

ISSN 2764-8982
v. 5 n. 1 (2026)

Revista Educação em Contexto



SEDUC
Secretaria de
Estado da Educação

Governo de
GOIÁS



A Revista Educação em Contexto – REC, registrada sob o número ISSN:2764-8982, é uma publicação eletrônica da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC-GO. A REC é de acesso aberto a todos e publica, sem custos, manuscritos originais e inéditos, em português, sobre temas educacionais nos gêneros artigo, ensaio, relato de experiência e resenha. Possui fluxo contínuo com a publicação de duas edições anuais (junho e dezembro). Seu objetivo é promover o debate entre pesquisadores, professores e estudantes da área da educação e divulgar o conhecimento científico produzido, de forma a incentivar a realização de novos estudos. A REC prioriza estudos que abordam metodologias inovadoras, políticas educacionais, experiências exitosas em sala de aula, avaliações educacionais, práticas e reflexões teóricas.

CENTRO DE ESTUDOS, PESQUISA E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Revista Educação em Contexto

Editora Chefe

Lorena Resende Carvalho - Secretária de Estado da Educação de Goiás

Conselho Editorial

Helena da Costa Bezerra - Secretária de Estado da Educação de Goiás

Daniel Brandão Menezes - Universidade Federal do Ceará

Fagner Alves Moreira Brandão - Secretária de Estado da Educação de Goiás

Kézia Cláudia da Cruz - Secretária de Estado da Educação de Goiás

Nayra Claudine Guedes Menezes Colombo - Secretária de Estado da Educação de Goiás

Conselho Científico

Alex Mendes - Seduc-GO

Antonio Anderson Pinheiro - Universidade Vale do Rio Verde

Arnaldo Ricardo Do Nascimento - Universidade Estadual do Ceará

Carlos José De Melo Moreira - Universidade Federal do Maranhão

Cíntia Bissacotti - Universidade Federal de Santa Maria

Claudia Regina Vieira - Universidade Federal do ABC

Denise Dias Almeida - Faculdade UniNassau Petrolina

Dilúbia Santclair - Seduc-GO

Eduardo Ferraz Franco - Seduc-GO

Elaine Da Silva Pereira - Uniatlântico

Eliene Alves de Aquino - Universidade Federal do Ceará

Elizelma Santos Da Silva Sousa - Universidade Estadual de Feira de Santana

Eloi Da Silva Pereira - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Francisco Idenio Pontes Correia - Universidade Paulista UNIP

Francisco Manoel Bezerra E Rocha - Seduc-GO

Gerviz Fernandes De Lima Damasceno - Uninta

Giselle Garcia De Oliveira - Seduc-GO

Itamar Camargo Júnior - Seduc-GO

Jessica Silva - Seduc-GO

José Henrique Rodrigues Machado - IFGOIANO e TECCER-UEG

Joseane Lima Muniz - Seduc-CE

Josiane Lopes - Universidade Estadual do Norte do Paraná

Kezia Claudia Da Cruz - Seduc-GO

Larissa Pinheiro Ferreira - Universidade do Estado do Amazonas

Leonardo Rodrigues Caixeta - Seduc-GO

Lucas Lima Teixeira - APAE Pinheiral

Luciana Kuchenbecker Araújo - UFG

Luiz Carlos Cordeiro Manso - Seduc-GO

Mailson Moreira dos Santos Gama - Universidade Federal de Minas Gerais

Marcelo Rodrigues Tenório - Universidade Federal do Ceará

Maria José Da Silva Paiva - UEG

Maria Zilda Vaz - UEG

Martha José Da Silva - Must Universit

Mirian Vieira Teixeira - Seduc-GO

Nayra Claudinne Guedes Menezes - Seduc-GO

Orley Olavo Filemon - Seduc-GO

Oswaldo Jefferson Da Silva - Seduc-GO

Renata França - UNOESTE

Rosimeire Silva De Carvalho - Seduc-GO

Sebastiana Aparecida Moreira - Seduc-GO

Welliton Correia Vale - Seduc-GO

Welyngton Fernando Alves - Seduc-GO

Editor de arte

Eduardo Souza da Costa - Seduc-GO

Ficha catalográfica

Revista Educação em Contexto

Revista Educação em Contexto / Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. – V.5 N.1 (JUNHO 2026) - Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Educação, Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, 2026-

v. 5, n. 1 - 1º semestre de 2026.

324 p.

Semestral.

ISSN 2764-8982

1. Educação. I. Secretaria de Estado da Educação.

Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação.

SUMÁRIO

Artigos

9 Currículo e colonialidade: interculturalidade crítica no ensino de História

| Mary Jones Rocha da Silva
Maria Cristina Nunes Ferreira Neto

27 Pistas para uma efetiva implementação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação brasileira: o caso UFRGS

| Jonas Rocha Abreu
Moises Romanini

45 A discalculia e o uso do software GeoGebra como estratégia de intervenção psicopedagógica em contexto clínico educacional

| Gabriel Henrique de Faria Pereira

57 A Educação Brasileira não é Freiriana, é Deweyana: as raízes da escola nova e o pragmatismo na formação do ensino nacional (1920-1964)

| Arnaldo Ricardo do Nascimento

69 Inovação no ensino médio: integrando a Bioinformática ao currículo de Biologia

| Patrícia Oliveira
Vanessa Bernardes
Rhewter Nunes
Renata de Oliveira Dias
Héctor Antônio Assunção Romão

85 Práticas exitosas em aulões preparatórios de Língua Portuguesa e Matemática para avaliações externas SAEB e SAEGO

| Taynara Ramos Batista Aires

97 Desafios enfrentados por profissionais de apoio na inclusão escolar de crianças com autismo: um estudo exploratório

| José Antônio dos Santos Filho
Francisca Bruna Pereira Farias
Vinicius Pereira de Almeida
Socorro Taynara Araújo Carvalho

115 Neurodiversidade no campo educativo: uma pauta urgente

| Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos

127 Recomposição de aprendizagem na perspectiva da Neuroinclusão: uma metanálise de estudos internacionais (2004-2024)

| Welyngton Fernando Alves

145 Desafios motores enfrentados por estudantes neurodivergentes em contextos escolares: Scoping Review

| Fernando Henrique Lopes
Iransé Oliveira Silva

159 Metodologias ativas e ensino de História: relato de experiência no GoiásTec a partir do estudo da América Pré-Colombiana

| Denise Cristina Bueno
Pedro Ivo Jorge de Faria

173 Adaptando-se a um mundo digital: uma pesquisa autonarrativa sobre a construção da identidade docente em contextos de transformação tecnológica

| Fabricio Luís Lovato
Vera Regina Pereira
Leonardo Cardozo Vieira

Relatos de experiências

191 **Eficácia dos protetores solares: protegendo a pele dos raios UV**

| Adriana Toshie Okagawa Silva

199 **Simulação dramática como estratégia pedagógica para o Ensino Técnico em Farmácia**

| Julio Cesar David Pereira
Juliana Arantes

211 **O papel da afetividade na perspectiva psicopedagógica: um estudo de caso**

| Sabrina Tatsch
Rithieli Mezzari Elias

221 **Educação transformadora: uma jornada de inclusão pelo Inglês em Goiás**

| Johnatan Willow Dias de Andrade

229 **Normatização linguística e prática pedagógica: o debate sobre o Novo Acordo Ortográfico no Ensino Médio**

| Reginaldo Silva Araujo

237 **Construindo Espaços de Aprendizagem: Metodologias Ativas e Representações Sociais no Ensino de Inglês na Educação Básica**

| Sarah Amado Ribeiro
Flavia Magre Oliveira

245 **Discursos sobre projeto de vida profissional na formação em Educação Física: um relato de experiência**

| Suélen de Souza Andres

257 **Brincando com música: Construção de instrumentos musicais e valores socioafetivos na Educação Infantil**

| Reynaldo D. Alessandro

267 **“O pecado”, de Lima Barreto: da recepção à apreensão de sentidos filosóficos**

| Edna Maria de Oliveira Ferreira

279 **Curricularização da extensão no projeto neurociência, movimento e aprendizagem**

| Suelen Merlo
Dais Cardoso Dos Santos
Lucas Azevedo da Conceição

289 **Psicologia na escola: entre o suporte aos saberes docentes e a prevenção ao bullying**

| Gabriel Favero Reis
Gabrielly Del Carlo Richene
Laura Batista Neumann
Vitor Nathan Santetti Camargo

297 **Autonomia e aprendizagem de estudantes da EJA-EPT em agroindústria pela prática**

| Israel Pereira dos Santos
Heitor Thury Barreiros Barbosa

307 **Laboratório Divertido: relato de uma aula prática sobre transformações químicas para a recomposição da aprendizagem no 6º ano do Ensino Fundamental**

| Joao Vieira de Sousa Neto

317 **O uso do StopotS na recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa: um relato de experiência no 8º ano do Ensino Fundamental**

| Danilo Oliveira Borges

APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) apresenta o primeiro volume do ano de 2026 da Revista Educação em Contexto, periódico científico comprometido com a articulação entre a produção acadêmica e a transformação das práticas pedagógicas na rede pública de ensino. Esta edição estrutura-se em torno do Dossiê Temático “Educação Inclusiva e Neurodiversidade: Autismo, TDAH e outros Diagnósticos no Contexto Escolar”, reunindo artigos científicos e relatos de experiência que, em seu conjunto, constroem uma agenda crítica e propositiva para a educação contemporânea.

A persistência de modelos pedagógicos padronizados, historicamente construídos à margem da pluralidade cognitiva dos sujeitos aprendentes, constitui o problema central que atravessa este volume. Amparado no conceito de neurodiversidade, formulado por Singer (1998), o dossiê sustenta que variações neurológicas como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outros perfis cognitivos não configuram déficits a serem corrigidos, mas singularidades que convocam a escola a uma profunda revisão de seus pressupostos culturais, curriculares e relacionais.

Artigos científicos: entre a crítica estrutural e a evidência empírica

Um dos eixos argumentativos mais relevantes da seção de artigos reside na problematização da chamada “inclusão menor”. Ainda que os dados do Censo Escolar registrem crescimento contínuo nas matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, a inserção física do aluno neurodivergente na classe comum é condição necessária, mas radicalmente insuficiente. O que o sistema historicamente atribui ao sujeito como limitação individual é, com frequência, o reflexo da rigidez do próprio sistema educativo, incapaz de responder à diversidade de formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento.

Essa perspectiva encontra ressonância direta no estudo sobre os desafios enfrentados pelos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) no contexto da inclusão de crianças com autismo. A pesquisa, realizada por meio de grupos focais, expõe um cenário de precarização laboral que compromete a efetividade da inclusão na prática cotidiana. Os relatos dos participantes revelam, com clareza desconcertante, as tensões que estruturam esse campo: “Nós não sabemos exatamente qual a nossa função. Às vezes o professor me pede para dar aula e eu não sou professor, sou o apoio. Fica uma confusão e a gente acaba tendo que fazer um pouco de tudo para não deixar a criança desassistida” (PAIE I). Há ainda o relato sobre a ausência de formação prévia: “A gente entra para trabalhar com crianças autistas sem nunca ter tido um curso sobre o que é o autismo. Aprendemos na marra, no dia a dia, muitas vezes cometendo erros que a gente não queria” (PAIE III). A sobrecarga de alunos atendidos por cada profissional, a indefinição normativa quanto às funções do cargo e o isolamento em relação ao professor regente conformam um cenário que exige resposta urgente dos gestores e formuladores de políticas públicas.

A dimensão aplicada da inclusão ganha contornos precisos no estudo sobre o uso do software GeoGebra como estratégia de intervenção psicopedagógica para estudantes com discalculia. Ao transformar conceitos matemáticos abstratos em representações visuais e manipuláveis, a tecnologia atua como mediador cognitivo, reduzindo a carga cognitiva e a ansiedade matemática e promovendo uma aprendizagem matematicamente significativa, modelo exemplar de integração entre psicopedagogia, tecnologia e equidade.

