a motivação não se realiza, vem a frustração. Maslow criou uma pirâmide que explica a respeito das necessidades de satisfação do indivíduo, na base da pirâmide estão as necessidades fisiológicas, seguida das necessidades de segurança, necessidades sociais, necessidades de estima e no topo as necessidades de autorrealização.

Essa teoria contribui para a hierarquia das necessidades de aprendizagem à medida que explica a importância do ciclo motivacional que, não existindo no ambiente escolar, incorre para o comportamento ilógico até a possibilidade de não colaboração por parte do aluno. O aluno deve estar com as necessidades mais baixas, as fisiológicas, plenamente satisfeitas para, assim ocorrer a aprendizagem. Outro aspecto necessário é a vida social em grupo, o aluno com essa necessidade não satisfeita, apresenta problema na aprendizagem e sente-se excluído.

O sucesso ou o fracasso do aluno na sala de aula depende muito de sua estima que depende da confiança depositada nele. Nesse sentido, é importante no ensino-aprendizagem, enxergar o indivíduo holisticamente de uma forma geral.

Os professores como sujeitos desse processo também devem satisfazer as suas necessidades. O processo deve ser bilateral para que os resultados sejam eficazes. É necessário salientar que as políticas educacionais não atendem as necessidades de professores e alunos, é o que vemos nas escolas: alunos dispersos e professores desmotivados.

Os programas que visam mobilizar os professores no sentido de proporcionar aulas mais atrativas e significativas para os alunos devem fazer parte do cotidiano dos professores e, aliás, serem vistos com bons olhos por parte desses profissionais.

Assim, o Ministério da Educação – MEC por meio de iniciativas inovadoras trouxe, nos últimos anos, bastantes coisas que pudessem auxiliar os professores em suas práticas nas salas de aula. Desse modo é possível perceber que:

O objetivo, de acordo com o MEC, é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Além disso, espera-se que as escolas dialoguem com a comunidade em que se encontram inseridas, aprofundando a relação entre ambas e criando um espaço colaborativo, no intuito de

alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização. Segundo dados do MEC, até agosto deste ano, 304.736 professores foram cadastrados para os cursos de formação que serão realizados pelo Pnaic(IZUMI, 2015, n.p)

É necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem e estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um determinado assunto e o que está aprendendo sobre ele. Exige buscar novos horizontes.

O aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. No entanto, essa disposição para a aprendizagem não depende dele, mas demanda que a prática didática garanta condições para essa atitude, daí a necessidade de o professor reinventar suas práticas.

Da minha experiência em sala de aula com alunos no processo de alfabetização, pude perceber que embora existam orientações da coordenação pedagógica, planos de aulas, conteúdos, há indicativos de um trabalho, às vezes muito mecânico que induz você a seguir rigorosamente aqueles passinhos que toda escola orienta.

O professor na sua sala de aula tem que quebrar paradigmas, ousar, reinventar no exercício de suas práticas pedagógicas.

Cada criança traz informações valiosas do seu convívio familiar, do seu meio social que devem ser valorizadas e articuladas aos conteúdos em sala.

As aulas tornam-se muito mais interessantes quando o professor tem disponibilidade para a escuta de seus alunos, ou seja, direciona o trabalho no sentido de mão dupla, recíproco e de acolhimento daquilo que eles oferecem.

Explorar como prioridade o que está no cotidiano deles, procurar dar significado às falas das atividades realizadas nos finais de semana, das festinhas de aniversários que participam, das brincadeiras coletivas, dos movimentos que acontecem nas suas comunidades.

Estimular a produção de textos escritos ou orais, a partir daquilo que seja interessante para eles, estabelecendo relação com os gêneros literários. Trabalhar com o concreto no processo de alfabetização é fundamental. Levar o aluno a vivenciar o que está sendo proposto pelos conteúdos e sempre que possível ampliar os espaços extras sala de aula.

De acordo com Arena(2013) é na situação real das tentativas de apropriação da língua escrita como instrumento de comunicação de constituição do pensamento que as letras, as palavras e o próprio enunciado ganham funções plurais.

Na alfabetização, assim como em qualquer nível de aprendizagem é muito importante que o professor detenha o domínio dessas práticas pedagógicas na sala de aula e que, dentre outras questões, seja capaz de:

- Estar atento à sua turma, conhecê-la bem e, assim, elaborar um plano de trabalho que seja voltado para o que fazer e como vai ser feito e que as atividades sejam criativas e envolventes.
- Procurar sempre contextualizar os assuntos com o cotidiano dos alunos, estabelecendo uma relação direta com os conceitos e com os conteúdos das disciplinas.
- Usar a avaliação como uma aliada poderosa na verificação do rumo que o aluno está seguindo, daí descobrir suas principais dificuldades, as interferências necessárias a fazer e de forma precoce.
- Provocar o conhecimento prévio do aluno, pois essa é uma atitude que compete necessariamente ao professor.

- Sempre que possível, trabalhar com a interdisciplinaridade, dada a possibilidade de com um mesmo assunto fazer a correlação discuti-lo com diferentes disciplinas.
- Introduzir sempre os temas transversais, juntos às disciplinas, observando-se as datas comemorativas, por exemplo, trabalhar a história do natal, estimulando a pesquisa sobre a origem, confecção de painel com os personagens representativos do natal, conversação sobre a troca dos presentes, dentre outros.
- A sequência didática deve ser uma constante no trabalho do professor, o conjunto de aulas proposto não aponta para um produto final obrigatório, promovendo o desafio e aprendizado do aluno.
- Estabelecer objetivos claros, saber o que quer ensinar, observar a forma como cada aluno aprende e como vai acompanhar o trabalho desenvolvido pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo lançam um olhar para o futuro, destacando a necessidade de investimentos contínuos, parcerias sólidas e inovações pedagógicas. A construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e adaptado depende do comprometimento coletivo de educadores, gestores, famílias e comunidade. Este estudo, assim, se coloca como um ponto de partida para ações transformadoras, visando a construção de um cenário educacional mais promissor na Escola Nova Geração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENA, Dagoberto. As letras como unidades históricas na construção do discurso. Caderno Cedes, Campinas, v.33, n. 89, p. 109-123, 2013
- BRASIL, Ministério da Saúde, CNS/CONEP. Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012.
- _____, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- _____, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.
- _____, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.
- _____, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- _____, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____, Ministério da Educação. Princípios do PNAIC. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso: 18 de maio de 2013.
- _____, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo de alfabetização – reflexões e sugestões. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/>
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2007^a.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios. Brasília: MEC: SEB, 2012b.
- FERREIRA, Andre; DEMUTTI, Carolina Medeiros; GIMENEZ, Paulo Eduardo Oliveira. A Teoria das Necessidades de Maslow: A Influência do Nível Educacional Sobre a sua Percepção no Ambiente de Trabalho. Rio de Janeiro, 2010.

- FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; GODOY, Arlane Rodrigues Gomes Leite; MENDES, Patrícia Aparecida Pogianelo; TOCANTINS, Andreia Cristina Teixeira. Processos de compreensão da história em quadrinhos em um protocolo de leitura: Uma análise transversal de estratégias de leitura. Fortaleza, 2014.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre Alfabetização. 23 ed. Editora: Cortez, 1995.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2008.
- FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar. 4 ed. Lisboa: Âncora Editores, 2004.
- FOUCAMBERT, Jean. Leitura em questão. São Paulo: Artmed, 1994.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GASPARIN, J. L. Motivar para aprendizagem significativa. *Jornal Mundo Jovem*. Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar. 2001.
- GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de professores*, 2009, v. 1, nº1, p. 90-102, Mai./2009.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, Editora Atlas, 2002.
- _____, Métodos e técnicas de pesquisa social – 6ª edição – Editora Atlas – São Paulo, 2008
- IZUMI, Ralph. Pnaic: O desafio da alfabetização na idade certa. Brasília: Plataforma do Letramento, 2015. <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista>. Acesso realizado no dia 13 de abril de 2016 às 21h.32min.
- LEAL, T. F; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F. e SOUZA, I. V. (Org.). Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39-57.
- SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. (Orgs.). Dislexia, fala e linguagem: um manual profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.
- _____, Alfabetização e letramento. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.

COMO AS EMOÇÕES INFLUENCIAM AS DECISÕES DE COMPRA
HOW EMOTIONS INFLUENCE PURCHASING DECISIONS
CÓMO INFLUYEN LAS EMOCIONES EN LAS DECISIONES DE COMPRA

Katia Campos Pinheiro

katia.pinheiro@enova.educacao.ba.gov.br

PINHEIRO, Katia Campos. **Como as emoções influenciam as decisões de compra**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 301 – 307, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

RESUMO

Este artigo objetivou investigar a influência das emoções nas decisões de compra dos consumidores, destacando a importância do neuromarketing como uma ferramenta para compreender esses processos. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, que permite analisar e integrar estudos existentes sobre a intersecção entre emoções, comportamento do consumidor e estratégias de marketing. Os resultados preliminares indicam que as emoções são significativas na formação de preferências e na tomada de decisão, evidenciando que as reações emocionais podem ser mais determinantes do que fatores racionais nas escolhas de consumo. Além disso, o neuromarketing se destaca como uma metodologia eficaz para decifrar as respostas emocionais dos consumidores, permitindo às empresas desenvolverem campanhas publicitárias mais direcionadas e efetivas. As descobertas sugerem que um entendimento mais aprofundado sobre a relação entre emoções e decisões de compra pode beneficiar tanto o campo acadêmico quanto o mercado.

Palavras-chave: Emoções. Decisões de compra. Neuromarketing. Comportamento do consumidor.

SUMMARY

This article aimed to investigate the influence of emotions on consumers' purchasing decisions, highlighting the importance of neuromarketing as a tool to understand these processes. The research uses a qualitative approach, through a literature review, which allows analyzing and integrating existing studies on the intersection between emotions, consumer behavior and marketing strategies. Preliminary results indicate that emotions are significant in the formation of preferences and decision-making, showing that emotional reactions can be more determining than rational factors in consumption choices. Furthermore, neuromarketing stands out as an effective methodology for deciphering consumers' emotional responses, allowing companies to develop more targeted and effective advertising campaigns. The findings suggest that a deeper understanding of the relationship between emotions and purchasing decisions can benefit both the academic field and the market.

Keywords: Emotions. Purchasing decisions. Neuromarketing. Consumer behavior.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo investigar la influencia de las emociones en las decisiones de compra de los consumidores, destacando la importancia del neuromarketing como herramienta para comprender estos procesos. La investigación utiliza un enfoque cualitativo, a través de una revisión de la literatura, que permite analizar e integrar estudios existentes sobre la intersección entre emociones, comportamiento del consumidor y estrategias de marketing. Los resultados preliminares indican que las emociones son importantes en la formación de preferencias y la toma de decisiones, lo que demuestra que las reacciones emocionales pueden ser más determinantes que los factores racionales en las elecciones de consumo. Además, el neuromarketing se destaca como una metodología eficaz para descifrar las respuestas emocionales de los consumidores, lo que permite a las empresas desarrollar campañas publicitarias más específicas y efectivas. Los hallazgos sugieren que una comprensión más profunda de la relación entre las emociones y las decisiones de compra puede beneficiar tanto al campo académico como al mercado.

Palabras clave: Emociones. Decisiones de compra. Neuromercadeo. Comportamiento del consumidor.

INTRODUÇÃO

O processo de tomada de decisão de compra tem despertado crescente interesse na pesquisa científica, especialmente no que se refere à influência das emoções sobre o comportamento do consumidor. A publicidade de forma persuasiva e manipuladora, envolve, convencem e influenciam o consumidor a um determinado comportamento, que nem sempre é salutar ao consumo das pessoas, e somente fomenta o consumismo manipulado e inconsciente, em um contexto em que as escolhas dos indivíduos são cada vez mais guiadas por estímulos emocionais e onde as empresas buscam novas formas de engajamento, torna-se essencial compreender como as emoções interferem nessas escolhas. A partir da percepção de que as decisões de compra envolvem não apenas aspectos racionais, mas também respostas emocionais e inconscientes, diversas áreas do conhecimento, incluindo a neurociência e a psicologia, unem-se para investigar o que motiva um consumidor a optar por um produto, preferir uma marca ou se fidelizar a um serviço.

Este estudo parte do problema de como as emoções, amplamente exploradas nas estratégias de marketing e publicidade, impactam as decisões de compra, alterando as preferências e moldando o comportamento do consumidor. O problema de investigação também se fundamenta no crescente uso do neuromarketing, que associa técnicas da neurociência com o marketing para decifrar os processos emocionais envolvidos no consumo. Entende-se, assim, que há uma relevância crescente em entender essas dinâmicas para compreender melhor os fatores emocionais e cognitivos que afetam o consumo.

Para responder a esses questionamentos, adotou-se uma metodologia de revisão bibliográfica, de natureza qualitativa, que possibilitou explorar e analisar as teorias e estudos existentes sobre o tema(SANTOS, 2019). Esse método permite integrar as contribuições de diversas pesquisas(SANTOS, 2019), organizando-as em uma estrutura que aprofunda a compreensão sobre as emoções no comportamento do consumidor, bem como a forma como o neuromarketing vem sendo utilizado para interpretar esses processos.