Relatos de experiência: a sala de aula como laboratório de inclusão

A seção de relatos de experiência deste volume é, por sua diversidade e riqueza, uma das mais expressivas já publicadas pela revista. Embora nem todos os relatos abordem diretamente o tema do dossiê, todos

dialogam, em alguma medida, com os princípios da inclusão, da equidade e da inovação pedagógica.

O relato sobre o papel da afetividade na perspectiva psicopedagógica apresenta um estudo de caso realizado com uma criança de oito anos encaminhada por dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicaram boa capacidade cognitiva, mas fragilidades nos vínculos afetivos com impacto direto em comportamentos disfuncionais. A experiência demonstra que as relações afetivas reverberam diretamente no processo de aprender, e que a reconexão da criança com sua identidade e o fortalecimento dos vínculos afetivos na escola e na família são condições estruturantes para o sucesso escolar, premissa particularmente relevante para o contexto da neurodiversidade, onde o acolhimento emocional frequentemente antecede qualquer intervenção pedagógica.

O relato “Educação Transformadora: Uma Jornada de Inclusão pelo Inglês em Goiás” explora as potencialidades do ensino de língua estrangeira como espaço de pertencimento e de ressignificação identitária para estudantes historicamente excluídos. Nesse mesmo campo disciplinar, o relato sobre metodologias ativas e representações sociais no ensino de inglês na Educação Básica demonstra como a reorganização dos processos de ensino-aprendizagem, centrada na agência do estudante, contribui para a construção de ambientes mais inclusivos e participativos.

De interesse direto para o dossiê é o relato sobre a curricularização da extensão no Projeto Neurociência, Movimento e Aprendizagem, desenvolvido junto à APAE. As intervenções com estimulação multimodal e multissensorial, fundamentadas nas neurociências, evidenciam como a Educação Física pode potencializar a neuroplasticidade em estudantes com deficiências intelectuais e transtornos globais do desenvolvimento, reafirmando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio formativo.

O relato de Psicologia na Escola aborda a atuação do psicólogo escolar no suporte aos saberes docentes e na prevenção ao bullying, temática de relevância

direta para estudantes neurodivergentes, que figuram de forma desproporcional entre as vítimas de violência simbólica e física no ambiente escolar. Já o relato sobre a construção de instrumentos musicais e valores socioafetivos na Educação Infantil aponta para a dimensão lúdica e expressiva da aprendizagem como via de desenvolvimento emocional e de pertencimento coletivo.

Outros relatos ampliam o escopo temático da revista para além do dossiê, abordando questões igualmente relevantes para a educação goiana: a simulação dramática como metodologia ativa no ensino técnico em Farmácia; o debate sobre o Novo Acordo Ortográfico no Ensino Médio; a formação em Educação Física e os projetos de vida profissional; a leitura filosófica de Lima Barreto; a aprendizagem por práticas na EJA-EPT em Agroindústria; e o laboratório de Ciências como estratégia de recomposição da aprendizagem no 6º ano do Ensino Fundamental. Cada um desses trabalhos contribui, a seu modo, para a cartografia das práticas pedagógicas inovadoras que compõem a identidade desta revista.

Considerações finais

Os trabalhos reunidos neste volume constroem, em conjunto, uma agenda científica e política clara: a neuroinclusão não é uma concessão ou adaptação pontual, mas uma reorganização institucional que pressupõe revisão curricular, formação docente contínua, valorização dos profissionais de apoio e reconhecimento da pluralidade cognitiva humana como princípio estruturante da escola pública. Os relatos de experiência, em especial, cumprem a função insubstituível de devolver ao debate científico a voz dos sujeitos que habitam cotidianamente a sala de aula, e é nesse diálogo entre teoria e prática que reside a vocação mais genuína desta revista.

Lorena Resende Carvalho

Editora Chefe e Gerente de Desenvolvimento dos Profissionais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Artigo

CURRÍCULO E COLONIALIDADE: INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Curriculum and coloniality: critical interculturality in History teaching

Mary Jones Rocha da Silva¹ 

Maria Cristina Nunes Ferreira Neto² 

¹Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Especialista em Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Inclusiva. Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás.

E-mail: maryjonesrv@gmail.com | ORCID: 0009-0006-6654-060X

²Doutora e Mestre em História pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

E-mail: mariacris.nfn@gmail.com | ORCID: 0000-0003-3037-3089

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 19/05/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20801275>

Resumo

O presente artigo discute como a perspectiva intercultural crítica pode ser um importante instrumento para o ensino de História em uma lógica antirracista e decolonial. A partir de diferentes reflexões produzidas em diálogo com uma pesquisa de Mestrado, o texto desenvolve o argumento de que a legislação que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica tem o potencial de gerar mudanças curriculares efetivas que não somente denunciem o racismo como princípio organizador de nossa estrutura social, mas também descortine caminhos para sua superação e a construção de outros padrões para as relações étnico-raciais em nossa sociedade.

Palavras - chave: interculturalidade crítica; lei nº 10.639/2003; combate ao racismo.

Abstract

This article discusses how a critical intercultural perspective can be an important instrument for teaching History in an antiracist and decolonial logic. From different reflections produced in dialog with a Master's research, the text develops the argument that the legislation that renders mandatory the teaching of afro-Brazilian and indigenous history and culture in basic education has the potential to generate effective curricular changes that not only denounce racism as the organizing principle of our social structure but also uncover paths for its overcoming and the construction of other patterns for the ethnic-racial relationships in our society.

Keywords: critical interculturality; Law No. 10,639/2003; combating racism.

INTRODUÇÃO

A discussão racial é uma importante chave para compreender as desigualdades que continuam a estruturar a sociedade brasileira. A pesquisa “Percepções sobre o racismo no Brasil” (SANTOS; OLIVEIRA; PERILO, 2024), realizada pelo Instituto Referência Negra Peregum em parceria com o Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista), mostrou que 69% dos participantes consideram o racismo o tema mais importante a ser estudado nas escolas, seguido pela história e cultura afro-brasileira (40%) e indígena (36%). Outro dado relevante é que mais da metade dos participantes que afirmaram ter aprendido sobre esses temas na escola consideraram sua abordagem insuficiente. A pesquisa ainda revelou que 38% das pessoas negras que disseram já ter vivido alguma situação de racismo relataram que isso ocorreu na escola, faculdade ou universidade.

Esses dados evidenciam uma contradição entre as demandas sociais por uma educação antirracista e a permanência de práticas escolares marcadas por silenciamentos e narrativas historicamente excluídas. Munanga (2005) considera que a falta de formação adequada dos docentes para tratar de temas relacionados à diversidade e à discriminação resulta da educação de base eurocêntrica que muitos de nós recebemos, a qual confere visibilidade apenas aos sujeitos e culturas legitimadas pela modernidade ocidental. Essa perspectiva não apenas marginaliza saberes afro-brasileiros e indígenas, como também impacta negativamente todos os estudantes ao reforçar preconceitos, hierarquias e exclusões. O autor chama a atenção para os efeitos dessa lógica na subjetividade dos alunos:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de

ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (MUNANGA, 2005, p. 16).

É importante destacar que o racismo, tal como o compreendemos, possui duas faces. Uma objetiva, representada pelas mazelas da desigualdade racial e social que observamos no cotidiano, cristalizadas nas condições materiais em que grande parte das populações negras e indígenas vive, e recorrentemente destacadas por pesquisas demográficas de diferentes institutos. Essas pesquisas apontam, há várias décadas, que essas populações são as que têm menor remuneração no exercício da atividade profissional. De acordo com dados divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a renda obtida com o trabalho pela população negra é 40% menor do que a dos trabalhadores brancos (DIEESE, 2024). Como consequência, essa população representa a maioria dos que vivem em regiões com menor acesso às políticas de Estado como saúde, educação, moradia, saneamento e segurança, uma situação cujas raízes estão na construção histórica da sociedade em que vivemos.

São essas as populações que mais sofrem com a violência física, em especial a juventude negra. De acordo com o *Atlas da Violência 2025*, uma pessoa negra tem 2,7 vezes mais probabilidade de ser morta do que uma pessoa branca, mesmo com a redução dos índices gerais de homicídio no Brasil (IPEA, 2025). Nesse aspecto, apesar da implementação de políticas de igualdade racial, os índices em sua maioria ainda são alarmantes e apontam para a

persistência de uma condição de vida na qual a disparidade entre as populações brancas e as demais é alarmante e impacta significativamente o cotidiano de grande parte da população que não pertence às elites sociais.

Talvez por isso, ou em consequência da assustadora realidade objetiva que o racismo nos obriga a experimentar todos os dias, uma segunda dimensão – associada à primeira – nem sempre recebe, em nossas reflexões, a adequada atenção quanto aos seus impactos: aquela que, seguindo as considerações de Lima (2015), denominaremos de dimensão subjetiva.

Fanon (2008) alerta que há uma dimensão psicológica do racismo que afeta as populações negras e provoca uma contradição na subjetividade negra. Souza (1983) demonstra as dificuldades dos negros brasileiros que ascendem socialmente em manter suas identidades, na medida em que essa mudança pressupõe um embranquecimento não declarado. Gonzalez (1984), ao discutir a relação entre racismo e sexismo no Brasil, demonstra como essa combinação impacta de modo devastador na construção da identidade da mulher negra. Gomes (2002) traz essa reflexão para dentro dos espaços escolares ao discutir como os estereótipos sobre os cabelos negros podem impactar nas formas de agir e de sentir das meninas e mulheres negras.

Em todas essas discussões, há um elemento em comum: o fato de que o racismo se manifesta na depreciação dos corpos negros em diferentes dimensões e espaços. Nascimento (2016) denuncia uma estratégia de epistemicídio da história e da cultura negra, na qual a destruição subjetiva do negro é parte essencial. A conjunção dessas duas dimensões do racismo pode ser caracterizada pelo que Almeida (2019) conceitua como racismo estrutural e se constitui como parte daquilo que Quijano (2005)

denominou como colonialidade, a qual se difunde ou se perpetua por meio de diferentes meios e instituições sociais, entre eles a escola.

O racismo se consolida no ambiente escolar quando a educação privilegia a cultura hegemônica em detrimento das demais. Nesse cenário, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou uma importante conquista dos movimentos negros na luta antirracista. A referida lei – posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu o estudo sobre a temática indígena – alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas redes públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Em 2004, foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN, 2004).

Após mais de duas décadas desde sua aprovação, avanços foram conquistados, contudo, a implementação efetiva dessas normas legais ainda encontra desafios. Uma pesquisa realizada pelo Geledés e pelo Instituto Alana (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023) revelou que apenas 29% dos municípios brasileiros promovem ações ao longo do ano letivo voltadas ao cumprimento da legislação, enquanto a maioria (53%) o faz pontualmente, principalmente em datas comemorativas.

A falta de legitimação de outras formas de conhecimento se insere em um contexto mais amplo de colonialidade do poder, do saber e do ser, que estruturam os currículos escolares a partir de um referencial ocidental-europeu. Como enfatiza Candau (2020, p 681), os currículos refletem o racismo que já existe quando “[...] reforçam a lógica da co-

lonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele construído a partir do referencial construído pela modernidade europeia”.

A colonialidade, uma relação de poder que é resultado do colonialismo, se manifesta nos currículos quando estes invisibilizam epistemologias outras e, conseqüentemente, reafirmam hierarquias raciais. Diante desse cenário, a decolonialidade e a interculturalidade crítica emergem como perspectivas político-pedagógicas que questionam a modernidade/colonialidade. Ao proporcionarem abordagens pedagógicas contra hegemônicas, desafiam as estruturas de poder, saber e ser que sustentam a colonialidade, e abrem caminhos para a construção de relações sociais, políticas e culturais mais plurais e inclusivas.

É importante destacar que o estudo da história e cultura de matriz africana e afro-brasileira não significa substituir um grupo cultural em detrimento de outro, ou seja, não significa “[...] mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano [...]” (BRASIL, 2004). De outro modo, é tornar possível a construção de uma educação democrática e antirracista, que valorize a diversidade étnica e os diferentes saberes, histórias e memórias.

Este artigo apresenta discussões desenvolvidas em uma pesquisa de Mestrado e tem como objetivo analisar como a Lei nº 10.639/2003 e as DCN (2004), a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural crítica, podem contribuir para rupturas com a lógica colonial presente nos currículos escolares, especialmente no ensino de História. Partimos da compreensão de que os currículos não são neutros, mas territórios de disputas políticas e epistêmicas, no qual se define que tipo de conhecimento é considerado legítimo, portanto, ensinável. Procuramos demonstrar, sobretudo a partir da análise do Parecer CNE/CP nº 3/2004, como esse documen-

to apresenta possibilidades para um ensino e para uma aprendizagem histórica mais plural, dialógica e comprometida com a superação do racismo.

O texto está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, analisamos como a colonialidade se manifesta nos currículos escolares ao reforçar silenciamentos e hierarquias epistêmicas, assim como as possibilidades de resistências pedagógicas a partir da decolonialidade e da interculturalidade crítica. Em seguida, examinamos como os movimentos negros, em articulação com a perspectiva decolonial, atuam na formulação de estratégias antirracistas que questionam a colonialidade. Por fim, analisamos o Parecer CNE/CP nº 3/2004 como uma política educacional que possibilita o diálogo entre a interculturalidade crítica, a decolonialidade e o ensino de História.

DESENVOLVIMENTO

Currículos, Ensino de História e Colonialidade: entre limites e possibilidadesw

A colonialidade, conforme formulada por Quijano (2005), e a persistência dos elementos da dominação colonial nas sociedades latino-americanas mesmo após o fim da colonização formal. Construída a partir de uma hierarquização racial que se desenvolve a partir do século XVI,

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2005, p. 117).

Como consequência, formou-se uma estrutura de relações sociais que gerou “[...] identidades sociais

historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras” (Quijano, 2005, p. 117). Desse modo, termos que se associavam à origem geográfica passaram a ter “conotação racial”. No conjunto das relações e estruturas construídas e que resultam no colonialismo, essas identidades hierarquizadas serviram para legitimar a dominação colonial.

Maldonado-Torres (2018) diferencia colonialismo e colonialidade. Para ele, o colonialismo se refere ao processo histórico de dominação exercido pelos europeus em nosso continente a partir do século XVI. Já a colonialidade seria o resultado da desumanização em curso desde esse período e que, como afirma Quijano, persiste mesmo após o fim do colonialismo.

Para além disso, a colonialidade, como herança dessa dominação, se difunde em diferentes dimensões da vida social. Assim, a colonialidade do saber está relacionada à desvalorização de todas as formas de conhecimento produzidas pelos dominados, o que faz com que o saber considerado válido seja aquele produzido a partir da Europa ou cujas bases tenham sido definidas por ela. Nessa situação, a escola se torna um espaço de reprodução dos valores e padrões de conhecimento eurocentrados (RIBEIRO; LIMA, 2021).

Walsh (2018) aponta que a colonialidade do ser pode ser caracterizada pelos processos de humanização/desumanização dos sujeitos dominadores e dominados. Nesse aspecto, ela interfere diretamente na formação das identidades individuais e coletivas, destacando a proeminência dos grupos dominantes, que frequentemente tornam sua visão de mundo uma referência para as demais classes sociais. O elemento racial é central para definir a posição ocupada nesses casos.

Como afirma Maldonado-Torres (2018), é comum às diferentes dimensões da colonialidade a influência exercida sobre a subjetividade. Em suas palavras, qualquer sujeito é “constituído e sustenta-

do pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 43). Isso reforça a importância dos currículos escolares na formação dos sujeitos.

Os currículos ocupam lugar central na organização escolar e orientam tanto os conteúdos quanto as metodologias e os objetivos pedagógicos. No entanto, eles não se resumem a documentos normativos, muito menos estão isentos de neutralidade. Ao contrário, se constituem em textos políticos, marcados por disputas e interesses que refletem o contexto social em que foram produzidos. Quando estruturados a partir de um referencial eurocentrado, acabam por reproduzir e naturalizar as hierarquias construídas pela modernidade/colonialidade. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar as formas pelas quais a colonialidade influencia a seleção e a legitimação dos saberes escolares.

A colonialidade do poder se expressa em currículos que assumem a perspectiva eurocêntrica como fio condutor das narrativas históricas, relegando a uma posição secundária as histórias e culturas de africanos, afro-brasileiros, indígenas, asiáticos e mulheres, por exemplo. Por sua vez, a colonialidade do saber se manifesta ao tornar legítimos, portanto, considerados válidos de serem ensinados e aprendidos, apenas os conhecimentos produzidos pela modernidade ocidental. Como consequência, as epistemologias, cosmologias e formas de vida dos povos originários e da população negra são abordadas de forma pontual, sem destacar sua agência histórica. Já a colonialidade do ser se manifesta quando os sujeitos historicamente subalternizados são representados de modo estereotipado ou apagados dos currículos, desconsiderando suas trajetórias, experiências e modos de ser e existir.

Gomes (2018, p. 228) observa que essas formas de exclusão têm impactos na subjetividade dos es-

tudantes, pois “[...] essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades”. Essa leitura se articula à perspectiva crítica de Apple (2006), que compreende a escola e seus currículos como espaços de reprodução das desigualdades sociais. Para o autor, o currículo não é neutro, mas “[...] sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2006, p. 59). Em suas análises, Apple se preocupa com o motivo pelo qual determinados conhecimentos são selecionados e outros não o são, como também quais relações de poder influenciam tal processo de escolha.

Entender essa dinâmica é importante, sobretudo porque ao transmitir os paradigmas hegemônicos há a manutenção das estruturas de poder. Dessa forma, moldam-se identidades e se constroem interpretações de mundo hegemônicas. Ribeiro e Lima (2021, p. 63) afirmam que “é desse modo que o racismo se espalha nas mentes e práticas cotidianas, criando uma série de mecanismos que se reproduzem historicamente” e, dessa forma, “[...] constroem visões dominantes sobre as populações negras e indígenas”.

Gomes (2018, p. 232) ressalta que a colonialidade também se manifesta em nossas práticas pedagógicas quando não apresentamos para os estudantes “[...] diferentes leituras e interpretações sobre a realidade”. A autora também destaca que o currículo é um campo em disputa, construído no cotidiano da escola, inclusive em seus silêncios, omissões e práticas contra hegemônicas. É possível, portanto, insurgir contra o currículo prescrito e propor práticas pedagógicas que valorizem outros saberes, memórias e identidades.

Nesse cenário, as perspectivas decoloniais e a interculturalidade crítica se apresentam como caminhos

para a construção de currículos mais democráticos e dialógicos. Candau (2008) aponta que a superação de currículos monoculturais exige a desconstrução de preconceitos, a valorização de diferentes culturas, saberes e memórias, a garantia do direito à diferença e a promoção de uma educação que envolva a comunidade escolar dentro e fora da escola. Para a autora, a interculturalidade crítica promove

uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

A compreensão do currículo como território de disputas (ARROYO, 2013) é fundamental para a construção de práticas educativas antirracistas. No campo do ensino da História, essa disputa se torna mais evidente. A própria constituição da disciplina no Brasil está profundamente relacionada à construção de uma identidade nacional excludente. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, assumiu o papel de organizar a narrativa histórica oficial, alicerçada na herança europeia e nas tradições da monarquia portuguesa. Nesse projeto, a história do Brasil foi apresentada como continuidade da história de Portugal. Não havia espaço para o protagonismo das populações negra, indígena e mestiça na história oficial.

Ao longo do século XX, o ensino de História continuou a ser instrumentalizado por diferentes projetos políticos, como educar as elites políticas, disciplinar as classes trabalhadoras, disseminar as tradições nacionais e a exaltação do culto aos he-

roís. Em contextos autoritários, como o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985), serviu à legitimação do poder desses regimes, ao reforço de discursos nacionalistas e à ocultação das desigualdades raciais e sociais. A partir da redemocratização, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), novas abordagens passaram a ser incorporadas, com foco no desenvolvimento do pensamento crítico e na valorização da diversidade. Ainda assim, tais reformas foram insuficientes para contemplar as demandas dos movimentos sociais negros e indígenas.

As alterações na LDB promovidas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representaram um marco importante ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Entretanto, a inserção desses novos atores não está isenta de desafios. Como alertam Oliveira e Candau (2010, p. 19), “[...] o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia”. Superar esse paradigma exige mais do que adicionar novos conteúdos: é necessária uma revisão das narrativas e abordagens históricas construídas sob a lógica colonial.

As pedagogias decoloniais propõem justamente esse deslocamento. Ao questionar a centralidade do eixo ocidental-europeu, desnaturalizam a história única e possibilitam a construção de narrativas outras no ensino e aprendizagem da História. Isso significa reconhecer a agência dos sujeitos historicamente subalternizados, proporcionando experiências de aprendizagens históricas mais plurais, democráticas e antirracistas. São inúmeros os desafios apresentados para nós, professores. A proposta das pedagogias decoloniais é, pelas brechas e fissuras que aparecem pelo percurso (WALSH, 2014, p. 25), propor as descontinuidades e as rupturas. Diante

disso, é importante discutir o papel dos movimentos sociais negros na formulação de estratégias antirracistas em diálogo com a decolonialidade.

Movimentos Negros e Decolonialidade: construindo estratégias antirracistas na educação

Conforme Penna (2014, p. 191), a crítica ao eurocentrismo busca desconstruir os mitos, internalizados por colonizadores e colonizados, que sustentam a modernidade capitalista. Essa abordagem permitiu que pensadores do Sul global desenvolvessem epistemologias que questionam a hegemonia do pensamento europeu ao propor a valorização de outras formas de conhecimento, baseadas nos saberes e experiências dos povos historicamente subalternizados.

Desse modo, a decolonialidade visa desconstruir as estruturas epistêmicas, simbólicas e materiais gestadas na modernidade. Como apontado por Maldonado-Torres (2018, p. 41), a decolonialidade é a “[...] luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. [...] É uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade”. No entendimento do autor, a decolonialidade não busca destruir a modernidade e tudo o que ela construiu, tampouco se colocar como algo superior a ela ou qualquer outra forma de organização social. Seu objetivo é conceber uma outra forma de organização social mais abrangente do que a modernidade, que permita a convivência e interação entre diferentes sujeitos, saberes, perspectivas de mundo, modos de ser e viver. Sendo assim, o argumento decolonial busca superar as relações de colonização, colonialismo e colonialidade geradas na modernidade capitalista (BALLESTRIN, 2013).

Em *Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*, Maldonado-Torres (2018)

desenvolve algumas teses sobre a decolonialidade. Segundo o autor, “a decolonialidade está enraizada em um giro decolonial ou em um afastar-se da modernidade/colonialidade”. Isso significa que a decolonialidade não se resume a uma perspectiva teórica, mas se configura como uma proposta de ação, de resistência teórica e prática, política e epistemológica ao paradigma da modernidade.

Em diálogo com *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de Fanon, o autor defende que o “condenado” deve romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser a partir de uma atitude decolonial. Essa resistência não se restringe apenas à dominação colonial, mas abrange aspectos materiais, epistêmicos e simbólicos, como também interfere na subjetividade do outro, em sua forma de pensar, criar e agir. Por conseguinte, a decolonialidade “[...] tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 53).

Outra tese desenvolvida pelo autor afirma que a “decolonialidade envolve um giro epistêmico decolonial, por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 46). O “condenado”, termo também usado por Fanon, representa os sujeitos historicamente oprimidos pela colonialidade. Todavia, Maldonado-Torres o humaniza ao apresentá-lo como um sujeito dotado de ação, atitude e cognição, características que o colocam na posição de sujeito que resiste à colonialidade do poder, saber e ser. É por meio desse giro que o condenado se torna pensador e questionador, que atua na criação de sua identidade e na construção de saberes que desafiam a ótica da colonialidade.