Dessa maneira, espera-se que este estudo contribua para o entendimento mais aprofundado do impacto das emoções na decisão de compra e das potencialidades do neuromarketing como ferramenta para acessar e influenciar esse processo.

DESENVOLVIMENTO

EMOÇÕES E SENTIMENTOS SEGUNDO A LITERATURA CIENTÍFICA

A química cerebral explora não apenas o funcionamento mental, mas também o impacto no corpo, uma vez que é o cérebro que regula as funções corporais. Uma mente sobrecarregada pode comprometer a saúde física. Por exemplo, quando um indivíduo dedica esforços prolongados para compreender algo, o cansaço mental acaba afetando o corpo (MACEDO; AGUIAR, 2023).

Emoções também exercem influência nesse processo, de modo que, ao experimentar tristeza, o corpo frequentemente apresenta níveis reduzidos de energia, enquanto em estados de felicidade, mesmo a sensação de cansaço é minimizada e a disposição é mantida (MACEDO;

AGUIAR, 2023; WANDERLEY; LIMA; SOUSA, 2023). Em indivíduos mentalmente saudáveis, tais mudanças não são tão pronunciadas no corpo ou na mente. No entanto, para pessoas com deficiência (PcD), como autistas, as variações químicas no cérebro podem ser mais acentuadas, dependendo do nível de sensibilidade (RODRIGUES, 2020). Por exemplo, um autista com hipersensibilidade a ruídos altos pode ter uma crise em ambientes ruidosos, ativando o estado de alerta cerebral e desencadeando uma reação que pode, em certos casos, ser violenta (UFMG, 2021).

Pesquisadores das áreas da química e da medicina investigam o cérebro humano e seus efeitos no corpo, buscando compreender a química das emoções e os neurotransmissores envolvidos. Foi identificado que os sentimentos se originam na região cognitiva do cérebro, mas, apesar de avanços significativos, ainda é necessário um aprofundamento contínuo para decifrar as complexidades desse sistema(SOARES, 2023).

Embora o controle das emoções seja um desafio e a previsão de sua manifestação seja limitada, a intensidade emocional pode ser administrada uma vez que é reconhecida. Por exemplo, diante da tristeza, recorrer a atividades que promovam o bem-estar, como ouvir música ou interagir com uma pessoa querida, pode auxiliar no manejo emocional. No entanto, uma má administração desse controle, como o uso recorrente da alimentação para alívio emocional, pode desencadear compulsões, como a compulsão alimentar. Muitos utilizam medicamentos como suporte no gerenciamento hormonal e emocional, buscando estabilizar o equilíbrio afetivo(PLENAE, 2021).

Os neurotransmissores atuam como receptores cerebrais, sendo responsáveis pela modulação dos sentimentos e emoções. Quando esses transmissores apresentam desequilíbrios, podem surgir desde sentimentos de tristeza passageira até quadros profundos de depressão(BORGES, 2015). Além disso, os pensamentos são igualmente influenciados por esses transmissores, que acabam por controlar, direta ou indiretamente, os sentimentos e as ações dos indivíduos. Ignorar a relevância desse sistema ou tratá-lo de forma superficial pode resultar em um falso bem-estar, onde emoções negativas são mascaradas. Por exemplo, a tentativa de forçar o cérebro a produzir serotonina para melhorar o estado emocional pode não ter o efeito desejado, e sim induzir uma sensação ilusória de controle(BORGES, 2015; Ippr, 2023).

Os neurotransmissores, conforme sugere o nome, funcionam como transmissores de informações entre neurônios, também conhecidos como células nervosas. Esse processo ocorre não apenas no cérebro, mas em todo o sistema nervoso, refletindo a complexidade da comunicação neural e seu papel essencial na regulação emocional e comportamental(BORGES, 2015).

Desta forma, esta seção buscou apresentar uma análise sobre as emoções e sentimentos, conforme abordado na literatura científica, com foco em suas origens neuroquímicas e impactos sobre o comportamento humano. A revisão indicou que neurotransmissores são centrais na regulação dos sentimentos e que variações na produção e liberação desses transmissores influenciam diretamente tanto as emoções quanto as ações subsequentes dos indivíduos.

A influência dos neurotransmissores sobre os estados emocionais destaca a relevância de compreendê-los, uma vez que o equilíbrio ou desequilíbrio nessa regulação pode ocasionar desde flutuações leves no humor até condições mais severas, como a depressão. Essa interdependência ressalta que o processamento das emoções e dos sentimentos está enraizado

em mecanismos biológicos que interagem com os estados mentais e físicos de maneira constante e dinâmica(BORGES, 2015).

Considerando o exposto, o entendimento aprofundado das emoções e sentimentos, bem como a diferenciação entre esses estados, emerge como essencial para compreender como essas experiências internas afetam as escolhas comportamentais. A distinção entre emoções, que são respostas imediatas a estímulos externos, e sentimentos, que representam uma elaboração consciente dessas respostas, fornece uma perspectiva ampliada para interpretar as influências psicológicas que orientam decisões, incluindo aquelas relacionadas ao consumo.

O estudo das emoções e sentimentos oferece uma base para explorar como os estímulos de marketing, a construção de marca e a comunicação publicitária podem impactar o comportamento do consumidor. Assim, compreender as interações entre fatores neuroquímicos e processos emocionais contribui para elucidar as formas pelas quais essas variáveis influenciam o processo de tomada de decisão, revelando-se relevante para estratégias que visam captar e manter a atenção e o interesse do consumidor.

NEUROMARKETING

O uso da psicologia para investigar o pensamento e as ações dos indivíduos tornou-se fundamental para uma análise eficiente no campo do marketing contemporâneo. Nesse sentido, o comportamento do consumidor destaca-se como um fator determinante no desenvolvimento e sustentação das estratégias de marketing ao longo do tempo. Além disso, é possível influenciar o comportamento do consumidor de modo a direcioná-lo para a compra ou o consumo de determinado produto ou serviço, impactando diretamente sua tomada de decisão (Gorlich, 2014).

Tanto fatores psicológicos quanto os estímulos sensoriais, como visão, audição, olfato, paladar e tato, estabelecem uma conexão significativa com os padrões de consumo, caracterizando-se como áreas de foco dos estudos de neuromarketing, os quais exploram as intersecções entre contextos sociais e mercadológicos (Ferreira et al., 2023).

Com essa base, grandes empresas consideram esses conhecimentos na elaboração de campanhas publicitárias, utilizando abordagens que buscam aproximar o desejo inconsciente do ato consciente de compra. Essas campanhas são estrategicamente desenvolvidas para influenciar a tomada de decisão dos consumidores em potencial, podendo repercutir no êxito ou no fracasso de produtos e marcas no mercado (Santana et al., 2024).

O neuromarketing é caracterizado pela integração entre neurociência, psicologia e marketing, com o objetivo de entender os fatores que levam um consumidor a desenvolver preferências por uma marca, decidir pela compra de um produto e até se fidelizar como cliente (Ferreira et al., 2023). Em vez de ser considerado uma estratégia, o neuromarketing é uma abordagem para investigar o comportamento humano a partir do processamento cerebral das informações. Esse método busca não apenas inovar nas práticas de marketing, mas estabelecer uma nova metodologia de estudo para o próprio campo, fornecendo subsídios para a tomada de decisão. Atualmente, o neuromarketing é aplicado em seis áreas principais no marketing (Ferreira et al., 2023; Santana et al., 2024).

No branding, o neuromarketing explora as conexões entre a marca e a mente do consumidor, influenciando regiões cerebrais específicas de forma a potencializar atitudes e comportamentos em relação à marca (Goncalves et al., 2023). Em design de produtos e inovação, o foco reside na criação de respostas inconscientes dos consumidores ao serem expostos a novos produtos ou conceitos (Neta, 2024). Na tomada de decisão, o neuromarketing investiga como o ambiente de uma loja pode impactar o processo decisório do consumidor, influenciando suas escolhas e ações de compra. Na área de efetividade da publicidade, busca-se enviar mensagens sutis ao inconsciente do consumidor, utilizando elementos que incentivem ações ou despertem desejos inconscientes de consumo. Além disso, o neuromarketing também examina a eficácia do entretenimento como uma plataforma que vai além da publicidade tradicional, reconhecendo sua influência sobre as decisões de compra dos consumidores (Russo et al., 2024).

O uso de gatilhos mentais pode impactar atitudes, preferências, tendências, ações e comportamentos, além de influenciar transformações em padrões e culturas. As experiências em marketing digital, embora recentes em comparação às estratégias tradicionais, consolidaram-se como fundamentais com a expansão das redes sociais e da Internet, o que tornou o emprego de técnicas virtuais indispensável para a criação de novas formas de divulgação e interação (DIAS; SILVA, 2020).

Vale destacar que, essencialmente, essas dinâmicas se iniciam a partir de um desejo ou necessidade. Assim, o neuromarketing oferece ferramentas para identificar e medir quais ações têm maior eficácia nas interações on-line, proporcionando uma ampla gama de técnicas e modelos voltados ao estudo dos processos de decisão de compra dos consumidores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a influência das emoções nas decisões de compra, destacando que a relação entre emoções e comportamentos de consumo não é apenas uma reação superficial, mas um processo complexo que envolve mecanismos cerebrais e estímulos psicológicos. Emoções e sentimentos são distintos no comportamento humano, mas ambos interferem diretamente nas escolhas e preferências dos consumidores. Esse entendimento torna-se fundamental para a compreensão das estratégias adotadas pelo neuromarketing, que busca otimizar o impacto das campanhas e produtos ao explorar processos emocionais e cognitivos dos consumidores.

As emoções podem desempenhar um papel significativo na tomada de decisões de compra, muitas vezes influenciando inconscientemente a escolha do consumidor. Uma compra por impulso, por exemplo, pode ser o resultado de um estado emocional elevado. Há também alguns fatores os quais devem ser levados em consideração, como os fatores racionais versus emocionais, pois ao tomar decisões de compra, geralmente há um equilíbrio entre fatores racionais, como preço, qualidade e funcionalidade e fatores emocionais, como marca e imagem do produto.

A memória influencia no momento da compra uma vez que armazenam e lembram informações sobre produtos e marcas. É o impacto da memória nas decisões de compra. A publicidade repetitiva pode melhorar a retenção da marca na memória dos consumidores, aumentando assim a probabilidade de que eles escolham essa marca para compras futuras. As

empresas então podem usar slogans ou melodias atraentes em suas propagandas para melhorar a retenção da marca na memória dos consumidores.

As estratégias de marketing se concentram em despertar no consumidor, emoções positivas para criar uma conexão mais profunda e duradoura com os consumidores. Isso pode incluir publicidade que conta histórias emocionais ou experiências de marca que influenciam as atitudes dos consumidores em relação a produtos ou marcas que são desenvolvidas por meio de experiências diretas, influência social e exposição à publicidade. Essas atitudes podem ser positivas ou negativas e desempenham um papel fundamental na tomada de decisões de compra.

O neuromarketing se configura como uma metodologia que não apenas utiliza a neurociência para examinar o comportamento de consumo, mas também amplia a visão sobre como o cérebro processa estímulos de marca e publicidade. A aplicação dessa abordagem no branding, na inovação de produtos, na tomada de decisão e na publicidade demonstra que estímulos sensoriais e experiências direcionadas influenciam diretamente o comportamento do consumidor, ao induzir respostas emocionais que facilitam o engajamento e a tomada de decisão.

No ambiente digital, essa interação se intensifica. Técnicas e gatilhos mentais usados em plataformas on-line e redes sociais revelam-se ferramentas eficazes para gerar respostas emocionais que moldam comportamentos de consumo. A relevância do marketing digital para influenciar o consumidor considera que as experiências on-line oferecem novas possibilidades de interação e engajamento emocional, ampliando o alcance e a personalização das estratégias. As áreas de marketing e vendas usam os gatilhos mentais que são comuns à nossa cultura, como a técnica de persuasão. A intenção das empresas é proporcionar uma experiência positiva, impressionar o cliente sem associar sua marca a sentimentos ruins. No marketing, as empresas costumam usar esse gatilho para mostrar a transformação que a compra pode trazer para a vida das pessoas. Para isso, é preciso conhecer as dores do público alvo, o que traz satisfação para eles e como o seu produto pode levar de um ponto a outro.

Assim, os conhecimentos obtidos com este estudo sugerem que a compreensão das interações entre emoções e processos de decisão contribui para o desenvolvimento de estratégias de marketing mais eficazes e direcionadas. A análise dessas dinâmicas possibilita avanços não só no entendimento do comportamento do consumidor, mas também no aprimoramento das práticas de neuromarketing, tornando possível a criação de abordagens que se valem das particularidades emocionais e cognitivas dos consumidores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, Maria. O amor no cérebro. *Princípios: Revista de Filosofia*, v. 22, n. 38, p. 15, 2015.
- DIAS, Jayne Karolina Ferreira; SILVA, Marcia Cristina Teixeira. Neuromarketing – gatilhos mentais utilizados no marketing de uma cooperativa de crédito em Ji-Paraná/RO. In: *Fórum Rondoniense de Pesquisa*, 2020.
- FERREIRA, Janaína Danielli Batista et al. Neuromarketing: uma análise narrativa da literatura em relação ao modo como o cérebro interpreta o branding sensorial na tomada de decisão. *Anais do Fórum de Iniciação Científica do UNIFUNEC*, v. 14, n. 14, 2023.