A decolonialidade também implica um “giro decolonial estético (e frequentemente espiritual) por meio do qual o condenado surge como criador”

(MALDONADO-TORRES, 2018, p. 48). Nessa tese, o autor enfatiza as criações artísticas como importantes expressões da luta contra a colonialidade. Isso envolve a adoção de uma perspectiva crítica, “[...] mas também a emergência de visões do eu, dos outros e do mundo que desafiam os conceitos de modernidade/colonialidade”, o que evidencia que a decolonialidade é um projeto coletivo (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 48).

A decolonialidade também envolve um “giro decolonial ativista por meio do qual o condenado emerge como um agente de mudança social” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 49). Essa tese reafirma o condenado como protagonista da mudança social, ou seja, a decolonialidade não é uma atividade passiva. Embora seja reflexivo e criativo, essas características, por si só, não promovem transformações nos sistemas de poder da modernidade capitalista. Como mencionado por Maldonado-Torres (2018, p. 49-50),

O condenado precisa aproveitar a multiplicidade de atividades, pensamento, criatividade, etc., e torná-los parte de estratégias e esforços para efetivamente descolonizar o poder, o saber e o ser. Isso exige a emergência do condenado como um agente de mudança, como alguém que evita a tentação de fazer das atividades do pensamento e da criatividade zonas de refúgio da colonialidade.

Por fim, a decolonialidade é um projeto coletivo (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 50) que visa construir um mundo outro, no qual múltiplas realidades podem coexistir, o que o autor denomina “mundo do Ti”:

São os condenados e os outros, que também renunciam à modernidade/colonialidade, que pensam, criam e agem juntos em várias formas de comunidade

que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo. A decolonialidade é, portanto, não um evento passado, mas um projeto a ser feito (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 51).

A perspectiva defendida por Maldonado-Torres se relaciona com a interculturalidade crítica, adotada por Walsh:

[...] a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (WALSH, 2019, p. 9).

De acordo com a autora, por ter surgido no seio de um movimento étnico-social, o movimento indígena equatoriano, o conceito não foi influenciado pelo pensamento eurocentrado moderno presente na academia, como também “[...] não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global” (WALSH, 2019, p. 10). Mais do que um discurso, é uma lógica que encontra a sua razão de ser na colonialidade do poder, uma vez que esta constrói as diferenças que inferiorizam e subordinam os indivíduos. Como apontado por Walsh (2019), a diferença, nesse contexto, significa que nem todos são iguais, ou seja, é uma crítica ao discurso universalizante e homogeneizante da modernidade, que criou categorias reductoras da diversidade. Para ela, é necessário transgredir essas diferenças:

A autora argumenta que a interculturalidade crítica também envolve ação. Ela alerta para o fato de que a modernidade permanece viva, mas travestida de um discurso neoliberal multiculturalista, o

qual nomeia como interculturalidade funcional. Por meio desta, as diferenças são esvaziadas de seus sentidos e a inclusão é usada como forma de controle dos conflitos étnicos e de manutenção da estabilidade social, em atendimento às demandas do mercado e do neoliberalismo (WALSH, 2018, p. 16).

Nesse contexto, o movimento negro brasileiro tem um papel fundamental como sujeito ativo do processo de construção de ações antirracistas. Ao longo de sua trajetória, desempenharam papel fundamental na denúncia e no combate ao racismo. Segundo Gomes (2017), esses movimentos atuam como um ator político que, além de enfrentar o racismo, também educam e produzem saberes. A autora define o movimento negro como:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p. 23-24).

As resistências e ressignificações da população negra no Brasil remontam ao período colonial. Revoltas, como as do Quilombo dos Palmares, em Alagoas, ou a dos Malês, na Bahia, são exemplos de lutas contra a escravização. Os Quilombos do Quariterê, na fronteira de Mato Grosso com a Bolívia, e do Catucá, na região norte de Recife, são exemplos de resistência das populações negras que, ao longo do tempo, desenvolveram diversas formas de associação e de redes de solidariedade. Com o

fim do período escravista (1888) e a instauração da República (1889), as formas de resistência ganharam novos contornos na expectativa da expansão e conquista de direitos sociais, civis e políticos.

Ao longo do século XX, a ação dos diferentes movimentos negros teve importância central na construção progressiva de uma perspectiva que demonstrava como a sociedade brasileira, propagadora da ideia de uma suposta democracia racial, era marcada por desigualdades raciais que não alteravam a condição social da população negra. Nascimento (2016) denuncia que na esteira da defesa de uma busca pela igualdade racial, as elites e o Estado brasileiro desenvolveram diversas formas de destruição física e cultural da população negra, entre elas a sonegação do debate racial na sociedade.

A criação do Movimento Negro Unificado, em 1978, torna a luta ainda mais contundente. Ao longo das décadas seguintes, para além das ações de massa, a busca por espaços dentro da legislação passou a ser um caminho trilhado. Em 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou em Durban, na África do Sul, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Esse evento foi o responsável pela intensificação do debate sobre as questões raciais. Nele, o Brasil reconheceu a existência do racismo no país e assumiu o compromisso de desenvolver ações para a sua superação, que serão implementadas por meio de ações afirmativas (GOMES, 2017, p. 34). Isso se desdobrou na criação em 2003 da Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da promulgação da Lei nº 10.639/2003, como também de suas diretrizes no ano seguinte (VIEIRA; SILVA, 2023).

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2004), instituídas pelo Parecer

CNE/CP nº 3/2004. Ao regulamentarem a Lei nº 10.639/2003, elas oferecem não apenas orientações normativas, mas também subsídios teórico-metodológicos para um ensino de História intercultural que possibilite aprendizagens históricas a partir de outras epistemologias.

Decolonialidade e Ensino de História: reflexões a partir do parecer CNE/CP nº 3/2004

O Parecer CNE/CP nº 3/2004 constitui um importante marco político no enfrentamento do racismo no contexto educacional brasileiro. A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conselheira da Câmara de Educação Superior do CNE (2002-2006) por indicação do Movimento Negro, foi a relatora do documento, cuja elaboração foi pautada pelo diálogo com diferentes sujeitos e setores sociais, o que conferiu à sua construção um caráter coletivo e representativo. Segundo a autora, o trabalho no Conselho Nacional de Educação já vinha sendo desenvolvido antes mesmo da homologação da Lei nº 10.639/2003:

[...] a gente já vinha trabalhando no Conselho antes da Lei 10.639/03 ser homologada. Eu estava trabalhando e ia apresentar em março um projeto, ia submeter ao Conselho, quando o presidente Lula assume e homologa a Lei. [...] Quando a Lei é promulgada nós já tínhamos no Conselho a Comissão trabalhando nas Diretrizes Curriculares. O que faz o CNE? Entre outras coisas, ele interpreta as leis maiores da educação. Interpreta por meio de pareceres, de forma que o que está previsto na Lei possa ser executado pelos sistemas de ensino, pelas escolas (MEINERZ, 2023, p. 228).

É importante salientar que, mais do que regulamentar a lei, o parecer visa garantir direitos histo-

ricamente reivindicados pelos movimentos negros, como também aqueles já postulados na Constituição Federal e na própria LDB. Entre eles, destaca-se o “[...] direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira [...]” com vistas à “[...] valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (BRASIL, 2004, p. 9).

A valorização da população negra, sua história, cultura e contribuições para a formação do país, insere o texto da política em uma abordagem antirracista. Como afirma Pereira (2014, p. 216), o conteúdo das diretrizes:

[...] está orientado por uma agenda antirracismo, pela legítima positivação de memórias e da ascendência africana, e pela intenção em conferir visibilização de registros e imagens negras, abordando dores e ressentimentos históricos advindos de séculos de escravidão com vistas ao agendamento da reparação histórica e à ruptura com a desigualdade racial histórica, vigente ainda no país. A dinâmica social contemporânea expressa compromissos com a ruptura com o eurocentrismo e com a criação de estratégias de visibilização de populações e de histórias negadas ou distorcidas.

O documento está organizado em duas partes complementares. A primeira enfatiza a necessidade de políticas educacionais voltadas à reparação e destaca o direito à memória e à história dos afro-brasileiros, como um contraponto aos processos históricos da escravidão e das políticas de branqueamento promovidas pelo Estado brasileiro como fatores estruturantes das desigualdades raciais que ainda persistem (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Sob essa perspectiva, propõe o reconhecimento da trajetória da população negra como estratégia para romper com o mito da democracia racial,

como também o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial e dos múltiplos legados desses sujeitos na construção da sociedade brasileira. Isso inclui não apenas destacar as diferentes resistências à escravidão, mas também desconstruir estereótipos, promover ações afirmativas e investimentos em infraestrutura, bem como a presença de um corpo docente que assuma práticas antirracistas nas escolas.

Ao proporem a superação de narrativas eurocentradas por meio da valorização dos sujeitos e das epistemologias africanas e afro-brasileiras, as diretrizes estabelecem um diálogo entre a decolonialidade e o ensino de História. Isso se evidencia quando o documento defende que, mais do que incluir outras narrativas no currículo, é necessário transformar o olhar, assumir outras perspectivas, como destaca Gomes (2018, p. 235):

Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações.

Outro aspecto central do documento é a concepção de raça como categoria social e não biológica, o que se opõe diretamente aos pressupostos do racismo científico, difundido a partir das últimas décadas do século XIX e amplamente aceito por intelectuais da época. Em vez disso, a raça deve ser entendida como uma construção social que produz efeitos concretos na organização da sociedade brasileira e que evidencia “[...] como determinadas característi-

cas físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 13).

Essas diferenças sustentaram hierarquias e desigualdades que precisam ser enfrentadas tanto na escola quanto fora dela. Para alcançar esse objetivo, é fundamental a formação de professores, o compromisso coletivo com o combate ao racismo – independentemente da identidade étnico-racial de cada indivíduo – e a adoção de pedagogias que promovam uma transformação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004). Nesse sentido, a proposta das diretrizes se aproxima da interculturalidade crítica, que não se limita ao reconhecimento das diferenças, mas busca questionar as relações de poder que estruturam a sociedade e se refletem nos currículos, tanto prescritos quanto ocultos. Para Candau, a interculturalidade crítica oferece propostas de intervenção para essa realidade, pois

[...] questiona as diferenças e desigualdades constituídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, interraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2020, p. 680).

A obrigatoriedade da inclusão das temáticas africanas, afro-brasileiras e da contribuição da população negra para a formação do país representa uma decisão política e impacta diretamente a educação, conforme afirma o próprio texto do parecer. Ao reconhecer a escola como espaço de formação cidadã, o documento reforça que as diretrizes são importantes para toda a sociedade, “[...] uma vez

que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 17). Como mencionado por Oliveira e Candau (2010, p. 32),

As diretrizes formulam explicitamente uma perspectiva de políticas de reconhecimento da diferença e nos aspectos políticos, culturais, sociais e históricos, mas também propõem, como obrigatórios, conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino, que, por sua vez, se caracterizam enquanto uma perspectiva nada tradicional na educação brasileira.

O texto apresenta ainda três princípios orientadores à aplicação do seu conteúdo: consciência política e histórica, fortalecimento de identidades e direitos, e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. O princípio da consciência política e histórica da diversidade orienta para o reconhecimento da igualdade de direitos, a valorização da diversidade étnico-racial e a superação da indiferença e injustiça de classe, raça e gênero. Também propõe a desconstrução do mito da democracia racial, a capacitação de professores para uma abordagem sem preconceitos e o diálogo para promover uma sociedade mais justa (BRASIL, 2004, p. 18-19). Assim, se alinha às pedagogias decoloniais que “[...] não restringe[m] a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas que se situa[m] na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

O princípio do fortalecimento de identidades e de direitos direciona à afirmação de identidades historicamente negadas ou distorcidas de modo a romper com estereótipos negativos difundidos pelos meios de comunicação. Além disso, busca esclarecer equívocos sobre a noção de uma identidade humana universal e combater a privação e violação de direitos

(BRASIL, 2004, p. 19). Nesse contexto, a temática abordada pelo documento se insere no cenário da história pública e se fundamenta de duas formas:

O primeiro é o da invisibilidade social e curricular da história de populações afrodescendentes. No bojo desse primeiro fundamento encontra-se o silenciamento em face do racismo e da estereotipia que marcam a escolarização brasileira com repercussões extremamente negativas para crianças, jovens e adultos em formação, não somente negros. O segundo enseja a ruptura com o eurocentrismo que orientou e orienta, ainda, visões de mundo e práticas, presente na cena pública por meio da mídia, da escola, das relações de trabalho, dos grupos sociais e das diferentes formas de sociabilidade (PEREIRA, 2014, p. 213).

Por último, o princípio das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações orienta para práticas pedagógicas que aliam o ensino às experiências de vida de estudantes e professores por meio da reeducação das relações étnico-raciais. Envolve a crítica e a revisão de materiais didáticos para corrigir representações distorcidas, além de incentivar a construção de relações positivas entre os diferentes grupos. A valorização da oralidade e de outras manifestações culturais e artísticas, assim como a educação para a preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro, reforça a sua importância no currículo. De igual modo, destaca a articulação entre os movimentos negros e os professores na construção de projetos pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 19-20).

Esses princípios orientadores estão alinhados às pedagogias decoloniais, haja vista que não se limitam a questionar os pressupostos da modernidade capitalista, mas também propõem uma

[...] intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinven-

ção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5).

Na opinião da historiadora Júnia Pereira (2014, p. 214), “o ensino de história está na centralidade dessa agenda escolar e social, sobretudo por sua vinculação às pautas públicas e ao debate sobre os mecanismos de vivência e luta pela ampliação das formas de participação social e política nos mais variados contextos [...]”. Ao adotar uma perspectiva decolonial, as diretrizes propõem repensar sobre quais histórias têm sido privilegiadas no ensino da História e quais ainda permanecem silenciadas ou distorcidas. Permitem, ainda, repensar sobre o reconhecimento das contribuições africana e afro-brasileira para a História do Brasil, mas também sobre rearticular protagonismos.

METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se em abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. A análise parte do diálogo com referenciais da perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica, articulando autores como Quijano (2005), Maldonado-Torres (2018), Walsh (2018; 2019), Candau (2008; 2020), Gomes (2017; 2018) e Apple (2006).

No plano documental, o corpus central da investigação é o Parecer CNE/CP nº 3/2004, analisado à luz de categorias como colonialidade do poder, do saber e do ser; currículo como território de disputa; e pedagogias decoloniais.

A análise foi orientada pela perspectiva da História Cultural, compreendendo os documentos normativos como produções situadas em contextos de disputas políticas e epistêmicas, que expressam projetos de sociedade e concepções de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise evidencia que o Parecer CNE/CP nº 3/2004 constitui uma ruptura parcial com a lógica eurocentrada que historicamente estruturou o ensino de História no Brasil. Ao reconhecer a centralidade das relações étnico-raciais e propor a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras, o documento tensiona a colonialidade do saber presente nos currículos.

Entretanto, os limites observados na implementação das diretrizes indicam que a transformação curricular não se efetiva apenas por meio de normativas legais. A persistência de práticas pedagógicas eurocentradas revela que a colonialidade opera também no plano das subjetividades docentes e das estruturas institucionais.

Os resultados apontam que a articulação entre decolonialidade e interculturalidade crítica oferece fundamentos teóricos e políticos para superar tais limites. Ao compreender o currículo como espaço de disputa e o ensino de História como campo estratégico, abre-se a possibilidade de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial e com a democratização do conhecimento.

Assim, a análise demonstra que a efetivação de um ensino de História antirracista depende da formação docente, da revisão de materiais didáticos e da consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam a agência histórica de sujeitos historicamente subalternizados. A transformação curricular, portanto, é simultaneamente epistêmica, política e pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo, em suas diferentes dimensões, continua a impactar a vida cotidiana e a subjetividade dos estudantes, reforçando a colonialidade do ser. Neste artigo, buscamos demonstrar como a decolonialidade e a interculturalidade crítica podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, especialmente no ensino e aprendizagem da História.

É importante reconhecermos os avanços ocorridos no tratamento das questões raciais nos últimos anos, embora ainda persistam desafios estruturais, como a manutenção de uma tradição curricular eurocentrada que silencia saberes, sujeitos, histórias e memórias que fogem ao cânone ocidental. A Lei nº 10.639/2003 e as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 representam marcos legais importantes nesse processo de tensionamento curricular que se estende nas últimas décadas. Como políticas públicas, essas normativas legitimam a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar, possibilitando que outras vozes sejam ouvidas e outras histórias, compartilhadas e reconhecidas, reafirmando o direito à diferença e à pluralidade epistêmica.

Enquanto posicionamento político-pedagógico, as pedagogias decoloniais indicam caminhos para repensar os currículos, assumindo perspectivas que vão além da mera adição de novos conteúdos. Trata-se de modificar o olhar, reconhecendo sujeitos historicamente subalternizados, mulheres e homens, como produtores de saberes.

A atuação dos movimentos negros foi central na defesa pela obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira dentro dos espaços escolares. Contudo, sabemos que a simples existência dessas normativas não assegura sua aplicação efetiva. Ainda convivemos com hegemonias que moldam identidades

e constroem visões de mundo excludentes, sustentadas por uma tradição eurocentrada de longa duração. Diante desse cenário, entendemos que a decolonialidade e a

interculturalidade crítica podem abrir caminhos para uma educação mais plural e comprometida com a superação do racismo dentro e fora dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2018.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-91.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História

e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2004, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwM-vGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). *Atlas da violência 2025*. Brasília: Ipea; FBSP, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

DIEESE – Departamento Intersindical De Estatística E Estudos Socioeconômicos. *Boletim especial Dia da Consciência Negra 2024*. 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2024/conscienciaNegra.html#>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos*. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 40-51, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na sociedade brasileira. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LIMA, Rogério. Educação intercultural e combate ao racismo. In: SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da; AMPARO, Flávia Vieira da Silva do (org.). *Criatividade e interculturalidade*. Curitiba: CRV, 2015. p. 57-67.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MEINERZ, Carla Beatriz. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: educação das relações étnico-raciais, ensino de História e os vinte anos da Lei 10.639/2003. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1091>. Acesso em: 29 jun. 2025.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 164–180, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133>. Acesso em: 9 mar. 2025.

PEREIRA, Júnia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de História. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

RIBEIRO, Christiane C.; LIMA, Rogério M. Ensino de Artes, decolonialidade e combate ao racismo na escola. In: NASCIMENTO, Alexandre do; NASCIMENTO, Caroline de Souza do; SANTOS, Jorge Rodrigues dos (org.). *Educação das relações raciais no ensino básico, técnico e tecnológico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

SANTOS, Jaqueline Lima; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; PERILO, Marcelo. *Pesquisa percepções sobre o racismo no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2024.

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VIEIRA, Amanda dos Santos; SILVA, Alex Sander da. Do movimento negro até a Lei 10.639/03: percursos de uma educação antirracista. *Devir Educação*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-582, 2023. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/582>. Acesso em: 29 jun. 2025.

WALSH, Catherine. Pedagogias decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, n. 1, p. 17-30, 2014. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>. Acesso em: 15 mar. 2025.


_____, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018. E-book.

_____, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista da Faculdade de Direito de Pelotas (UFPEL)*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 29 jun. 2025.

_____, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S. l.], v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 29 jun. 2025.

PISTAS PARA UMA EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: O CASO UFRGS

Clues for the effective implementation of affirmative action policies in brazilian postgraduate studies: the UFRGS case

Jonas Rocha Abreu¹ 

Moises Romanini² 

¹Mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS), Professor da Educação Básica do Município de Porto Alegre/RS. E-mail: jonas7abreu@gmail.com

²Doutor em Psicologia Social e Institucional (UFRGS), Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS. E-mail: mromanini@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 20/05/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20801405>

Resumo

Desde 2016 a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS vinha implementando, ainda que de forma não isonômica, políticas de ação afirmativa em seus cursos de pós-graduação, com o propósito de incluir grupos sociais historicamente minorizados. O ano de 2023 pode ser considerado um divisor para a pós-graduação em nossa universidade e no país. Neste ano, o Conselho Universitário da UFRGS publica a Resolução nº 15/2023 que estabelece uma política institucional de ação afirmativa para a pós-graduação. E no dia 13 de novembro o presidente Lula sanciona a Lei Federal nº 14.723/2023, conhecida como a “nova lei de cotas para a educação superior”. Este artigo tem como objetivo discutir algumas pistas que possam nos levar a uma efetiva implementação desta política de ação afirmativa na pós-graduação da UFRGS. Utilizando de pesquisa narrativa e análise documental, exploramos documentos de domínio público que versam sobre as ações afirmativas no contexto nacional e na UFRGS. Da leitura e organização dos documentos, três eixos foram discutidos: 1) Movimento negro educador e a luta pela democratização da educação superior brasileira; 2) Ação afirmativa na educação superior pública brasileira; e 3) Ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* brasileira e o caso UFRGS. Ao final da construção desta narrativa, num exercício interpretativo dos documentos e contexto apresentados, identificamos pistas que podem contribuir no processo de implementação desta política. Essas pistas têm caráter político, epistemológico e assistencial, com reflexões desde as políticas de ingresso até a necessidade de pensarmos na permanência estudantil na pós-graduação.

Palavras - chave: Ação Afirmativa. Democratização da Educação Superior. Educação Superior. Pós-Graduação.

Abstract

Since 2016, the Federal University of Rio Grande do Sul – UFRGS has been implementing – albeit in a non-isonomic manner – affirmative action policies in its postgraduate courses, with the purpose of including minority social groups. The year 2023, in legal terms, can be considered a watershed for postgraduate studies at our university and in the country. This year, the University Council of UFRGS published Resolution No. 15/2023, which establishes an institutional policy of affirmative action for postgraduate studies. And on November 13, President Lula signed Federal Law No. 14.723/2023, known as the “new quota law for higher education”. This article aims to discuss some clues that could lead us to an effective implementation of this affirmative action policy in postgraduate studies at UFRGS. Using narrative research and documentary analysis, we explored public domain documents that deal with affirmative actions in the national context and, specifically, at UFRGS. From the reading and organization of the documents, three main themes were discussed: 1) The Black educator movement and the struggle for the democratization of Brazilian higher education; 2) Affirmative action in Brazilian public higher education; and 3) Affirmative action in Brazilian *stricto sensu* postgraduate programs and the UFRGS case. At the end of this narrative, through an interpretative exercise of the documents and context presented, we identified clues that can contribute to the implementation of this policy. These clues have a political, epistemological, and welfare-related character, with reflections ranging from admission policies to the need to consider student retention in postgraduate programs.

Keywords: Affirmative Action. Democratization of Higher Education. Higher Education. Postgraduate Studies.

INTRODUÇÃO

A temática das ações afirmativas na graduação é um tema recorrente na literatura científica brasileira. Entretanto, os estudos concernentes à ação afirmativa na pós-graduação brasileira ainda são muito incipientes, mas fundamentais no que tange a sua relevância social e ao combate às desigualdades e injustiças sociais e étnico-raciais, mais especificamente, voltadas às desigualdades educacionais que dizem respeito ao ingresso, permanência e conclusão de pessoas pertencentes a grupos sociais historicamente minorizados na pós-graduação acadêmica brasileira.

Quando discutimos a democratização da educação superior brasileira, faz-se necessário situarmos a qual universidade estamos nos referindo. Pois bem,

do vasto universo que é o campo social da educação superior brasileira, restringimo-nos à análise das universidades públicas federais e, mais especificamente, à pós-graduação *stricto sensu* ou acadêmica brasileira. Ainda que seja sabido que, dentro deste mesmo grupo, podemos encontrar uma diversidade de instituições país afora.

Dentro deste debate, também não podemos perder de vista a questão da precarização, mercantilização e privatização da universidade, da educação superior, do conhecimento, do serviço público no Brasil. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2016, ainda que nas últimas duas décadas tenha havido um aumento das instituições públicas, as de caráter privado seguem sendo majoritárias,

totalizando 75,3%, ou seja, 3/4 das matrículas nos cursos de graduação no país (BRASIL, 2017).