- GONCALVES, Marcus V. et al. Neuromarketing and global branding reaction analysis based on real-time monitoring of multiple consumer's biosignals and emotions. *Journal of International Business and Management*, 2023.
- IPPR. Neurotransmissores: o que são? Quais são os principais? In: Instituto de Psiquiatria do Paraná. 2023. Disponível em: <https://institutodepsiquiatriapr.com.br/blog/neurotransmissores-o-que-sao-quais-saoos-principais>. Acesso em: 20 out. 2024.
- MACEDO, Marcela Chavier; AGUIAR, Karoline Giele Martins. Saúde mental e qualidade de vida do estudante trabalhador. *Revista Fronteiras em Psicologia*, v. 5, 2023.
- NETA, Maria do Socorro da Silva. Eficácia das estratégias de marketing digital à luz dos constructos teóricos do neuromarketing e do neurodesign: o caso da Fenice Joias. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024.
- PLENAE. Como gerenciar melhor as nossas emoções? In: Plenae Entrevista com Beatriz Cançado, Especialista em Gestão de Pessoas, 2021. Disponível em: <https://plenae.com/parada-obrigatoria/como-gerenciar-melhor-as-nossas-emocoes/>. Acesso em: 19 out. 2024.
- RODRIGUES, J. O que é PCD? In: PCD +, Inclusão Qualidade, 2020. Disponível em: <http://pcdmais.com.br/o-que-e-pcd/>. Acesso em: 28 out. 2024.
- RUSSO, Alexandre Alison et al. Neuromarketing e privacidade: o impacto da coleta não regulamentada de dados neurais na tomada de decisões de consumo. Universidade Federal de Minas Gerais. Especialização em Neurociências e suas Fronteiras, 2024.
- SANTANA, Isis Terezinha Santos et al. Potencializando estratégias publicitárias: a confluência do neuromarketing e inteligência artificial no efeito manada. *Cognitionis Scientific Journal*, v. 7, n. 2, p. e497-e497, 2024.
- SANTOS, Hercules Pimenta. O professor diante da demanda do aluno do século XXI: trabalhando com tecnologias e mídias de potencial educativo. *Debates em Educação*, v. 11, n. 24, p. 245-258, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/40220011/o_professor_diante_da_demanda_do_aluno_do_s%C3%A9culo_xxi_trabalhando_com_tecnologias_e_m%C3%ADdias_de_potencial_educativo. Acesso em: 5 set. 2024.
- SOARES, Kauany Estephane Jordão. A química das emoções e sua influência no comportamento humano. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifal.edu.br/handle/123456789/392>. Acesso em: 22 out. 2024.
- UFMG. Saúde mental: o que é saúde mental? In: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.ufmg.br/saudemental/saude-mental/o-que-e-saude-mental/>. Acesso em: 20 out. 2024.
- WANDERLEY, Anderson; LIMA, Joedla Rodrigues; SOUSA, Jair Moises. A relação entre tristeza e conhecimento. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 16, n. 35, p. e19197-e19197, 2023.

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS COMO
FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES**
**PHYSICAL EDUCATION AND THE USE OF PLAYFUL ACTIVITIES AS A TOOL FOR
THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS**
**LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL USO DE ACTIVIDADES LÚDICAS COMO
HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES**

Luiz Oliveira Pititinga Junior
luizpititinga@gmail.com

JUNIOR, Luiz Oliveira Pititinga. **A Educação Física e o uso de atividades lúdicas como ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 308 – 316, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientador: Prof. Dr. Francisco Xavier Martins Bessa

RESUMO

A pesquisa desenvolvida traz como síntese a compreensão quanto a importância das atividades lúdicas direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem junto a disciplina de educação física, buscando relacionar as habilidades referente a dinâmica educacional mediante a consolidação das habilidades por meio da interatividade que o lúdico possibilita. Elenca-se como objetivo geral: compreender a importância das atividades lúdicas junto ao processo de ensino e aprendizagem em educação física, possibilitando a consolidação de habilidades essenciais ao desenvolvimento dos educandos de forma interativa. A metodologia se dá por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como base de busca as plataformas Google acadêmico e Scielo, considerando como referência autores que tratam do tema e que possibilitam a ampliação e discussão de forma contextualizada. Mediante a análise, pode-se concluir que as aulas de educação física possibilitam inúmeras possibilidades de interação e desenvolvimento das habilidades relacionadas ao processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento social dos alunos, tendo o lúdico como ferramenta imprescindível nesse processo.

Palavras – chave: Educação Física. Interatividade. Ludicidade.

SUMMARY

The research developed brings as a synthesis the understanding of the importance of playful activities aimed at the teaching and learning process within the discipline of physical education, seeking to relate the skills related to educational dynamics through the consolidation of skills through the interactivity that play enables. The general objective is: to understand the importance of playful activities in the teaching and learning process in physical education, enabling the consolidation of skills essential to the development of students in an interactive way. The methodology is carried out through bibliographical research, using Google Scholar and Scielo platforms as a search base, considering as references authors who deal with the topic and who enable expansion and discussion in a contextualized way. Through analysis, it can be concluded that physical education classes provide countless possibilities for interaction and development of skills related to the process of teaching, learning and social development of students, with play as an essential tool in this process.

Keywords: Physical Education. Interactivity. Playfulness.

RESUMEN

La investigación desarrollada trae como síntesis la comprensión de la importancia de las actividades lúdicas orientadas al proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la disciplina de educación física, buscando relacionar las habilidades relacionadas con la dinámica educativa a través de la consolidación de habilidades a través de la interactividad que posibilita el juego. El objetivo general es: comprender la importancia de las actividades lúdicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física, posibilitando la consolidación de habilidades esenciales para el desarrollo de los estudiantes de forma interactiva. La metodología se realiza a través de la investigación bibliográfica, utilizando como base de búsqueda las plataformas Google Scholar y Scielo, considerando como referentes autores que abordan el tema y que posibilitan la ampliación y discusión de forma contextualizada. A través del análisis se puede concluir que las clases de educación física brindan innumerables posibilidades de interacción y desarrollo de habilidades relacionadas con el proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo social de los estudiantes, siendo el juego una herramienta esencial en este proceso.

Palabras clave: Educación Física. Interactividad. Alegría.

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida traz como síntese a compreensão quanto a importância das atividades lúdicas direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem junto a disciplina de educação física, buscando relacionar as habilidades referente a dinâmica educacional mediante a consolidação das habilidades por meio da interatividade que o lúdico possibilita.

Considerando a relevância do tema, parte-se da seguinte questão problema: de que forma as atividades lúdicas possibilitam maior interação e aprendizagem junto às aulas de educação física no espaço escolar?

Visando responder ao questionamento proposto, tendo como suporte a análise do tema de forma contextualizada, elenca-se como objetivo geral: compreender a importância das atividades lúdicas junto ao processo de ensino e aprendizagem em educação física, possibilitando a consolidação de habilidades essenciais ao desenvolvimento dos educandos de forma interativa.

Os objetivos específicos compreendem: conceituar o lúdico, atividade lúdica e lazer; evidenciar o estímulo nas aulas de educação física através das brincadeiras; considerar a atuação do professor de educação física e a motivação lúdica.

A pesquisa justifica-se mediante a compreensão quanto a importância do lúdico junto às aulas de educação física, de forma que o professor pode propor tempo e espaço para a consolidação de habilidades diversas que possibilitam maior interação, aprendizagem e desenvolvimento educacional e social dos alunos.

A metodologia se dá por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como base de busca as plataformas Google acadêmico e Scielo, considerando como referência autores que tratam do tema e que possibilitam a ampliação e discussão de forma contextualizada.

Assim, compreende-se que a ludicidade junto às aulas de educação física possibilitam condições diversas para o pleno desenvolvimento dos alunos, tanto nos aspectos educacionais quanto sociais, onde a interatividade ganha espaço e garante uma aprendizagem com mais autonomia e sentido.

CONCEITO DE LÚDICO, ATIVIDADE LÚDICA E LAZER

As atividades lúdicas podem contribuir com o educador em suas atividades pedagógicas, proporcionando novos meios aos educandos para construir sua aprendizagem de modo significativo. Para Luckesi(2005), o que caracteriza o lúdico é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem realiza tal ação. Sendo assim, a ludicidade traz satisfação e alegria ao sujeito que pratica essa atividade, promovendo significados no seu desenvolvimento.

Faz-se necessário um ambiente acolhedor onde a ludicidade possa ser praticada de forma sincronizada, sendo a escola este meio onde a criança pode vivenciar tais experiências lúdicas, já que a família, muitas vezes, não oferta esses momentos por diversos motivos, sejam estes falta de espaço ou tempo, limitando a formação da criança no contexto das brincadeiras. Para Luckesi, 2005, p. 42:

Uma educação lúdica tem na sua base uma compreensão ou quer o ser humano é um ser em movimento, permanentemente construtivo de si mesmo. Ela foge ao entendimento de que o ser humano é um ser dado pronto e que deve no decorrer da existência, “salvar a sua alma”, visão sobre a qual está assentada a pedagogia tradicional.

De acordo com o autor, o lúdico possibilita a aquisição de conhecimentos novos, desenvolvendo habilidades, além de ser um fator estimulante para um excelente desempenho social, cognitivo e motor. Os jogos e brincadeiras são atividades lúdicas que devem ser desenvolvidas no contexto escolar, facilitando assim a aprendizagem. Nas habilidades psicomotoras, por exemplo, o lúdico desperta a atenção, a concentração, a exploração de movimentos de forma coordenada.

Atividade lúdica e lazer estão em um paralelo, sendo que a palavra lazer, do latim *licere*, ser permitido, compreende que as atividades destinadas a este fim são de livre escolha de quem as realiza. Essas reflexões acerca do lazer surgem em uma época greco-romana onde a maioria trabalhava, ficando uma minoria com grande parte do tempo livre, destinando este a atividades que lhes proporcionavam certo tipo de prazer e satisfação pessoal (MARCELLINO, 2019).

São muitas as definições e conceitos de lazer em relação às dimensões de tempo e atividade, bem como organização e a forma como se coloca na presença da vida de cada indivíduo. Leite (2015, p.16), definiu lazer como:

[...]o conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Conforme o autor, entendemos que o lazer é uma atividade de livre escolha, de caráter desinteressado e sem fins lucrativos, onde cada participante busca a satisfação de seus desejos pessoais, relacionados ao descanso, a interação e expectativas.

Marcellino (2019, p. 13) esclarece que:

[...] não existe um consenso sobre o que seja lazer entre os estudiosos do assunto, ou entre os técnicos que atuam nessa área, e muito menos em nível da população em geral. O fato, que traz dificuldades para abordagens do tema, programação das atividades e sua difusão, indica também que se trata de um termo carregado de preferências e juízos de valor.

São muitas as definições para o termo lazer, e nesse contexto faz-se necessário um profundo embasamento a fim de debater com mais foco e clareza sobre o tema, compreendendo suas características e funcionalidade. Marcellino (2019, p. 31), em um Brasil atualizado e diversificado, expõe sua definição para o lazer:

[...] o lazer é por mim entendido como a cultura - compreendida no seu sentido mais amplo - vivenciado (praticada ou fluída) no tempo disponível. É fundamental, como traço definidor, o caráter "desinteressado" dessa vivência. Não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A disponibilidade de tempo significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (MARCELLINO, 2019, p.31).

A cultura a qual Marcellino se refere, evidenciam as manifestações de um povo, suas crenças e costumes como essenciais no processo de construção da definição e vivências que se tem a respeito do lúdico, onde estes buscam nessa atividade a satisfação, com um caráter desinteressado, onde a recompensa vem através de suas ações. Marcellino (2019, p.29) esclarece ainda que:

[...] não se pode deixar de considerar o termo lazer como carregado de preconceitos, motivados por um pretoso caráter supérfluo de algumas incorporações como nos luminosos das lojas, nos títulos das revistas, nas seções dos jornais, entre outras situações da vida cotidiana, contrapondo-se à situação socioeconômica de algumas pessoas, grupos ou mesmo comunidades.

Nesse cenário, o lazer está condicionado ao modo de vida de cada pessoa, porém, as mídias fazem toda uma propaganda a respeito dessas atividades como se fosse um direito para poucos, dependendo da situação financeira. O lazer deve ser compreendido como essencial, independente do fator financeiro, pois este acontece de diversas maneiras.

O ESTÍMULO ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS

A brincadeira é percebida como uma forma de estimulação presente no contexto de vida das crianças. Cunha (2014) ressalta que a escolha deve ser de livre vontade pelas crianças, o que garante o caráter intencional e direcionado da atividade lúdica:

Não somente para cultivar a autonomia da criança, mas para que seja preservada sua motivação intrínseca. Entretanto, os conhecimentos e a intuição do educador saberão fazer uma pré-escolha, construir um contexto lúdico adequado e disponibilizar para ela uma variedade de oportunidades que possibilite um nível de operação satisfatório, dentro do qual ela possa, de forma criativa e prazerosa, evoluir e aprender (CUNHA, 2014, p.12).