Conforme alguns estudiosos no assunto, tais como Bittencourt e Pereira (2022), ao falarmos de educação no Brasil, podemos pensá-la a partir de, pelo menos, dois pontos de vista distintos, a saber: “a Educação enquanto um bem público, um direito fundamental de caráter subjetivo e social” e/ou “a educação enquanto mercadoria”. É preciso destacar que processos de mercantilização e privatização da educação superior ocorrem desde a Reforma Universitária de 1968, implementada durante a ditadura militar brasileira, que buscou reestruturar o ensino superior no Brasil, adotando um modelo tecnicista e profissionalizante, visando a modernização do ensino para o desenvolvimento econômico – com forte expansão do setor privado (DE PAULA, 2017).

Nos anos de 1990, por sua vez, temos outras reformas na educação superior com a intensificação de políticas neoliberais, com desinvestimentos no setor público e crescimento no setor privado da educação-mercadoria que se torna acessível “aos clientes” através do mecanismo de compra, contrapondo-se à educação como bem público, dever de Estado e direito do cidadão (DE PAULA, 2017; PEREIRA, 2024). Entretanto, a privatização pode ocorrer de outras formas, como a colonização da universidade pela lógica gerencial de gestão - arrocho fiscal, expansão quantitativa, precarização, aumento da produtividade, redesenho da cultura acadêmica como elementos privatizantes da educação e de produção de mal-estar nas universidades (MAIA, 2022).

Embora nos anos 2000 tenhamos experimentado a ampliação da rede federal e de vagas nas instituições públicas, ao falarmos sobre democratização, acesso e permanência na educação superior, pode-

mos ter a impressão de que pouca coisa mudou ao longo dos tempos no Brasil. Com certa razão, por se tratar de um bem escasso, estes espaços de poder sempre foram (e seguem sendo) espaços elitizados, ocupados por certa elite acadêmica. Contudo, considerando o avanço das políticas públicas para a educação superior, a universidade se “elitiza” e “deselitiza” sempre em movimento, nunca acabado. Na graduação, o perfil dos estudantes vem se alterando gradativamente com as políticas de ampliação do acesso ao ensino superior público, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e as políticas de ação afirmativa (DE PAULA, 2017; MAIA, 2022; PEREIRA, 2024).

Questiona-se, todavia, a ideia de que ampliar o acesso significa necessariamente democratizar a universidade. O aumento de vagas e a possibilidade de ingresso ampliado precisam ser acompanhados de Políticas de Permanência, de criação de condições para a conclusão dos cursos, sob pena de incorreremos no fenômeno da inclusão excludente, transformando a porta aberta da universidade em porta-giratória – empurrando para fora aqueles/as oriundos/as de grupos socialmente desfavorecidos (EZCURRA, 2011; DE PAULA, 2017).

Neste movimento de “elitização” e “deselitização”, destacamos a política de ações afirmativas na pós-graduação como mais uma forma de democratização do acesso à educação superior no Brasil. Segundo nos apontam alguns estudos, ainda hoje, não há um levantamento do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de pós-graduação das universidades públicas federais brasileiras (MAIA, 2022; PEREIRA; NETTO, 2019). Destarte, faz-se necessário um maior investimento em pesquisas, que possam nos trazer dados mais objetivos e de uti-

lidade pública, referente à luta pela democratização da pesquisa e da pós-graduação brasileira.

Até o fim de 2022, no exercício da sua autonomia universitária, bem como no gozo da autonomia dos seus Programas de Pós-Graduação – PPG, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS vinha, desde 2016, implementando, ainda que de forma não isonômica, políticas de ação afirmativa em seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com o propósito de diversificar o perfil hegemonicamente elitista e branco de seus PPG. Buscando incluir, portanto, pessoas/cidadãos pertencentes a grupos sociais que foram e seguem sendo, em sua grande maioria, historicamente minorizados, privados assim, do direito à educação, sobretudo, ao direito ao acesso, à permanência e à conclusão na pós-graduação brasileira.

Contudo, o ano de 2023, pelo menos tese ou em termos legais, pode ser considerado um divisor de águas para a pós-graduação em nossa universidade. Pois, no dia 13 janeiro deste ano, o Conselho Universitário – CONSUN da UFRGS publica a Resolução nº 15/2023 que estabelece, portanto, uma política institucional de ação afirmativa para a pós-graduação. E no dia 13 de novembro, o presidente Lula sanciona a Lei Federal nº 14.723/2023 (antigo PL 5.384/2020), comumente conhecida como a “nova lei de cotas para a educação superior”.

Partindo deste contexto emergente da educação superior brasileira, em especial da pós-graduação *stricto sensu* e sua tentativa de democratização, essa pesquisa toma como campo problemático a implementação da política de ações afirmativas na pós-graduação, seguindo rastros históricos que compõem esse processo e documentos que normatizam ou buscam criar procedimentos para que o acesso seja devidamente ampliado no presente. Este artigo, portanto, tem como objetivo discutir algumas pistas que possam nos levar a uma efetiva

implementação desta política de ação afirmativa na pós-graduação da UFRGS.

METODOLOGIA

As reflexões aqui empreendidas fazem parte de uma dissertação de mestrado acadêmico, intitulada [título extraído para garantir o parecer às cegas], que usou da pesquisa documental (GIL, 2002) para analisar documentos de domínio público, cotejando àqueles de nível nacional com os de nível institucional (UFRGS). Haja vista que tínhamos como propósito realizar um estudo de caso da UFRGS, com o intento de obtermos pistas que possam nos ajudar a entender o panorama da implementação das políticas públicas de ação afirmativa nos mais de 90 cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFRGS.

Neste artigo, buscamos uma aproximação com a metodologia das pesquisas narrativas. Uma narrativa pode ser uma história, algo contado ou reconhecido, um relato de um evento real ou fictício, um relato de uma série de eventos conectados de forma lógica e/ou cronológica (PAIVA, 2008). Ao remontarmos a documentos (leis, decretos, portarias, resoluções, recomendações, atas, textos, artigos, etc.) que, relacionados, nos contam uma história, partimos do pressuposto de que é possível elaborar uma narrativa a partir do arranjo desses diferentes documentos e suas análises. Entendemos, dessa forma, a pesquisa narrativa como uma metodologia que consiste “na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (PAIVA, 2008, p. 3). E as histórias podem ser obtidas através de diversos métodos. Neste caso, o método é a seleção de documentos que, juntos, contam uma história, compõe uma narrativa.

Na segunda parte da pesquisa, utilizamos, como critério de seleção, os editais de seleção para o in-

gresso nos cursos de mestrado *stricto sensu* (ou mestrado acadêmico) da UFRGS, mais especificamente, daqueles PPG vinculados às áreas das ciências humanas e das ciências da saúde, publicados antes e depois da Resolução nº 15/2023 do CONSUN-UFRGS. Neste artigo, que corresponde à primeira parte da pesquisa, tomamos como base para elucidar pistas para a construção de políticas de ações afirmativas na pós-graduação os seguintes documentos: 1) Constituição Federal – CF de 1988 (BRASIL, 1988); 2) Lei Federal nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a); 3) Decreto nº 7.824/2012 (BRASIL, 2012b); 4) Portaria Normativa nº 13/2016 (BRASIL, 2016); 5) Recomendação do MPF-PRDC/RS nº 30/2020 (RS, 2020); 6) Resolução nº 15/2023 do CONSUN-UFRGS (UFRGS, 2023); 7) a Lei Federal nº 14.723/2023 (BRASIL, 2023); 8) textos e artigos sobre o Movimento Negro Educador e Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação.

Esses documentos foram escolhidos de forma intencional pelos pesquisadores, a partir de leituras e estudos realizados sobre as políticas de ações afirmativas na pós-graduação brasileira. Por se tratar de um objeto muito amplo de estudo, ao delimitarmos o escopo da pesquisa para o caso da UFRGS, elegemos os documentos 5 e 6 como significativos para a história desta política nesta universidade. Os demais documentos nos possibilitam contextualizar a história da UFRGS, conectando-a ao cenário nacional e a movimentos sociais que construíram o caminho para a garantia do direito à educação. Os documentos foram lidos na íntegra e submetidos à análise documental (GIL, 2002), passando por uma fase exploratória, que tem como um de seus objetivos, o de proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, a constituir hipóteses e buscar o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Assumindo, por vezes, a forma de pesquisa bibliográfica e/ou

de um estudo de caso (GIL, 2002), a análise buscou identificar eixos analíticos que, articulados, pudessem construir a narrativa da implementação da política de ações afirmativas nos PPG da UFRGS.

Os eixos elencados, após a leitura e organização dos documentos, foram: 1) Movimento negro educador e a luta pela democratização da educação superior brasileira; 2) Ação afirmativa na educação superior pública brasileira; e 3) Ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* brasileira e o caso UFRGS. Ao final da construção desta narrativa, num exercício interpretativo dos documentos e contexto apresentados, identificamos algumas pistas que podem contribuir no processo de implementação desta política.

Por se tratar de uma pesquisa que utiliza informações de acesso e domínio público, ela está amparada pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, mais especificamente, pelos incisos I e II, parágrafo único, do art. 1º, bem como, pela Lei Federal nº 12.527/2011, o que desobriga a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Movimento negro educador e a luta pela democratização da educação superior brasileira

Ainda que nosso escopo esteja voltado mais ao âmbito da pós-graduação acadêmica e não à educação superior como um todo, não podemos falar de conquistas na pós-graduação, sem antes, trazer à luz a resistência, a luta, a memória e o protagonismo dos movimentos negros no Brasil pela formulação e implementação de políticas públicas de ação afirmativa na graduação. Assim, buscamos resgatar sucintamente o protagonismo dos movimentos negros na luta por democratização e diversificação do

perfil étnico-racial, socioeconômico e cultural dos discentes na educação superior pública, bem como, da maneira de ser, pensar e sentir a universidade, ampliando assim, as epistemes para uma ecologia de saberes, a partir do reconhecimento da diversidade cultural dos povos afro-brasileiros, indígenas, dos saberes populares das periferias urbanas e rural, bem como, das demais experiências, saberes e cosmo-sentidos vivenciados pelos demais sujeitos de direito das políticas de ação afirmativa.

Éverton Garcia da Costa (2022) descreve que a literatura sobre o tema aponta que o debate em torno das políticas de ações afirmativas no âmbito da pós-graduação brasileira é relativamente recente, datando do início dos anos 2000. Percebemos, contudo, que os estudos sobre o tema têm pensado além da diversificação discente na pós-graduação, mas também docente, abrindo assim, caminhos para a inclusão de pessoas negras (pretas e pardas) na carreira docente das IES, bem como, entre outros tantos espaços de poder da esfera pública brasileira. Neste sentido, o movimento negro busca construir um projeto político emancipatório, um projeto de sociedade que almeja justiça social, como nos lembra Nilma Lino Gomes (2017).

Desse modo, como nos traz Joana Célia dos Passos (2019), a política de ações afirmativas – como mecanismo de acesso ao ensino superior – está imbricada com a história dos movimentos negros. Assim como nos mostram alguns pesquisadores sobre o tema, como Passos (2019), “devemos” aos movimentos negros a entrada de outros grupos sociais historicamente discriminados, minorizados, tais como, pessoas: oriundas de escola pública; estudantes de baixa renda; graduadas da rede privada de ensino superior beneficiárias do Programa Universidade para Todos – PROUNI ou programa equivalente do governo federal; ou graduadas da rede pública de ensino superior beneficiárias de bolsas de

estudo voltadas a graduandos em situação de vulnerabilidade socioeconômica; Pessoas com Deficiências – PcD; indígenas; quilombolas; trans (travestis, transexuais, transgêneras); refugiadas ou com visto humanitário; migrantes em situação de vulnerabilidade social; entre outros segmentos sociais.

Passos (2019) também nos aponta que, embora os movimentos negros no Brasil já denunciassessem, há algumas décadas, o racismo e propusessem políticas para a sua superação, somente em 1995 – por ocasião da “I Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o racismo, a discriminação e pela vida”, ano que marca o tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares – o Estado brasileiro passa a reconhecer a existência do racismo e a necessidade de adotar políticas de ações afirmativas voltadas à população negra. Neste momento, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI. (SANTOS; MELLO, 2016).