As brincadeiras fazem parte da vida da criança trazendo benefícios relacionados ao aspecto físico, além de possibilitar o crescimento intelectual e social, contribuindo de maneira dinâmica para a interação e aprendizagens através de sua participação ativa.

O desenvolvimento das crianças está relacionado em grande parte pela incidência das brincadeiras, de modo que esta representa situações observadas em seu cotidiano que serão vivenciadas futuramente. Através da utilização da imaginação pode confrontar com a realidade, desenvolvendo assim habilidades e capacidades que até então desconheciam (ALMEIDA, 2018).

O ato de brincar não se trata de uma qualidade inata da criança. Conforme Brougère (2018 p.103-104) “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social que, como outras, necessitam de aprendizagem”. Assim, compreende-se que a criança aprende a brincar através das interações que realiza no meio, sendo o convívio com a mãe a primeira forma de expressar tal atividade lúdica. No âmbito do brincar as relações sociais são construídas e a criança encontra espaço para desenvolver esta ação de maneira autônoma, como afirma o autor:

A brincadeira é então um espaço social, já que não é criado por natureza, mas após uma aprendizagem social, e supõe uma significação conferida por vários jogadores (um acordo). [...] Esse espaço social supõe regras. Há escolha e decisão continuada da

criança na introdução e no desenvolvimento da brincadeira. Nada mantém o acordo senão o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser negociado longamente, a brincadeira desmorona. A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo faz-de-conta, pelo imaginário. Sem riscos, a criança pode inventar, criar, experimentar neste universo. [...] Portanto, a brincadeira não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (BROUGÈRE, 2018, p.192-193).

Brincar envolve sempre a liberdade e espontaneidade. Possibilita à criança a organização de suas ideias e experiências, bem como o controle das emoções e sentimentos. As brincadeiras proporcionam a integração dinâmica com foco no ritmo próprio e nas características essenciais a esta fase.

As brincadeiras assumem papel de destaque em relação ao desenvolvimento integral da criança, essencialmente nos aspectos social, afetivo, físico e cognitivo, constituindo uma atividade vital de suma importância na infância. Quando brincam atribuem sentidos próprios às brincadeiras, fazendo uma relação entre o real e o imaginário, lançando questionamentos e passando a refletir sobre suas ações (LEITE, 2015).

No ambiente escolar, as brincadeiras e os jogos devem ser utilizados com o propósito de diversão e entretenimento para que determinadas habilidades e competências sejam consolidadas, bem como enquanto recurso pedagógico associado a função lúdica para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

A escola deve oferecer um ambiente focado nas brincadeiras e jogos enquanto ferramentas indispensáveis no processo de ensino, devendo ser utilizados como mecanismos para facilitar a aprendizagem e promover o desenvolvimento pessoal, cultural e social. Nesse cenário lúdico e educativo, Almeida (2018, p.57) ressalta que:

A brincadeira além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

É essencial que a escola coloque à disposição das crianças jogos e brincadeiras para que estas experimentem e aprendam mediante tal metodologia. A aprendizagem por meio de mecanismos lúdicos se torna mais atrativa e interessante, despertando o prazer em aprender.

Assim, ao pensarmos na escola enquanto espaço de interação e aprendizagem, as brincadeiras assumem um papel de suma importância no processo de formação integral dos educandos. A aprendizagem lúdica deve ser parte essencial da proposta curricular de ensino das escolas a fim de que as aulas possam ser mais atrativas, dinâmicas e eficientes.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A MOTIVAÇÃO LÚDICA

O educador que se preocupa com a sua missão de ensinar precisa constantemente refletir sobre sua prática escolar. No âmbito do ensino de Educação Física, deve

transformar o processo de aprendizado dos alunos trocando métodos tradicionais por novas estratégias, modificando a sua compreensão de como ocorre a aprendizagem em sala de aula e além desse espaço. Trazer o lúdico para a o processo de ensino de educação física faz com que o educador repense conceitos e concepções arraigadas, mudando sua maneira de pensar e atuar, possibilitando maior interação e desenvolvimento das habilidades essenciais ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos educandos.

Fortuna destaca (2020, p.9): “Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos no papel do aluno”.

Muito se pode ser trabalhado a partir de jogos e brincadeiras, de forma que junto às aulas de educação física é possível propor tempo, espaço e metodologias que ampliem de forma significativa o processo de ensino, aprendizagem e formação discente. Uma aula lúdica estimula o aluno a pensar, produzir, ser criativo, onde o professor reconhece o valor do sujeito possibilitando a construção de seu conhecimento. Logo, o educador tem uma visão diferenciada do fazer docente preocupando-se em conciliar os objetivos pedagógicos de modo que os alunos queiram aprender, instigando a curiosidade, provocando o interesse através da ludicidade.

Luckesi(2005, p. 43) comenta que: “[...] uma educação centrada em atividades lúdicas têm a possibilidade de um lado, de construir um eu(não um ego), saudável em cada um de nós, ou, por outro lado, vagarosamente, auxiliar a transformação do nosso ego construtivo num Eu saudável”. É fundamental que o professor de educação física incentive seu aluno a aprender cada vez mais, motivando-o adequadamente, entendendo o modo como raciocina, como interage e cria vínculos através das atividades direcionadas de forma prática.

Segundo Cunha(2019), é papel do professor compreender como se dá a aprendizagem de seus educandos em educação física, o que lhe possibilita contribuir de maneira significativa no processo de aprendizagem destes, bem como na sua formação enquanto seres inseridos em um contexto social e interativo. O educador é, portanto, o mediador de todo o processo, é o espelho no qual os alunos buscam refletir suas ações, e assim deve buscar sempre desenvolver suas ações com foco no que espera alcançar de seus alunos, oportunizando momentos de trocas de experiências e de sistematização dos conhecimentos e das habilidades relacionadas a educação física.

A brincadeira é considerada uma atividade social e cultural, e o espaço para que esta se desenvolva deve ser criado pela criança, tendo como intermediário as aulas de educação física escolar. O brincar deve ser implantado em um projeto mais amplo da escola e não apenas como uma atividade para passar o tempo. Esta deve ser direcionada de forma correta para que a aprendizagem aconteça de forma natural. É necessário, portanto, que as escolas e instituições de ensino em geral valorizem o brincar em sua mais concreta ação, viabilizando através desta, o aprendizado das crianças.

Para tais ações lúdicas, é preciso propor espaço e tempo adequados, cabendo à escola proporcionar este de forma que os alunos se sintam à vontade, desenvolvendo ações de autonomia e liderança(ALMEIDA, 2018).

Compete ao educador avaliar o lúdico não como tempo perdido, tendo a ideia de que é uma atividade oposta ao trabalho, menos importante do que o resto das atividades pensadas, uma vez que as crianças precisam e merecem esse tipo de atividade articulada

ao seu processo de aprendizado. Segundo Cunha(2019, p. 9), “O brincar é uma arte, um dom natural que quando bem cultivado, irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto”. Nesse ponto de vista, os elementos lúdicos se tornam vivos para sempre no indivíduo e podem estar presentes em diferentes momentos da vida.

A aprendizagem acontece de modo significativo mediante a motivação, ao despertar da curiosidade do aluno, bem como sua iniciativa e confiança, possibilitando-a o sentimento de confiança. Nesse sentido,

[...] o educador deve ter bem claras essas metas. Assim, ao pensar atividades significativas e desafiadoras que respondam aos objetivos, é importante articular-se de forma integrada, conforme a realidade sociocultural das crianças, seus estágios de desenvolvimento e os processos de construção cognitiva, valorizando o acesso aos conhecimentos dos mundos físico e social (FRIEDMANN, 2016, p.45).

É papel primordial do professor de educação física buscar métodos para tornar suas aulas dinâmicas e proveitosas, porém apoiando-se na coordenação geral. É essencial que tenha como foco o incentivo do seu aluno a aprender cada vez mais, motivando-o adequadamente, entendendo o modo como raciocina, estimulando sua curiosidade, ensinando a explorar e vivenciar novas situações.

Para que isso ocorra, o professor precisa estar preparado para a troca de saberes com seus alunos, pois como não detém todo o saber, pode ser o facilitador da aprendizagem deles deixando de ser o centralizador de tudo. É muito importante que o profissional de educação física desperte o interesse e a motivação dos seus alunos para a aprendizagem, valorizando cada criança e suas diferenças.

Com base nesse contexto, é fundamental que o professor compreenda como agir e como direcionar as atividades lúdicas para os educandos, agindo como transformador, comprometido com seu trabalho, fazendo com que a aprendizagem seja significativa para cada aluno, criando um ambiente propício onde a aprendizagem aconteça naturalmente e de forma lúdica e interativa. As múltiplas possibilidades educativas devem ser consideradas a fim de que lhes sejam proporcionados momentos e condições essenciais para o desenvolvimento dos alunos durante as aulas de educação física(LIMA, 2015).

O passo fundamental para que a ludicidade tenha efeito positivo na aprendizagem voltada para as aulas de educação física está na conscientização do professor, que precisa acreditar que a brincadeira é uma ferramenta importante no processo de desenvolvimento das qualidades psíquicas, possibilitando a obtenção de saberes de forma prazerosa e ideal a fase de vida em que seus alunos se encontram.

Utilizar a brincadeira como recurso pedagógico é tão complexo quanto desenvolver o trabalho pedagógico em outras áreas de estudo, como Português, Matemática, Artes, exigindo do educador fundamentação teórico-prática, clareza de princípios e de finalidades (LIMA, 2015, p. 158).

O educando que não dispõe de muitas oportunidades para brincar livremente pode apresentar problemas comportamentais no futuro. Dificuldades de expressão e de socialização são alguns deles. Ao possibilitar espaço para o brincar de forma lúdica nas aulas de educação física, este desenvolve o pensamento criativo, a coordenação motora, aprende regras de

convivência e cooperação, exprime seus medos, desejos e expectativas. Ou seja, garante um crescimento saudável e possibilita a formação de um ser equilibrado e autônomo.

O desempenho do profissional de educação física está centrado não apenas em um trabalho pedagógico, mas na compreensão de todos esses fatores os quais o aluno está relacionado, e por isso as ações que envolvem maior integração são de imensa importância. Portanto, o processo de ensino aprendizagem na escola deve ser construído tendo como ponto inicial o nível de desenvolvimento real do educando, estabelecendo-se metas conforme a faixa etária de cada um, bem como considerando o seu nível de conhecimento e habilidades (LEITE, 2015).

As atividades lúdicas nesse processo de ensino que remete a disciplina de educação física, facilita a aprendizagem e o desenvolvimento quanto aos aspectos físico, cultural, social, afetivo e cognitivo, sendo assim um aliado de forte influência para o desenvolvimento eficaz da aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico é uma das maneiras mais eficazes para envolver os alunos nas atividades no âmbito da disciplina de educação física, pois por meio das atividades interativas que envolvem os jogos e brincadeiras é possível que a aprendizagem possa ocorrer de forma dinâmica, criativa e divertida. Desse modo, tais ações facilitam a aprendizagem na sala e favorecem muito no desenvolvimento dos educandos.

As atividades lúdicas têm aspectos importantíssimos, pois o brincar e o jogar não constitui apenas uma atividade para passar tempo, mas tem uma função primordial nos aspectos que envolvem o aluno, possibilitando o desenvolvimento integral, já que ele está inserido em um ambiente no qual se torna na maioria das vezes uma parte de seu lar, convivendo socialmente e operando mentalmente ações.

É muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos e brincadeiras, pois proporciona ao educando uma aprendizagem prazerosa. O jogo em si possui componentes do cotidiano, despertando o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo no processo.

As atividades lúdicas no espaço da aula de educação física não são apenas uma forma de entretenimento para gastar as energias dos alunos, mas um meio que enriquece e contribui para o desenvolvimento intelectual. Enfocar a ludicidade é permitir esse desenvolvimento, de forma que as aulas de educação física podem possibilitar tempo e espaço para a consolidação de tais habilidades.

A ação educativa numa abordagem lúdica no contexto das aulas de educação física pode trabalhar os diversos aspectos de ensino, aprendizagem e formação dos educandos. Nessa perspectiva, é fundamental que o educador crie situações de aprendizagens significativas, pois estas farão com que o educando associe o aprendizado ao prazer.

Mediante a análise, pode-se concluir que as aulas de educação física possibilitam inúmeras possibilidades de interação e desenvolvimento das habilidades relacionadas ao processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento social dos alunos, tendo o lúdico como ferramenta imprescindível nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2018.
- CUNHA, Maria Isabel. O professor na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editores, 2019.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedo, linguagem e alfabetização. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2016.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? Porto Alegre: Mediação, 2020.
- LEITE, Celso. O século do lazer. São Paulo: LTR, 2015.
- LIMA, J. M. de. A importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento das múltiplas inteligências da criança. In: Atuação de Professores: propostas para ação reflexiva no Ensino Fundamental. Araraquara: JM Editora, 2015.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Educação e ludicidade. Salvador: UFBA, 2005.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e educação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2019.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR PEDAGOGICAL PRACTICE
FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETOS Y POSIBILIDADES PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Luiz Oliveira Pititinga Junior
luizpititinga@gmail.com

JUNIOR, Luiz Oliveira Pititinga. **A formação docente em educação física e a educação inclusiva: desafios e possibilidades para a prática pedagógica.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 317 – 325, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203
Orientador: Prof. Dr. Francisco Xavier Martins Bessa

RESUMO

A pesquisa desenvolvida analisa a perspectiva da educação inclusiva dentro da vertente teórica e prática do ensino de educação física, considerando a discussão quanto as bases históricas do desenvolvimento, as Leis brasileiras de inclusão, os desafios da gestão escolar e do corpo docente, bem como as dificuldades enfrentadas pelo professor para a integração das habilidades na concepção de uma educação que seja, de fato, inclusiva. Tem-se como objetivo geral: analisar a perspectiva do ensino de educação física mediante o processo inclusivo e a necessidade da formação docente para tal finalidade. A metodologia compreende a pesquisa bibliográfica, utilizando como base de busca as plataformas Google acadêmico e Scielo, tendo como referência autores que tratam do tema e que possibilitam a ampliação do tema de forma contextualizada. Frente aos aspectos pontuados, considerando o desenvolvimento da referida análise, pode-se concluir que o professor de educação física enfrenta diversos desafios na prática para o desenvolvimento de uma aula interativa, que possa viabilizar a inclusão dos educandos e a consolidação das habilidades necessárias ao seu desenvolvimento educacional, social, inclusivo.

Palavras – chave: Desafios. Educação inclusiva. Formação docente.

SUMMARY

The research developed analyzes the perspective of inclusive education within the theoretical and practical aspects of physical education teaching, considering the discussion regarding the historical bases of development, Brazilian inclusion laws, the challenges of school management and teaching staff, as well as the difficulties faced by the teacher in integrating skills in the design of an education that is, in fact, inclusive. The general objective is to: analyze the perspective of teaching physical education through the inclusive process and the need for teacher training for this purpose. The methodology comprises bibliographical research, using the Google Scholar and Scielo platforms as a search base, using as references authors who deal with the topic and who enable the expansion of the topic in a contextualized way. In view of the aspects highlighted, considering the development of the aforementioned analysis, it can be concluded that the physical education teacher faces several challenges in practice in developing an interactive class, which can enable the inclusion of students and the consolidation of the skills necessary for their educational, social, inclusive development.

Keywords: Challenges. Inclusive education. Teacher training.

RESUMEN

La investigación desarrollada analiza la perspectiva de la educación inclusiva en los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza de la educación física, considerando la discusión sobre las bases históricas del desarrollo, las leyes brasileñas de inclusión, los desafíos de la gestión escolar y del profesorado, así como las dificultades enfrentadas por el docente en la integración de habilidades en el diseño de una educación que sea, de hecho, inclusiva. El objetivo general es: analizar la perspectiva de la enseñanza de la educación física a través del proceso inclusivo y la necesidad de una formación docente para tal fin. La metodología comprende una investigación bibliográfica, utilizando como base de búsqueda las plataformas Google Scholar y Scielo, utilizando como referencias autores que abordan el tema y que permiten ampliar el tema de manera contextualizada. En vista de los aspectos resaltados, considerando el desarrollo del análisis antes mencionado, se puede concluir que el docente de educación física enfrenta en la práctica varios desafíos al desarrollar una clase interactiva, que pueda posibilitar la inclusión de los estudiantes y la consolidación de las habilidades necesarias para su desarrollo educativo, social e inclusivo.

Palabras clave: Desafios. Educación inclusiva. Formación docente.

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida analisa a perspectiva da educação inclusiva dentro da vertente teórica e prática do ensino de educação física, considerando a discussão quanto às bases históricas do desenvolvimento, as Leis brasileiras de inclusão, os desafios da gestão escolar e do corpo docente, bem como as dificuldades enfrentadas pelo professor para a integração das habilidades na concepção de uma educação que seja, de fato, inclusiva.

Considerando a relevância do tema, a pesquisa parte do seguinte questionamento: de que forma o professor de educação física pode contornar os desafios para a consolidação de uma prática inclusiva que possibilite o desenvolvimento de todos os educandos?

A fim de responder a pergunta problematizadora, tem-se como objetivo geral: analisar a perspectiva do ensino de educação física mediante o processo inclusivo e a necessidade da formação docente para tal finalidade.

Os objetivos específicos compreendem: analisar a dinâmica da educação inclusiva mediante as bases históricas do desenvolvimento; considerar os desafios da gestão escolar e do corpo docente frente a prática inclusiva; verificar as possibilidades e desafios da integração do ensino de educação física na concepção inclusiva.

A pesquisa justifica-se mediante a necessidade de um olhar atento em relação ao processo de ensino e aprendizagem de forma inclusiva, considerando a formação docente para que as práticas desenvolvidas possam incluir todos os alunos e assim atender aos objetivos propostos em relação ao seu desenvolvimento educacional, social e inclusivo.

A metodologia compreende a pesquisa bibliográfica, utilizando como base de busca as plataformas Google acadêmico e Scielo, tendo como referência autores que tratam do tema e que possibilitam a ampliação do tema de forma contextualizada.

Assim, mediante a pesquisa desenvolvida, espera-se contribuir de forma direcionada para que a inclusão seja vista como um aspecto necessário de ser trabalhado dentro do contexto educacional, se forma que a disciplina de educação física oferece condições favoráveis para tais finalidades.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BASES HISTÓRICAS DO DESENVOLVIMENTO

Acredita-se que na Idade Média, as crianças que nasciam com deficiências eram executadas, se não fossem, se tornavam adultos considerados incapazes e doentes ou que até mesmo com a presença de ‘demônios’(FACION; MATTOS, 2009). Por esses motivos, não recebiam estímulo à educação. Em meados dos Séculos XVIII e XIX, as pessoas deficientes eram segregadas em locais isolados, pois ainda se acreditava que as pessoas com necessidades diferenciadas eram seres doentes e que só deveriam aprender com outros indivíduos com características semelhantes(MINETTO, 2010).

No início de uma ideia de educação para pessoas com deficiência estes teriam de estudar integralmente isolados dos demais, pois a escola regular só prestava atendimento educacional a grupos de indivíduos que não tivessem necessidades especiais, nem ao menos diferenças bruscas físicas ou psicológicas(FACION; MATTOS, 2009). Na história da educação inclusiva,

deve-se destacar que nem sempre os indivíduos com necessidades especiais tiveram acesso à escola regular. Segundo Minetto (2010) a luta pela inserção e normalização das pessoas com necessidades especiais fortaleceu-se no século XX através do movimento denominado de “Paradigma da Integração”. Esse paradigma garante o direito do aluno especial a se matricular na escola de ensino regular.

Um longo caminho de lutas foi percorrido para que a educação inclusiva tivesse destaque na sociedade e reconhecimento na escola de ensino regular (BRASIL, 2007). A partir do Século XX, começaram a surgir leis que buscam garantir a inclusão de pessoas com deficiências no sistema educacional (TEZANI, 2009). Com os avanços dos Direitos Humanos registraram-se consideráveis progressos na conquista da igualdade e do exercício de direitos e o que se observa atualmente é a busca da inclusão destas pessoas historicamente marcadas pela segregação, pelo preconceito e pela rejeição (DICHER; TREVISAM, 2014).

LEIS BRASILEIRAS DE INCLUSÃO

O histórico da educação inclusiva no Brasil, remonta aspectos de meados do Século XVI, quando já havia uma instituição para atendimento educacional especializado, porém bastante restritivo e com pouca adequação e espaço físico para comportar alunos especiais. De acordo com Ferreira (2005), no Brasil os primeiros institutos de educação para deficientes, foram o Instituto Imperial dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. No entanto, Santana (2010), ressalta que os serviços oferecidos na época eram bastante restritos e irregulares, pois não havia capacitações profissionais para suprir as necessidades educacionais básicas dos indivíduos, não ocasionando o desenvolvimento da aprendizagem dos deficientes.

As escolas oficiais para deficientes no Brasil, só iniciaram seu percurso nos anos 1930, quando reconhecida a importância e necessidade do desenvolvimento íntegro desses indivíduos. Afirma Ferreira (2005), que em 1942, 40 escolas regulares no país já ofereciam atendimento a deficientes mentais e 14 eram especializadas para alunos com deficiências múltiplas. No ano de 1954 surge a APAE (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais), como melhoria para o ensino de deficientes por meio de materiais e metodologias didáticas que atendessem às necessidades dos educandos, contando com a participação de todos, para integridade no processo (Mendes 2006).

Os anos 1960 marcam o maior desenvolvimento da educação para deficientes no Brasil, devido à criação da Lei nº 4.024/61. A partir desse momento, surge a educação inclusiva, pois no artigo 88 da lei é exposto o direito do aluno deficiente a estudar e aprender na escola regular. Nos anos 1970, a partir da Lei nº 5.692/71, o aluno com necessidades diferenciadas teria um tratamento especial nas escolas. Novos programas foram criados e regras reestruturadas, para que a total acessibilidade escolar fosse oferecida para esses educandos, assim como o direito à aprendizagem (SANTANA, 2010).

Segundo Mendes (2006), a educação inclusiva passou a ter mais atenção e objetivos reestruturados por estar presente nos artigos da Constituição Federal de 1988, sendo a União, Estado, Distrito Federal e Municípios responsáveis por:

- 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 corretamente sobre: XVI – 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 (CF/88, art. 203)

A partir da reestruturação dos objetivos e das formas de tratamento educacional para alunos deficientes, obteve-se grandes avanços na educação inclusiva. Com a Conferência Mundial de Educação para todos e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os direitos educacionais para indivíduos deficientes foram mais reconhecidos, respeitados e efetivados no país, uma grande conquista na educação inclusiva (SILVA; NORNBURG, 2013).

A Declaração de Salamanca também promoveu forte influência na educação inclusiva no Brasil, afirmando que toda criança, independentemente de sua condição física ou psicológica, tem direito à educação, as deficiências foram mais bem acolhidas em diversos países. A partir dessa declaração foi criada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. No capítulo V da LDB, é exposto para a educação especial os artigos 58 à 60:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades; II. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. III. 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; 15 IV. 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, bem como aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e como atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A partir dessa nova lei da educação, a modalidade especial passou a ter mais objetivos para a formação educacional e cidadã dos indivíduos. Novas estratégias curriculares e de trabalho pedagógico para atendimento especializado foram implementados para melhorias na qualidade na educação para indivíduos especiais.

No Brasil, sancionada em 2015, tem-se a Lei no.13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que veio para garantir o direito educacional de inclusão aos deficientes, como também de todos os demais direitos com atendimento especializado e de qualidade para pessoas

com necessidades e especificidades diferentes dos demais. A consolidação desta Lei é destaque nos avanços quanto ao sistema de atendimento educacional para deficientes (BRASIL, 2015).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E DO CORPO DOCENTE

Tezani(2009), afirma que a inclusão educacional na escola, é uma prática que deve ocorrer através das interações entre a gestão escolar e o corpo docente, pois modificará todo o sistema para atendimento especializado segundo as necessidades dos alunos que serão incluídos na escola. O diretor, nesse cenário, será uma figura que mediará as relações da gestão, norteador os professores à prática em sala de aula. Sobre a função da direção, Sage (1999, p. 138), salienta: “o diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão”.

Para a inclusão educacional, a gestão necessita desenvolver estratégias e metas de planejamento, pois os gestores são essenciais nas mudanças e adaptações no sistema, necessárias para atendimento educacional especializado(GARNICA *et al.*, 2016). O diretor nesse sentido, assim como supervisores e orientadores irão auxiliar os professores nos planos didáticos de trabalho e na organização curricular. Todos devem se envolver na implementação da proposta inclusiva no ensino regular, pois a participação ativa do corpo de funcionários facilitará a adaptação do sistema e dos alunos no ambiente, sendo método de acolhimento(SANT’ANNA, 2005).

Carvalho(2004, p. 29) ressalta estratégias para a implementação e sucesso da inclusão na educação regular: “valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, trabalho em equipe, adaptações curriculares”. Essas mudanças estratégicas fornecem mais suporte para sucesso na inclusão.

Neste sentido Luck(2009, p. 95) corrobora ao afirmar que:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

A gestão democrática inclui-se no cotidiano escolar como estratégia de superação do autoritarismo, pois inclui todos no processo, forma interação e cooperação participativa entre os meios, buscando um planejamento de modo organizado nas estratégias de ensino e trabalho dentro da escola(TEZANI, 2009). Pensar e refletir em torno das questões políticas para uma gestão educacional de qualidade requer conhecimentos específicos, habilidades e competências amplas. A participação ativa de uma gestão pedagógica democrática, organizada e com planejamentos íntegros, promove a inclusão no sistema regular de ensino, fornecendo condições

necessárias para que ocorra o desenvolvimento e oferecimento de ensino de qualidade para alunos com deficiências.

Para Ledesma(2008, p. 3) “a gestão escolar é de suma importância para o funcionamento da escola, seu papel nada mais é que organizar, suprir os recursos materiais e o mais importante, instigar as ações humanas”. A partir desses pressupostos, os indivíduos terão mais resultados significativos no processo. É necessário que dentro de uma organização, ocorram políticas democráticas para que metas sejam alcançadas com planejamento íntegro voltado para a organização da instituição, principalmente nas escolas onde se desenvolvem políticas e planejamentos sobre os métodos de educação(SASSAKI, 2010).