Conforme Santos e Mello (2016), ao que pese o GTI tenha apresentado resultados muito aquém do esperado, é importante pontuar que, segundo os autores, havia uma proximidade entre os interesses desse grupo e o I Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH instituído por meio do Decreto nº 1.904/1996, no dia 13 de maio (BRASIL, 1996). Nesse documento, o Governo Federal reconheceu a necessidade da definição de políticas públicas dirigidas para extratos populacionais específicos. Santos e Mello (2016) destacam ainda que Abdias do Nascimento, no Projeto de Lei – PL nº 1.332, de 1983, propôs o uso do termo “ação compensatória”, o que se aproximaria do que hoje entendemos por “ação afirmativa”.

Na ocasião, o PL previa a reserva de 40% das vagas para homens e mulheres negras na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas privadas para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família negra no sistema de en-

sino e introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. À época, o projeto acabou não sendo aprovado no Congresso Nacional, contudo, as reivindicações do Movimento Negro continuaram (SANTOS; MELLO, 2016).

Segundo Passos (2019), o ano de 2001 foi determinante para que as discussões e iniciativas de combate ao racismo e promoção de igualdade à população negra brasileira fossem levadas a cabo e assumidas como políticas de Estado, e não apenas como política de governo. Essa importância, segundo a autora, se deu em virtude da participação ativa da delegação brasileira e, em especial dos movimentos negros, na III Conferência Internacional sobre o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul.

A despeito dos compromissos, em relação às ações afirmativas, assumidos pelo Brasil nessa III Conferência terem se iniciado no governo de FHC, estas políticas só vieram a ganhar mais impulso no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, em 2003, na esfera do governo federal e vinculada à Presidência da República. A principal função da Secretaria era formular, acompanhar e coordenar políticas públicas para a promoção da igualdade racial incluindo aqui, as políticas de ações afirmativas.

Na seara das discussões sobre as ações afirmativas, deu-se um embate político versando sobre os mecanismos de ampliação da Educação Superior, após pesquisas denunciando o caráter elitista das universidades públicas brasileiras que, mesmo sendo públicas, não tinham suas vagas ocupadas pelas classes populares. Desse modo, indubitavelmente, a luta do movimento negro para o acesso de todos à Educação Superior tem um papel seminal na busca pela democratização da universidade brasileira.

Pois, sua organização com formas diferenciadas de expressão desenvolve diversas estratégias pela inclusão social da população negra, pela superação do racismo institucional, bem como no combate ao elitismo, presente historicamente nas universidades, assim como, na sociedade brasileira como um todo.

Destarte, pelas diferentes frentes de luta, o movimento negro brasileiro vai se constituindo como um importante protagonista na luta pela democratização da educação superior, bem como, da sociedade brasileira de modo geral (PASSOS, 2019). Do contexto nacional para o caso da UFRGS, ao contar a história do Coletivo Psicopreta, Tiago Rodrigues da Costa (2020) nos ajuda a compreender como o movimento de estudantes negros foi fundamental para a construção das ações afirmativas na UFRGS.

Em 2016, as ações afirmativas passam a serem alvos de ataques, com os avanços da extrema direita e de políticas neoliberais no Brasil e mundo, emergindo assim, como possibilidade de governo em nosso país. Uma proposta levada ao Conselho Universitário – CONSUN visava à diminuição da possibilidade de ingresso de metade de candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as) e pardos(as). Alguns conselheiros, que não concordavam com tal medida, contataram o Movimento Negro dentro da Universidade, que congregava, na época, vários coletivos atuantes nos movimentos sociais e no Movimento Negro Unificado.

Diante dessa possibilidade de retrocessos, no mesmo ano (2016), a Reitoria da Universidade foi ocupada pelos/as estudantes atuantes em movimentos sociais e coletivos negros. Iniciando com uma aula pública, esse movimento recebeu o nome de Balanta, uma das tribos de Guiné Bissau e que significa “os que resistem”. A ocupação, nomeada de Akilombamento, proporcionou dias de estudo e construção de consensos, desta vez com a participação dos movimentos sociais negros e indígenas

(COSTA, 2020). Essa ocupação durou mais de sete dias, marcada por resistências, violências institucionais e um acontecimento externo: a morte de um homem negro gay, que era conhecido por muitos dos ocupantes.

Após esses dias de resistências e lutas, o Movimento Balanta garantiu que nenhum retrocesso fosse aprovado em relação às políticas de ações afirmativas. Entretanto, no mesmo ano, a Proposta de Emenda Constitucional nº 55/2016 previa o congelamento de investimentos (o conhecido “teto de gastos públicos”) nas áreas da saúde, segurança e educação por 20 anos. Tanto em âmbito nacional, quanto local, vários protestos e movimentos foram organizados e as universidades públicas foram ocupadas pelos movimentos estudantis, novamente com a participação dos movimentos e coletivos negros e indígenas.

O processo de ocupação tomou quase toda a UFRGS, com influência significativa do Movimento Balanta. Entretanto, conforme pondera Tiago Rodrigues da Costa (2020), o racismo institucional é tão sorrateiro e presente que não deixou de existir e operar mesmo nesses espaços de resistência conjunta. Essa breve digressão acerca da história deste movimento na UFRGS nos lembra que a luta pelas ações afirmativas e pelo direito à educação devem ser um movimento constante, é dizer, algo nunca dado, haja vista às constantes ameaças de retrocessos e retirada de direitos.

Nilma Lino Gomes (2017) nos ajuda a compreender que o movimento negro no Brasil, e o Balanta na UFRGS, constituem uma pista política e epistemológica para a efetiva implementação das ações afirmativas na pós-graduação – política, quando remete à luta e defesa do direito à educação, como um processo constante, nunca um direito garantido para sempre; e epistemológico, pois como efeito das lutas políticas, conhecimentos são construídos sobre

as questões raciais brasileiras, sobre racismo, mas também sobre democratização e reconhecimento das variadas epistemes, das formas de se fazer universidade. Talvez como decorrência dessa pista político-epistemológica, entendemos, junto com Maria de Fátima Costa de Paula (2017), que a democratização envolve, necessariamente quatro dimensões: o acesso/ingresso; a permanência/conclusão; a formação com qualidade; e inclusão das camadas subalternizadas socialmente na educação superior. Assim sendo, para que sejam efetivas as ações afirmativas na pós-graduação, não basta a ampliação do ingresso ou acesso senão investirmos em políticas de permanência e em currículos que incluam a diversidade epistemológica e ética num movimento de reforma dos processos formativos de nossos mes-trandos e doutorandos.

Ação afirmativa na educação superior pública brasileira

Segundo João Feres Júnior, Anna Carolina Venturini e demais autores, em seu livro “Ação Afirmativa: conceitos, história e debates” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 13), o conceito de ação afirmativa pode ser definido como: “todo programa público ou privado, que tem por objetivos conferir recursos, direitos ou tratamentos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo”. Sendo assim, os autores supracitados adotam uma concepção ampla de ação afirmativa, a fim de contemplar todo e qualquer grupo social que tenha sido objeto de discriminação sistemática.

Corroboramos com o entendimento de Feres Júnior *et al.* (2018), ao defenderem que uma das justificativas para a adoção de políticas de ação afirmativa é que o programa termina por beneficiar não só individualmente os membros pertencentes àqueles grupos sociais desfavorecidos, em uma determinada sociedade. Mas, em última instância, beneficia

o grupo social como um todo, o coletivo, a sociedade que passa a viver uma vida num território, num Estado-Nação com menos desigualdade social. Portanto, a pauta das ações afirmativas trata daquele que é o maior desafio da sociedade brasileira atual, a saber: “reduzir desigualdades, promover inclusão social e étnico-racial” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 11-12).

Conforme os autores Santos e Mello (2016) e Feres Júnior *et al.* (2018), a reserva de vaga, enquanto modalidade de ação afirmativa, tornou-se realidade na educação superior brasileira, somente a partir dos anos 2000. Doravante, foram se espalhando pelo país as primeiras implantações de ação afirmativa nas universidades públicas estaduais brasileiras, pioneiras na adoção destas políticas no país. De acordo com Santos e Mello (2016), a implementação das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro iniciou de forma descentralizada e sem qualquer articulação do Governo Federal. Uma das primeiras iniciativas foi, em 2001, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, a partir de demandas e interesses estaduais.

Já as universidades federais começaram a implantação de ação afirmativa um pouco mais tarde, seja por pressão do Movimento Negro que foram encampadas pelos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), por necessidades e iniciativas próprias, como é o caso da Universidade de Brasília – UnB (2004) e/ou impulsionadas mediante incentivos importantes advindos do governo federal, em especial, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, em 2007.

A UFRGS aprova o Programa de Ações Afirmativas através do Conselho Universitário – CONSUN, no dia 29 de junho de 2007. A Decisão nº 134/2007 definiu, além dos 30% para egressos de escola pública, 10 vagas para o ingresso especial de

indígenas, mediante a escolha de cursos de interesse de suas comunidades. O Programa foi avaliado em 2012, tendo sido aprovado seus resultados e a sua continuidade por mais 10 anos, conforme a Decisão nº 268/2012 (SANTOS; MELLO, 2016).

No entanto, como as metas do REUNI eram muito vagas, cada instituição gozou de sua autonomia universitária para criar suas próprias normas. Desse modo, a implantação da ação afirmativa em grande escala, sem que houvesse uma normatização central produziu grande diversidade de critérios, sejam eles sociais (renda e escola pública) ou étnico-raciais (pretos, pardos, negros, indígenas), para a determinação de quem seriam os beneficiários. No âmbito da pós-graduação isso se torna ainda mais evidente quando se observam os critérios de elegibilidade para as ações afirmativas adotadas por cada programa.

Conforme Feres Júnior *et al.* (2013), as ações afirmativas no ensino superior brasileiro nasceram de iniciativas locais articuladas ou de leis estaduais que regulavam as universidades públicas estaduais. Destarte, foi justamente entre as universidades públicas estaduais que estas políticas de inclusão começaram a se espalhar para, em um segundo momento, entrarem também no âmbito das universidades públicas federais que, por sua vez, passaram a aderir em ritmo acelerado, primeiro, em resposta aos incentivos do governo federal, como o REUNI (2007).

Anos depois, estas políticas ganham maior capilaridade na opinião pública, estimuladas por uma decisão do Supremo Tribunal Federal – STF, favorável à adoção de ações afirmativas, que ocorreu em abril de 2012 (meses antes da publicação da Lei de Cotas). Na ocasião, o plenário do STF se reuniu para julgar a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF nº 186 impetrada pelo partido dos Democratas, na figura do senador Demóstenes Torres, que se opunha à política de ação afir-

mativa da Universidade de Brasília – UnB (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

De acordo com os autores, acima citados, outro momento importante para o fortalecimento das políticas de ação afirmativa no Brasil, se deu após a promulgação da Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, popularmente conhecida como “Lei de Cotas”. Na esteira destes acontecimentos, no que tange à legitimação da ação afirmativa no Brasil, logo que as políticas de ação afirmativas foram implantadas no ensino superior, as primeiras pesquisas de opinião mostravam que a maioria da população rejeitava as cotas raciais, embora aceitasse com mais facilidade às reservas de vagas por critério de renda. Com o passar dos anos, a opinião pública passou a aceitar mais as políticas raciais como necessárias para a promoção da justiça social no país (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Podemos constatar, entretanto, que no tocante à formulação da política de ação afirmativa na educação superior brasileira, ela não tenha contado com a participação e controle social esperado. Outras incongruências da política, como a falta de delimitação da categoria “estudante oriundo de escola pública”, fizeram com que a política tivesse que ser constantemente avaliada.