Na concepção de Luz e Sartori(2015), ainda é um grande desafio a introdução da inclusão na escola regular, pois são necessários grandes avanços no sistema educacional e nas estruturas físicas das escolas para acolher e incluir na íntegra os alunos com necessidades de atendimento educacional especializado. A escola é o espaço de humanização e socialização ou até mesmo ressocialização do indivíduo. Neste ambiente é onde o indivíduo irá se descobrir e será estimulado a participar nas atividades para seu desenvolvimento individual e coletivo. A escola precisa oferecer condições adequadas para que o processo ocorra.

Nesse sentido, é essencial a democracia na escola, pois todos irão expor seus pontos de vista, estratégias, ideias para melhorias, e, incentivados a demonstrar suas habilidades, capacidades e aptidões que possam não ter sido mostrados por falta de oportunidades. A escola inclusiva busca pelos conhecimentos e integração de indivíduos com necessidades especiais no processo de aprendizagem, potencializando suas habilidades.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores para atuação na educação inclusiva deve compreender aspectos relacionados à capacitação para lidar com alunos com necessidades específicas, ou seja, maior atenção para atendimento educacional especializado. Essa formação deverá ser voltada para questões das necessidades básicas dos alunos, como estratégia de promover o ensino significativo em sala de aula. Segundo Costa(2012), a inclusão na escola regular demanda suporte aos professores, ou seja, estes terão de obter cursos de capacitação e formação continuada para um bom planejamento de ações educacionais, organização curricular e das atividades e orientações voltadas para a prática pedagógica na educação inclusiva.

A formação profissional para lecionar na educação inclusiva compreende aspectos da vivência em sala de aula, pois se faz necessário que esses professores tenham experiência mesmo que restritiva em uma sala de aula especial. O profissional que atuará na modalidade é orientado a compreender que não se trata de um nível da educação que busca resultados focados apenas no rendimento escolar, mas sim como um tópico especial de cidadania que respeita a diversidade(SILVA; NORNBORG, 2013).

Assim, é relevante que os professores tenham total cuidado e atenção com seus alunos, pois estes necessitam de confiança para adaptação ao ambiente, socialização com os demais, o que promoverá seu íntegro desenvolvimento(COSTA, 2012). O papel do professor é ressaltado ainda por Montoan, Gonçalves e Mercadante(2018), que afirmam que este deverá ser a figura

norteadora dessas práticas, com postura adequada para com os alunos deficientes, pois muitos deles se espelham no docente e o tem como fonte de carinho, amor e segurança.

Sobre a postura profissional em sala de aula, a qual deve ser orientada na formação, Oliveira e Mendes (2014), atentam para professores com segurança, paciência, habilidades para lidar com as diferenças e a criatividade no ensino, pois é um tópico essencial para inovação em sala de aula e chama a atenção dos alunos. Para Costa(2012, p. 150), o professor precisa “assumir uma postura investigativa e atitudes democráticas, na superação da ideia reducionista de formação unicamente para a produção e reprodução social”. Nesse sentido, na formação o professor de educação especial deve compreender as diferenças em relação ao desenvolvimento e entendimento de seus alunos.

O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIFICULDADES PRÁTICAS

A disciplina de Educação Física tem passado por diversas modificações ao longo dos anos, e por muitos desafios também, principalmente em relação a perspectiva da educação inclusiva que tem se tornado cada vez mais necessária na atualidade. No contexto prático, muitas são as dificuldades e insegurança quanto à atuação pedagógica no cotidiano escolar(LUZ E SARTORI, 2015).

Tais dificuldades podem ser atribuídas à formação que o educador teve para a vivência prática da referida disciplina, o que possibilita a construção das experiências com os aspectos esportivos, educacionais, sociais e inclusivos.

Dentre as dificuldades enfrentadas pelo profissional de Educação Física no contexto educacional, na perspectiva da educação inclusiva, estes se intensificam ainda mais quando a realidade é o sistema público de ensino. Determinados fatores acabam por desmotivar quanto a sua atuação. O esgotamento, o cansaço, a frustração com as determinadas condições de trabalho podem ser fatores relevantes para uma prática mal sucedida em Educação Física(COSTA, 2012).

Em meio aos aspectos debatidos, uma das características que dificultam a prática do ensino de Educação Física no contexto educacional é a desvalorização da referida disciplina(LEDESMA, 2008). Percebemos em nosso contexto real que esta tem se tornado opcional, ou seja, os alunos escolhem se querem ou não fazer parte das ações desenvolvidas mediante as aulas práticas. Em se tratando do processo inclusivo, é preciso que haja uma motivação ainda maior. Desse modo,

[...] entendemos que a Educação Física acabou perdendo espaço na escola. Tal fato se deve, em parte, à falta de conhecimento e, conseqüentemente, à desvalorização dessa disciplina por parte daqueles que dirigem e administram a escola. Isso também se estende à comunidade, representada pelos pais que não tem conhecimento de todos os benefícios que as aulas de Educação Física poderão trazer aos seus filhos, no sentido, por exemplo, de contribuir para a formação de hábitos saudáveis, visando a uma melhor qualidade de vida(FINCK, 2011, p. 138).

Nesse aspecto, são imensas as possibilidades que o ensino de Educação Física possibilita para os alunos na perspectiva da inclusão, tanto em relação a formação de valores e de atitudes, como na questão da manutenção da saúde por meio das práticas esportivas, interação,

socialização e demais habilidades relacionadas à aprendizagem e formação humana. Entretanto, como destacado por Finck(2011), muitas famílias não têm essa compreensão e assim deixam de incentivar seus filhos quanto a participação ativa nas aulas práticas da referida disciplina.

Nesse enfoque, percebemos que, em meio às tantas dificuldades enfrentadas pelo profissional de Educação Física, esta precisa ser reformulada com ênfase no reconhecimento de sua prática, na valorização das ações de forma inclusiva para todos os alunos, tendo o processo educacional como essencial para a formação do sujeito em meio ao contexto histórico e social em que está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida trouxe como ênfase a perspectiva das bases legais históricas e sociais que compreendem o processo de ensino e aprendizagem de educação física na perspectiva inclusiva, considerando a ênfase para a prática docente a necessidade de ações mais específicas que viabilize a integração dos alunos em momentos diversificados.

Compreende-se que para que as práticas de educação física possam acontecer de forma mais centrada no processo de inclusão, faz-se necessário que o professor tenha uma formação adequada, condizente com a sua realidade educacional, bem como no sentido de consolidar as habilidades necessárias ao desenvolvimento dos educandos, sejam estes com alguma necessidade específica ou não.

Assim, frente aos aspectos pontuados, considerando o desenvolvimento da referida análise, pode-se concluir que o professor de educação física enfrenta diversos desafios na prática para o desenvolvimento de uma aula interativa, que possa viabilizar a inclusão dos educandos e a consolidação das habilidades necessárias ao seu desenvolvimento educacional, social, inclusivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. MEC, SEEP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa com seres humanos. Resolução 196- 96. 2012.
- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- COSTA. V. A. Políticas de Educação Especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro: formação de professores e organização de escola pública. Ci. Huma. e Soc. em Rev., RJ, EDUR, v.34, n. 12, jan / jun, p. 141-157, 2012.
- DICHER, M.; TREVISAM, E. A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. 2014.
- FACION, J. R.; MATTOS, C. L. G. Exclusão: uma meta categoria nos estudos sobre educação. In: FACION, J. R. (Org.) Inclusão Escolar e suas implicações. Curitiba. Editora IBPEX, 2009.
- FERREIRA, V. Educação especial – Programa de Estimulação Precoce – Uma Introdução às Idéias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- FINCK, Sílvia Christina Madrid. Algumas reflexões sobre o ritmo dos movimentos do homem. In Coletânea do Iº Encontro de História da Educação Física e do Esporte. Campinas, Sp: FEF/UNICAMP, 2011.
- MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006.
- GARNICA, B. P. T. *et al.* O saber-fazer na formação de professores para a inclusão escolar: um levantamento bibliográfico. Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente: Ensino & Pesquisa, v.14, n.02, p. 58-87, jul/dez 2016.
- LEDESMA, M. R. K. Gestão Escolar: desafios dos tempos. 2008. 15f. Tese Doutorado Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- LUCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.
- LUZ, R. M. M.; SARTORI, J. Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva. 2015.
- MINETTO, M. F. J. Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais. Curitiba: IESD, Brasil, 2010.
- MONTOAN, J. M.; GONÇALVES, J. E.; MERCADANTE, P. K. O Ensino De Ciências E As Pra Ticas Inclusivas. Revista Científica da FHO UNIARARAS v.6, n.1/ 2018.
- OLIVEIRA, E. L.; MENDES, E. G.. Percepções sobre pessoas com deficiências e o prognóstico para o atendimento educacional especializado. Revista bras. educ. espec., Marília, 10518 v. 20, n. 1, p. 21-36, Mar. 2014.
- SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.
- SANTANA, A. S. A. Educação inclusiva no Brasil: trajetória e impasses na legislação. 2010.
- SILVA, G. F.; NÖRNBERG. M. Sentidos E Significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/ Canoas). Revista Diálogo Educacional. Paraná, vol. 13, n. 39, mai-ago., p. 651-672, 2013.
- SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?. 2009.

A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES, DO APRENDIZADO ATIVO E DA AUTO RESPONSABILIDADE DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZADO

THE IMPORTANCE OF EMOTIONS, ACTIVE LEARNING AND STUDENT SELF-
RESPONSIBILITY IN THE LEARNING PROCESS

LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES, EL APRENDIZAJE ACTIVO Y LA
AUTORRESPONSABILIDAD DEL ESTUDIANTE EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Marcelo Ruela Felipe

Marcelo.felippe@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5021950341003643>

FELIPPE, Marcelo Ruela. **A importância das emoções, do aprendizado ativo e da auto responsabilidade do aluno no processo de aprendizado.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.41, p. 326 – 335, Novembro/2024. ISSN/2675 – 5203

Orientadora: Prof^o. Dr^a Luisa Rocha Tinoco Bonadiman

RESUMO

Esta revisão examina os aspectos emocionais e neurocientíficos por trás de uma aprendizagem ativa e com auto responsabilidade do aluno. Alguns estudos de revisão foram consultados, assim como autores da área, para trazer alguns parâmetros do funcionamento cerebral e da importância das emoções dentro do processo de aprendizado. Foi realizada também uma comparação da aprendizagem ativa com a instrução direta, dando uma ênfase maior na primeira. Além de citar a importância de novos estudos que correlacionam a semântica, o envolvimento emocional, a identidade, o contexto da aprendizagem e o envolvimento ativo do aluno no processo de desenvolvimento da neurociência do aprendizado.

Palavras-chave: Aprendizagem. Emoção. Cérebro. Sistema Límbico. Neurônios-espelho.

SUMMARY

This review examines the emotional and neuroscientific aspects behind active learning and student self-responsibility. Some review studies were consulted, as well as authors in the field, to bring out some parameters of brain functioning and the importance of emotions within the learning process. A comparison of active learning with direct instruction was also carried out, placing greater emphasis on the former. In addition to mentioning the importance of new studies that correlate semantics, emotional involvement, identity, the learning context and the active involvement of the student in the process of developing the neuroscience of learning.

Keywords: Learning. Emotion. Brain. Limbic System. Mirror Neurons

RESUMEN

Esta revisión examina los aspectos emocionales y neurocientíficos detrás del aprendizaje activo y la autorresponsabilidad de los estudiantes. Se consultaron algunos estudios de revisión, así como autores en el campo, para resaltar algunos parámetros del funcionamiento cerebral y la importancia de las emociones dentro del proceso de aprendizaje. También se realizó una comparación del aprendizaje activo con la instrucción directa, poniendo mayor énfasis en el primero. Además de mencionar la importancia de nuevos estudios que correlacionen la semántica, la implicación emocional, la identidad, el contexto de aprendizaje y la implicación activa del estudiante en el proceso de desarrollo de la neurociencia del aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje. Emoción. Cerebro. Sistema Límbico. Neuronas Espejo.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo de revisão serão trazidas evidências de como o campo emocional e aprendizagem ativa potencializam a memória e o aprendizado.

Conforme cita Nishiyama(2024), o neurocientista Eric Kandel mostrou que as memórias de curto e longo prazo são formadas por sinais elétricos transmitidos através das sinapses em um processo chamado potenciação de longo prazo(LTP). Especificamente, a estimulação pré-sináptica repetitiva aumenta a sensibilidade pós-sináptica. Em outras palavras, os neurônios que disparam juntos, se conectam(NISHIYAMA *et al*, 2024).

Segundo Luczak, Mcnaughton e Kubo(2022, n.p) uma das ideias mais influentes sobre aprendizagem do cérebro foi proposta por Donald Hebb, com base em disparos correlacionados e também conhecida como "células que disparam juntas se conectam". Os mesmos autores, através de evidências teóricas, computacionais e biológicas, propõem que os neurônios podem calcular internamente suas previsões em vez de depender de circuitos neuronais especializados(LUCZAK, MCNAUGHTON e KUBO, 2022, n.p).

A emoção molda o aprendizado e a memória para nossas experiências episódicas. Vivenciar um evento emocional como um trauma psicológico, por exemplo, muitas vezes não apenas fortalece nossa memória para o evento em si, mas também pode beneficiar memórias para outros eventos mundanos que ocorrem separadamente no tempo (ZHU *et al*, 2022, n.p apud LABAR e CABEZA, 2006; LI *et al.*, 2008; WONG *et al.*, 2019).

Estudos sugeriram que a carga emocional pode levar a uma melhor memória episódica por meio do fortalecimento da conectividade do hipocampo com a amígdala e regiões neocorticais relacionadas durante a codificação da memória emocional (ZHU *et al*, 2022, n.p apud DOLCOS *et al.*, 2004; HERMANS *et al.*, 2014; RICHARDSON *et al.*, 2004; RITCHEY *et al.*, 2013).

Através de dois estudos comportamentais e um estudo de ressonância magnética funcional (fMRI) relacionado a eventos usando um paradigma de condicionamento sensorial adaptado, Zhu *et al* (2022) descobriram:

- O aprendizado emocional melhorou retroativamente para associações neutras iniciais (ZHU *et al*, 2022, n.p).
- O rápido aprimoramento retroativo foi associado ao acoplamento hipocampal com a amígdala e regiões neocorticais durante o aprendizado emocional (ZHU *et al*, 2022, n.p).
- As descobertas sugerem que o aprendizado emocional promove, retroativamente, a integração de eventos neutros relevantes na memória episódica para promover a previsão de eventos futuros (ZHU *et al*, 2022, n.p).

Ainda segundo Zhu *et al* (2022), os resultados dos testes sugerem uma reorganização da memória carregada de emoção ao estimular a conectividade funcional entre o hipocampo, a amígdala e os circuitos neocorticais durante o aprendizado emocional. Alguns pontos do estudo que fortalecem esse ponto:

- Aumentos induzidos por emoção na conectividade funcional do hipocampo, com a amígdala e regiões neocorticais sensíveis a rosto / objeto na condição aversiva, mas não na fase inicial de aprendizagem (ZHU *et al*, 2022, n.p).

- Os resultados das análises de predição revelaram que a conectividade do hipocampo com as regiões neocorticais durante a aprendizagem emocional previu positivamente a memória para associações rosto / objeto na condição aversiva em vez de neutra (ZHU *et al.*, 2022, n.p).

Ansiedade e medo são dois estímulos emocionais muito presentes no mundo atual. De acordo com alguns autores, medo tem relação com ameaça real e ansiedade com ameaça potencial e antecipada.

Segundo Malezieux, Klein e Gogolla (2023), existem alguns circuitos cerebrais associados com cada um desses estados:

Enquanto os estímulos de medo são geralmente sensoriais e, portanto, processados através do tálamo, bem como córtices sensoriais primários e associativos, os gatilhos de ansiedade são mais difíceis de localizar em estruturas de entrada específicas, mas provavelmente emergem através de caminhos sensoriais, interoceptivos (ou seja, relacionados a informações sensoriais derivadas do corpo) e/ou cognitivos (Malezieux, Klein e Gogolla, 2023, n.p apud Calhoon & Tye 2015 , Tovote *et al.* 2015).

Os mesmos autores trazem mais informações baseadas na revisão anual feita de 2023 em neurociências:

Comumente, acredita-se que a atividade coordenada na amígdala, núcleo leito da estria terminal (BNST), hipocampo ventral (vHPC) e córtex pré-frontal medial (mPFC) avalia a presença ou ausência de ameaça. Essas regiões cerebrais são fortemente e reciprocamente interconectadas e, portanto, os estímulos de ameaça são avaliados por vários elementos do circuito (MALEZIEUX, KLEIN e GOGOLLA, 2023, n.p apud CALHOON & TYE 2015).

Uma das principais rotas de troca de informações entre o corpo e o cérebro é o nervo vago. Os sinais transmitidos pelo nervo vago demonstraram desempenhar papéis importantes em estados motivacionais e emocionais (MALEZIEUX, KLEIN e GOGOLLA, 2023, n.p apud CRITCHLEY & GARFINKEL 2017, CRITCHLEY *et al.* 2013, MAYER 2011). Outro ponto importante é que interferir na transmissão do nervo vago reduz a ansiedade inata e está associada a níveis mais baixos de noradrenalina no córtex pré-frontal (PFC) e núcleo accumbens (NAc)(MALEZIEUX, KLEIN e GOGOLLA, 2023, n.p apud KLARER *et al.* 2014).

O SISTEMA LÍMBICO

A construção do termo “sistema límbico” passa pela contribuição de vários autores, entre eles, Pierre Broca (1878), James Papez (1937), Paul Yakovlev (1948) até chegar em Paul MacLean (1952) que, posteriormente, começou a utilizar este nome e a teoria do cérebro trino. Desde então, Nauta, Heimer e outros continuaram desenvolvendo a ideia do sistema límbico (KAUSHAL *et al.*, 2024, n.p).

Um resumo histórico das descobertas e conexões cerebrais trazidas por Kaushal *et al.* (2024) em seu artigo de revisão sobre o sistema límbico:

- Thomas Willis cunhou o termo límbico para descrever a estrutura de borda cortical que circunda o tronco cerebral (KAUSHAL *et al.*, 2024, n.p).

- O circuito de Papez (1937) é considerado o primeiro modelo sobre o circuito das emoções. Envolve a conexão entre o tálamo, giro cingulado, giro parahipocampal (PHG), hipotálamo (corpos mamilares) e regiões do hipocampo (KAUSHAL *et al*, 2024, n.p).

- Papez descreveu dois caminhos de funcionamento das emoções: o primeiro, gerenciado pelo córtex lateral, está relacionado aos nossos sentidos. O segundo, controlado pelo tálamo dorsal, envolve o hipocampo e o córtex cingulado, e se comunica diretamente com o hipotálamo (KAUSHAL *et al*, 2024, n.p).

- Yakovlev acrescentou que o giro orbitofrontal e as conexões entre o tálamo e a amígdala são partes de um circuito chamado circuito basolateral (KAUSHAL *et al*, 2024, n.p).

- Depois, o mesencéfalo foi incluído também no sistema límbico, além da amígdala.

As estruturas do sistema límbico estão relacionadas às memórias construídas, principalmente algumas partes como o hipocampo. Algumas informações interessantes sobre a formação dessas memórias emocionais:

- A consolidação e a recuperação de memórias emocionais são processos que envolvem a amígdala, o cérebro pré-frontal e o lobo temporal medial (KAUSHAL *et al*, 2024, n.p).

- A aquisição, eliminação e recuperação de ansiedades em resposta a sinais e circunstâncias também são mediadas pela amígdala, pelo córtex pré-frontal pelo hipocampo, este último essencial para o armazenamento de memória declarativa de longo prazo (KAUSHAL *et al*, 2024, n.p).

- As memórias recentes são armazenadas por um circuito que envolve o diencéfalo, o hipotálamo, o corpo mamilar e o núcleo dorsomedial do tálamo (KAUSHAL *et al*, 2024, n.p).

- Há conexões entre o sistema límbico e outras regiões do cérebro, incluindo o córtex pré-frontal, que estão envolvidos no comportamento social e na tomada de decisões (KAUSHAL *et al*, 2024, n.p).

- O hipocampo é fundamental na memória episódica com entradas das áreas corticais do fluxo dorsal sobre espaço, ação e 'onde' eventos ocorrem, bem como do fluxo de processamento ventral relacionado ao 'o que' ocorre (ROLLS, 2019, n.p apud KESNER e ROLLS, 2015; ROLLS, 2018b).

- Existem evidências que relacionam o córtex cingulado a aprendizagem de ação-resultado, onde ações são aprendidas com base nos resultados, recompensas e punições (ROLLS, 2019, n.p apud RUSHWORTH *et al.*, 2012; KOLLING *et al.*, 2016; ROLLS, 2019a).

Existem algumas evidências que ligam parte do sistema límbico ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Uma possibilidade de explicação para a desinibição comportamental observada em pacientes com TDAH são interrupções nas conexões entre o córtex orbitofrontal e a amígdala (KAUSHAL *et al*, 2024, n.p).

A incapacidade do hipocampo e do cingulado anterior de controlar a atividade da amígdala (processo conhecido como “regulação de cima para baixo” ou “*top down*”) pode levar a transtornos de ansiedade (KAUSHAL *et al*, 2024, n.p).

É importante ressaltar que para alguns autores como Rolls, o conceito de um único 'sistema límbico' não é realista, e deveríamos considerar separadamente a conectividade e as funções de diferentes estruturas límbicas na emoção e na memória (ROLLS, 2019, n.p apud ROLLS, 2015).

NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

Na hipótese de aprendizado da rede neural, Donald Hebb propôs um mecanismo inicial de como as conexões entre células cerebrais podem se fortalecer ou enfraquecer ao longo de períodos de tempo, um processo conhecido como plasticidade sináptica (Tan e Amiel, 2022, n.p). Algumas pesquisas sugeriram que a exposição repetida a estímulos cognitivos ou sensoriais poderia fortalecer as conexões neurais (TAN e AMIEL, 2022, n.p apud GAZZANIGA *et al*, 2009; CARONI *et al*, 2012).

A capacidade do cérebro de criar, fortalecer e eliminar conexões está na base dos processos cognitivos da memória necessários para a aprendizagem (TAN e AMIEL, 2022, n.p). A primeira vez que um aluno entra em contato com o objeto do aprendizado, uma rede de células cerebrais é ativada. Quando ele revisita o objeto, atribui significado emocional ou conecta mais sentidos, fortalece a conexão das células cerebrais (TAN e AMIEL, 2022, n.p). Nessa hipótese supracitada, o ensino envolve fornecer experiências sensoriais que moldam fisicamente os cérebros dos alunos e alteram as maneiras como percebem o mundo (Tan e AMIEL, 2022, n.p).

Já na teoria de ligação relacional hierárquica, quanto mais forte a conexão entre as células cerebrais, maior a chance de lembrar o objeto de aprendizagem (TAN e AMIEL, 2022, n.p).

Tantos as emoções positivas quanto as negativas ativam a amígdala, região envolvida no armazenamento de memórias conectadas com emoções (TAN e AMIEL, 2022, n.p apud PHELPS, 2004 e BERGADO *et al*, 2011).

Algumas conclusões do trabalho de Rolls (2019) sobre córtex cingulado e sistema límbico com foco em ação, emoção e memória:

- O córtex cingulado médio tem conexões com suas áreas neocorticais gerando uma função no córtex cingulado de ação-resultado, em outras palavras, o aprendizado de quais ações realizar para obter uma recompensa ou objeto (ROLLS, 2019, n.p).
- O córtex orbitofrontal, que representa valor e não ações, projeta informações de valor de recompensa para o córtex cingulado anterior (ROLLS, 2019, n.p).
- O córtex cingulado anterior representa o valor de recompensa (recebido do córtex orbitofrontal), mas também inclui representações de ações (ROLLS, 2019, n.p).
- O hipocampo pode então combinar objeto, recompensa e informação espacial em sua rede CA3 para armazenar memórias episódicas (ROLLS, 2019, n.p apud ROLLS, 2016a , 2018b; KESNER e ROLLS, 2015)

Rolls (2019) traz evidências que devemos considerar múltiplos sistemas límbicos como, por exemplo, um sistema límbico considerando a amígdala, o córtex orbitofrontal e o córtex cingulado anterior para emoção. Outro sistema límbico seria o hipocampo, o córtex perirrinal e parahipocampal e o córtex cingulado posterior para memória episódica (Rolls, 2019). Um terceiro sistema límbico pode envolver associações com o córtex cingulado para aprendizagem de ação-resultado (ROLLS, 2019, n.p).

Aprender a observar o comportamento dos outros é algo importante e bastante estudado. O sistema de neurônios-espelho é fundamental para isso. Os cientistas têm utilizado neuroimagem e neuroestimulação não invasivas para sondar as ligações entre ação e percepção (RAMSEY, KAPLAN e CROSS, 2021, n.p).

Evidências convergentes de pesquisadores trazidos por Ramsey, Kaplan e Cross (2021) de que as regiões frontoparietais do cérebro são moduladas quando a observação das ações dos outros resultou em aprendizado subsequente. Essas evidências levaram a um entendimento de que o aprendizado de ação por observação depende, pelo menos em parte, de funções desempenhadas pelo sistema de neurônios-espelho (RAMSEY, KAPLAN e CROSS, 2021, n.p).

Desde a descoberta dos neurônios-espelho, outras regiões do cérebro foram relatadas como com propriedades semelhantes, incluindo a ínsula e o córtex frontal mesial anterior (juntos chamados de sistema de espelho límbico, que acredita-se estarem envolvidos no reconhecimento do comportamento afetivo (RAMSEY, KAPLAN e CROSS, 2021, n.p).

Dubinsky e Hamid (2024) em seu artigo de revisão propõe que o método de aprendizagem ativa (AL) tende a ser mais eficaz que o método de instrução direta (DI). Na aprendizagem ativa a ênfase é no engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, já na instrução direta o foco é mais na transferência de conhecimento. Os autores postulam que o AL promove uma plasticidade sináptica mais robusta à medida que os alunos se envolvem diretamente no aprendizado. Na revisão realizada para chegar a esta conclusão, Dubinsky e Hamid (2024), recorreram a estudos que trouxeram informações sobre plasticidade neural, os múltiplos papéis da dopamina no aprendizado, redes cerebrais que dão suporte ao aprendizado entre outros.

Alguns indícios que os autores trazem em seu artigo de revisão (DUBINSKY E HAMID, 2024):

- Os alunos, implicitamente, atribuem valor aos objetos de aprendizagem ou 'habilidades cognitivas' à medida que constroem modelos mentais do mundo disciplinar (DUBINSKY E HAMID, 2024, n.p).
- Ao invés de esperar para os alunos aprenderem sozinhos, a AL fornece oportunidades para todos explorarem o espaço do conteúdo de uma forma guiada, mais desafiadora e com interações sociais (DUBINSKY E HAMID, 2024, n.p).
- A plasticidade sináptica constitui o mecanismo central de aprendizagem e memória em todo o sistema nervoso (DUBINSKY E HAMID, 2024, n.p apud KANDEL *et al.*, 2016, SCHAEFER *et al.*, 2017).
- Estudar informações várias vezes em diferentes escalas de tempo, conhecido como espaçamento, produz um aprendizado mais profundo do que estudar em uma única sessão de estudo intensivo antes de um teste (DUBINSKY E HAMID, 2024, n.p apud GERBIER e TOPPINO, 2015, WIMMER *et al.*, 2018).

- A excitação e a novidade atuam no nível celular por meio de vários mecanismos que envolvem os neuromoduladores norepinefrina e dopamina para alterar a plasticidade sináptica e a formação de memória associada (DUBINSKY E HAMID, 2024, n.p apud DUDAI, 2012, LALUMIERE *et al.*, 2017, LISMAN *et al.*, 2011, LISMAN E GRACE, 2005, MCGAUGH, 2015, REDONDO E MORRIS, 2011).
- A ativação dopaminérgica contribui para a memória hipocampal tanto em minutos quanto após um atraso de 12 horas após a experiência inicial (Dubinsky e Hamid, 2024, n.p apud HANSEN E MANAHAN-VAUGHAN, 2014, ROSSATO *et al.*, 2009).
- A nível celular, a ligação de informações novas e antigas implica integração ou semelhanças entre conexões sinápticas (DUBINSKY E HAMID, 2024, n.p apud BRUNEC *et al.*, 2020).
- O pico de células dopaminérgicas (DA) do mesencéfalo atualiza as expectativas úteis para decisões futuras, enquanto os níveis flutuantes de DA no estriado regulam a motivação atual para perseguir uma meta contínua (DUBINSKY E HAMID, 2024, n.p apud BERKE, 2018, HAMID *et al.*, 2016).
- Os sinais de recompensa entre a substância negra/área tegmentar ventral e o hipocampo também estão presentes durante o repouso pós-aprendizagem, contribuindo para a reorganização (DUBINSKY E HAMID, 2024, n.p apud GRUBER *et al.*, 2016).

O sono também parece contribuir para a estruturação de novas memórias:

Dada a ampla janela temporal para o fortalecimento de memórias fracamente codificadas por uma experiência nova mais forte (DUNSMOOR *et al.*, 2022), mecanismos de repetição e outros aspectos da reorganização da memória (por exemplo, sono) também podem estar contribuindo para essas melhorias de memória (DUBINSKY; HAMID, 2024, n.p).

A função central da plasticidade é fortalecer ou enfraquecer a conectividade celular entre células comunicantes. O fortalecimento sináptico ocorre tanto no momento da codificação quanto na reativação durante a recuperação da memória, servindo para construção de aprendizagens na linha do tempo (DUBINSKY; HAMID, 2024, n.p).

O hipocampo codifica rapidamente memórias específicas enquanto o córtex as integra lentamente para extrair generalizações em vários episódios com base nas demandas da tarefa. No circuito de recompensa, a dopamina fornece sinais para quais memórias, eventos ou itens são importantes o suficiente para serem recuperados (DUBINSKY; HAMID, 2024, n.p).

O córtex pré-frontal dorsolateral processa as informações recebidas e generaliza relacionamentos, extraindo regras e construindo uma compreensão conceitual de um contexto, enquanto o córtex pré-frontal ventrolateral mantém objetivos, políticas ou regras em comunicação com o hipocampo (DUBINSKY; HAMID, 2024, n.p apud BLUMENFELD; RANGANATH, 2007; DEHAENE *et al.*, 1998; MILLER; COHEN, 2001).

A instrução direta também traz ganhos, mas geram sobrecargas e uma avaliação mais baixa dos professores:

- Palestras informativas fornecem insights, podem envolver, esclarecer e explicar, além de desenvolver habilidade de anotação, mas também podem sobrecarregar os sistemas de atenção ou se tornarem entediantes (Dubinsky; Hamid, 2024, n.p apud Francês; Kennedy, 2017).
- Os adultos classificam a qualidade dos professores como inferior se os professores não conseguem comunicar toda a gama de conhecimentos úteis (Dubinsky; Hamid, 2024, n.p apud Bass et al., 2015).
- A instrução direta também pode diminuir a atividade no circuito de aprendizagem associativa e de reforço que regula o engajamento comportamental flexível (Dubinsky; Hamid, 2024, n.p).
- Ciclos de desatenção dos alunos são observados regularmente, mesmo durante segmentos curtos de palestra de 9 a 12 minutos, e podem começar dentro de 30 segundos do início da palestra (DUBINSKY; HAMID, 2024, n.p apud BUNCE *et al.*, 2010).

Segundo vários autores, representações conceituais, esquemas ou mapas cognitivos são essenciais para formular novas ideias em alguns contextos (DUBNINSKY; HAMID, 2024, n.p).

OS ERROS E A AUTORRESPONSABILIDADE DO APRENDIZADO

O professor ou facilitador é responsável pelo conteúdo tanto quanto o aluno pode ser. Quando essa responsabilidade é dividida, a aprendizagem pode ser ainda maior:

- Dar aos alunos a responsabilidade para controlar sua própria aprendizagem permite que eles tomem decisões sobre gastar esforço cognitivo, desencadeando atividade adicional no circuito de aprendizagem associativa e de reforço (DUBINSKY; HAMID, 2024, n.p).
- A produção voluntária de ações direcionadas a objetivos também aumenta a aprendizagem (DUBINSKY; HAMID, 2024, n.p apud KATZMAN; HARTLEY, 2020).
- Lembrar das consequências das próprias ações é adaptativo para planejar comportamentos futuros e atribuir crédito apropriado às ações executadas (DUBINSKY; Hamid, 2024, n.p).
- As evidências também sugerem que a motivação intrínseca pode aumentar a sensibilidade ao feedback e melhorar a memória executada (DUBINSKY; HAMID, 2024, n.p).

Errar e aprender com os próprios erros também tem sido algo cada vez mais importante de acordo com diversas pesquisas:

Os educadores há muito reconhecem a importância de aprender com os erros (METCALFE, 2017; OHLSSON, 1996; WONG e LIM, 2019). Os argumentos que favorecem métodos de ensino sem erros estão caindo em desuso à medida que se acumulam evidências de que aprender com os erros produz retenção e transferibilidade de longo prazo (CLARK e BJÖRK, 2014; CAPUR, 2008; WONG e LIM, 2019; ZHANG e FIORELLA, 2023^a; ZHANG e FIORELLA, 2023^b). (DUBINSKY e HAMID, 2024, n.p).

Aprender com os erros também é algo muito fortalecido no método de Montessori, que desenvolve o domínio independente do aluno sobre habilidades motoras e conceitos intelectuais por meio da exploração de conjuntos limitados de objetos. Os alunos brincam, corrigem erros, repetem e praticam até sentirem a recompensa de realizar a tarefa (DUBINSKY; HAMID, 2024, n.p apud MONTESSORI, 1912).

Para finalizar, o erro também é importante na aprendizagem acadêmica:

Em um experimento mais alinhado com a aprendizagem acadêmica, sujeitos humanos foram escaneados ao receber feedback sobre as respostas de um teste de história, representando o conhecimento semântico adquirido um dia antes da leitura de uma passagem atribuída. A atividade no estriado ventral, córtex pré-frontal dorsolateral e córtex parietal se correlacionou com os erros de previsão e previu o desempenho de memória subsequente uma semana depois, confirmando a importância de reconhecer erros durante a prática (DUBINSKY E HAMID, 2024, n.p apud PINHO *et al.*, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão é que a instrução direta pode ser somada com a aprendizagem ativa, mas uma ênfase maior precisa ser dada na segunda. A combinação de uma aprendizagem que una a semântica, ou seja, o significado dado ao tema aprendido, o campo emocional, o sistema de recompensa, o campo de observação baseado em neurônios-espelho, a forma com um indivíduo aprende em grupo, o papel da identidade e do contexto, além de práticas motoras já tem dado resultados empíricos, mas precisam ser mais estudados de forma científica. Fica aqui a sugestão para um estudo futuro considerando ressonância magnética funcional, neuroimagem, mapeamento de ondas cerebrais e outros métodos que tragam para professores, educadores e até terapeutas formas mais didáticas de levar o aluno ou até o paciente a aprender mais rápido um tipo de conteúdo ou de comportamento.

Estudos isolados sobre alguns dos temas supracitados têm sido feitos, mas talvez tenha chegado o momento de serem feitos estudos mais completos, que incluem parâmetros como os citados para que a neurociência da aprendizagem atinja um novo nível.

Além disso, cabe citar que muitos dos artigos pesquisados trouxeram estudo baseado em ambiente escolar, cabendo estudos futuros similares para o aprendizado de adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUBINSKY, Janet M.; HAMID, Arif A. The Neuroscience of Active Learning and Direct Instruction. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, p. 105737, 2024. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149763424002069?via%3Dihub> >. Acesso em 07 setembro 2024.

GKINTONI, Evgenia et al. Contributions of neuroscience to educational praxis: A systematic review. *Emerging Science Journal*, v. 7, p. 146-158, 2023.

KAUSHAL, Parth Sarthi et al. A brief review of limbic system anatomy, function, and its clinical implication. *Santosh University Journal of Health Sciences*, v. 10, n. 1, p. 26-32, 2024. Disponível em < https://journals.lww.com/sujh/fulltext/2024/01000/a_brief_review_of_limbic_system_anatomy_function,.5.aspx >. Acesso em 05 setembro 2024

- LEBLANC, Heloise; RAMIREZ, Steve. Linking social cognition to learning and memory. *Journal of Neuroscience*, v. 40, n. 46, p. 8782-8798, 2020. Disponível em < <https://www.jneurosci.org/content/40/46/8782> >. Acesso em 08 setembro 2024.
- LUCZAK, Artur; MCNAUGHTON, Bruce L.; KUBO, Yoshimasa. Neurons learn by predicting future activity. *Nature machine intelligence*, v. 4, n. 1, p. 62-72, 2022. Disponível em < <https://www.nature.com/articles/s42256-021-00430-y> >. Acesso em 02 setembro 2024
- MALEZIEUX, Meryl; KLEIN, Alexandra S.; GOGOLLA, Nadine. Neural circuits for emotion. *Annual review of neuroscience*, v. 46, n. 1, p. 211-231, 2023.
- NISHIYAMA, Akihiro et al. Holographic brain theory: super-radiance, memory capacity and control theory. *International Journal of Molecular Sciences*, v. 25, n. 4, p. 2399, 2024. Disponível em <<https://www.mdpi.com/1422-0067/25/4/2399>>. Acesso em 02 setembro 2024.
- TAN, Yuen Sze Michelle; AMIEL, Joshua Johnstone. Teachers learning to apply neuroscience to classroom instruction: case of professional development in British Columbia. *Professional Development in Education*, v. 48, n. 1, p. 70-87, 2022. Disponível em < <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2019.1689522> >. Acesso em 04 setembro 2024.
- RAMSEY, Richard; KAPLAN, David M.; CROSS, Emily S. Watch and learn: the cognitive neuroscience of learning from others' actions. *Trends in neurosciences*, v. 44, n. 6, p. 478-491, 2021. Disponível em <[https://www.cell.com/trends/neurosciences/fulltext/S0166-2236\(21\)00020-5?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS0166223621000205%3Fshoall%3Dtrue](https://www.cell.com/trends/neurosciences/fulltext/S0166-2236(21)00020-5?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS0166223621000205%3Fshoall%3Dtrue)>. Acesso em 06 setembro 2024.
- ROLLS, Edmund T. The cingulate cortex and limbic systems for emotion, action, and memory. *Brain Structure and Function*, v. 224, n. 9, p. 3001-3018, 2019. Disponível em < <https://link.springer.com/article/10.1007/s00429-019-01945-2> >. Acesso em 05 setembro 2024.
- ZHU, Yannan et al. Emotional learning retroactively promotes memory integration through rapid neural reactivation and reorganization. *Elife*, v. 11, p. e60190, 2022. Disponível em < <https://elifesciences.org/articles/60190> >. Acesso em 02 setembro 2024.



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

Publicação Mensal da INTEGRALIZE

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a Editora Integralize pelo (48) 99175-3510

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande,
CEP 88032-005.

Telefone: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.onlin>