Contudo, passados mais de uma década da promulgação da “Lei de Cotas”, é indiscutível afirmar que as políticas de ação afirmativa transformaram o perfil do ensino superior brasileiro, pelo menos até então, no que diz respeito ao nível da graduação. Embora, o acesso à informação no que tange à avaliação desta política, em cada universidade, seja ainda muito restrito (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

A implantação de políticas de ação afirmativa, seja ela seguindo critérios étnico-raciais e/ou social, foi um dos acontecimentos de maior significado político e social das últimas décadas no nosso país. O ensino superior público brasileiro passou a repre-

sentar, de maneira mais verossímil, o perfil étnico-racial, socioeconômico e cultural do seu povo, mudando, assim, a maneira como a própria sociedade enxerga a si mesma (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Em termos legais, a partir de 2023 com a publicação da nova lei de cotas para a educação superior no Brasil, quando da publicação da Lei Federal nº 14.723/2023, passa a ocorrer um redimensionamento no que se refere ao direito à educação, pois este direito passa a se estender, pelo menos em termos legais, também para o âmbito da pós-graduação. Reclamando assim, para a efetividade desta política, mudanças institucionais. Estas mudanças e/ou este anseio por mudança não começou agora.

Ao passo que “novos” grupos sociais passam a demandar e a reivindicar o direito de ingresso e permanência na pós-graduação, a instituição pós-graduação e a instituição pesquisa, passam a ser colocadas em questão. É dizer, a entrada de novos perfis acadêmicos enseja, por sua vez, novos desafios, novas possibilidades e a necessidade de se repensar a Universidade, a pós-graduação e o modo de se fazer pesquisa. A partir dos anos 2000, observou-se o ingresso de um contingente de estudantes-trabalhadores, pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas em situação de refúgio, oriundos de famílias que vivenciam situações de vulnerabilidade socioeconômica (sendo, muitos destes, estudantes oriundos de escolas públicas), pessoas com deficiência, bem como, de pessoas pertencentes a diversas identidades de gênero, sexualidade, classe e origem social. A alteração do perfil discente na graduação fez emergir, já dentro da universidade, um número significativo de pessoas que não possuem condições materiais para custear alimentação, transporte, moradia, entre outros, demandando o desenvolvimento de programas de assistência estudantil (RIBEIRO, 2025).

Entendemos que a Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação produzirá, paulatinamente,

essa mesma transformação no perfil de mestrandos e doutorandos. A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES - Lei nº 14.914/2024) – mesmo sem estabelecer novas fontes de receita ou dotações orçamentárias específicas para a implementação dos programas previstos pela PNAES inclui, em seu texto, a possibilidade de futura ampliação do escopo da política para contemplar estudantes da pós-graduação *stricto sensu*. Temos aqui, uma pista de caráter assistencial ao conceber que as universidades federais estão passando por uma transformação significativa na sua função – a de ser um instrumento de inclusão social de populações historicamente excluídas do direito à educação superior (RIBEIRO, 2025). Além da necessidade de criação de programas que abranjam benefícios pecuniários e materiais, como uma das maneiras de buscar a equidade, eticamente temos um desafio de acolher estudantes oriundos de contextos educacionais e socioculturais diversos (que não tiveram oportunidade de bolsas de iniciação científica, que talvez nunca tenham participado de grupos de pesquisa ou que não tenham familiaridade com a escrita acadêmica) e combater vivências de exclusão social, violências, racismo, capacitismo e outros preconceitos que podem ser reproduzidos no cotidiano da universidade.

Ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* brasileira e o caso UFRGS

A reserva de vagas para pessoas negras, indígenas e Pessoas com Deficiência – PcD nos PPG de algumas universidades brasileiras deu início a uma nova dimensão do direito à educação superior do país. Dessa maneira, grupos sociais minorizados, que se encontravam historicamente fora do mundo acadêmico em virtude da sua vulnerabilidade social e/ou por efeito de discriminação étnico-racial, capacitista, entre outras, passam agora a reivindicar seus direitos quanto ao acesso, à permanência,

à conclusão e demais mudanças institucionais no que tange aos cursos de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior – IES. Assim, em 2014, a Universidade de Brasília – UnB torna-se a primeira universidade federal do Brasil a adotar cotas em seus PPG (SANTOS; MELLO, 2016).

Também se destaca a Universidade do Estado da Bahia – UNEB que, desde 2002, já dispunha de uma política de inclusão na pós-graduação. No caso da UFRGS, bem como de outras IES, esta mudança institucional não se deu de forma tão espontânea. Outrossim, esta política só passou a ser realmente efetivada mediante a publicação da Portaria Normativa nº 13 de 2016, do Ministério da Educação (BRASIL, 2016).

Na esteira destes acontecimentos, a Coordenação e a Comissão de Pós-Graduação – COMPÓS do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da UFRGS institui, ainda em 2016, uma Comissão Provisória, com a atribuição de elaborar uma proposta de ação afirmativa para ingresso e permanência de indígenas, negros e PcD nos seus cursos de mestrado e doutorado, em resposta à referida portaria. Para a elaboração desta proposta, a Comissão pesquisou editais de PPG que já haviam implementado reserva de vagas para ingresso, especialmente, os dos PPG em Antropologia, pioneiros em políticas afirmativas no Brasil, os quais subsidiaram a elaboração do edital e a criação da proposta do PPGEDU. Durante o estudo para a elaboração desta proposta para o PPGEDU, a Comissão recebeu sugestões para ampliar os segmentos sociais de abrangência da política, incluindo quilombolas, pessoas travestis e transexuais.

Contudo, após alguns anos da publicação da Portaria Normativa nº 13/2016, verificou-se que muitos PPG da UFRGS ainda não haviam elaborado uma proposta de políticas de ações afirmativas em seus Programas. Em função disso e da verificação do não

cumprimento do princípio de isonomia, a Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão – PRDC do Rio Grande do Sul – RS, vinculada ao Ministério Público Federal – MPF, a partir da Recomendação da PRDC-RS/MPF nº 30 de 2020, resolve fixar o prazo de 180 dias, para que a UFRGS adotasse regras uniformes mínimas para a política de ações afirmativas na pós-graduação na totalidade de seus cursos de mestrado e doutorado (RS, 2020).

Assim, até janeiro de 2023, quando da publicação da Resolução nº 15 do CONSUN-UFRGS, e até onde temos conhecimento, pois estas informações não são de fácil acesso, constatamos que, dentre os mais de 90 PPG *stricto sensu* que tem a UFRGS, mais de 20 cursos (PPG) da Universidade já haviam aderido a alguma modalidade de política de ação afirmativa em seus processos seletivos para mestrado e doutorado.

Só para termos um exemplo, dentro da modalidade “cotas sociais” apenas três PPG adotaram reserva de vagas para o ingresso em cursos de mestrado acadêmico, sendo eles: Psicologia Social e Institucional; Psicanálise: Clínica e Cultura; e, recentemente, Letras. Não obstante o precedente aberto por estes três PPG da UFRGS – para que a Universidade, em sua totalidade, adote reserva de vagas sociais em todos os seus PPG – este direito, também encontra jurisprudência uma vez que outras Universidades Públicas já adotam reservas de vagas a esta modalidade específica (VENTURINI, 2019).

Gostaríamos de salientar que o dispositivo de reserva de vagas – RV, comumente conhecido por ‘cotas’ é apenas um, entre inúmeras modalidades possíveis de implementação de políticas de ação afirmativa. Segundo Santos e Mello (2016), as ações afirmativas são políticas públicas que se destinam a pessoas pertencentes a grupos historicamente discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e étnico-raciais.

No caso da educação, as medidas podem ser implementadas por meio de bolsas de estudo, reserva de vagas ou bônus que são somados ao resultado de provas. Elas podem ser entendidas como prevenção a discriminações ou reparação a danos sofridos, tendo como objetivo assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos que representem a diversidade demográfica da sociedade (SANTOS; MELLO, 2016).

Como já destacamos, foi a partir da Portaria Normativa nº 13/2016 que um maior número de universidades públicas brasileiras passa a adotar as políticas de ação afirmativa em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*. Na UFRGS, identificamos ao menos 17 cursos (PPG) já haviam aderido a alguma modalidade de RV em seus processos seletivos para mestrado acadêmico antes mesmo da publicação da política institucional de ação afirmativa na pós-graduação na UFRGS, ou seja, da Resolução nº 15/2023 do CONSUN-UFRGS.

Assim, os cursos (PPG) pioneiros da UFRGS no que tange à criação de uma política própria voltada à ação afirmativa na pós-graduação da UFRGS são: Antropologia Social – PPGAS, História – PPGHIST, Sociologia – PPGS e Educação – PPGEDU. Entretanto, é possível que alguns outros cursos (PPG) da UFRGS tenham adotado alguma modalidade de RV em seus processos seletivos para mestrado acadêmico, sem necessariamente terem criado uma Resolução específica para tal finalidade, fazendo assim constar, portanto, apenas em seus editais de seleção, os quais já não estão mais disponíveis em domínio público.

Contudo, é importante ressaltar que, quando usamos o termo “pioneiro” na adoção de RV, isso não é necessariamente sinônimo ou garantia de ingresso de sujeitos de direito das políticas de ação afirmativa nos seus PPG. Pois, o dado de quem se inscreve (e ingressa ou não) por ação afirmativa na

pós-graduação acadêmica da UFRGS, infelizmente até hoje, não é disponibilizado em domínio público nos sites dos PPG da universidade. Com exceção, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – PPGPSI da UFRGS, que há alguns anos passa a disponibilizar estes dados no site oficial do programa.

Em 2020, por pressão do movimento negro brasileiro, movimentos sociais, movimentos estudantis, em especial, o Movimento de Casas de Estudantes – MCE da UFRGS e pela sociedade civil não organizada, o MPF, como órgão de controle do Estado foi provocado, a fim de acompanhar mais de perto os processos seletivos da pós-graduação *stricto sensu* da UFRGS.

O MPF, então, publica a Recomendação MPF-PRDC/RS nº 30/2020. Ainda que pouco conhecido pela opinião pública, bem como pela comunidade acadêmica da UFRGS, este documento é de suma importância para entendermos o surgimento de uma política institucional de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* na universidade. De autoria do procurador Enrico Rodrigues de Freitas, a Recomendação contém seis páginas e se arrima, entre outros documentos legais nacionais e internacionais, na Constituição Cidadã (BRASIL, 1988). A Recomendação inicia-se com uma série de considerações, que visam a justificar o porquê da atuação do MPF, bem como, reforçar os acordos nacionais e internacionais que o Estado brasileiro tem firmado nos últimos anos.

A Recomendação MPF-PRDC/RS passa a se referir especificamente do caso da pós-graduação *stricto sensu* da UFRGS, trazendo assim algumas considerações, como a de que a implementação de políticas de ações afirmativas em programas de pós-graduação na UFRGS, embora venha ocorrendo, verifica-se que sua instituição está sendo operada de forma incompleta, não contemplando, portanto, re-

serva de vagas – RV de ingresso para a totalidade dos cursos de mestrado e doutorado existentes na universidade, e que esta variação do acesso à educação na pós-graduação induz na necessidade de observância e respeito de critérios mínimos uniformes de garantia da igualdade material, resguardada a autonomia universitária.

Por fim, por meio desta Recomendação, o MPF resolve que a UFRGS deva adotar as providências necessárias para instituir regras uniformes mínimas no que se refere ao ingresso mediante política de ações afirmativa a todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFRGS (mestrado acadêmico e doutorado acadêmico), diante da necessidade de observância e respeito da igualdade material; regras uniformes e critérios mínimos qualitativos (a partir de RV para os grupos sociais que se encontram previstos no artigo 3º da Lei Federal nº 12.711/2012 - pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência) e quantitativos (a partir de RV em proporções mínimas àquelas estabelecidas em lei); e preservar e manter, em atenção à autonomia universitária e observado o princípio do não retrocesso social, os critérios já estabelecidos em programas de pós-graduação dessa Universidade.

Após esse período, chegamos à publicação da Resolução nº 15/2023 do CONSUN-UFRGS, que institui o Programa de ações afirmativas para a pós-graduação acadêmica ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (Especialização e Residência Profissional ou Multiprofissional em Saúde) da UFRGS.

No título I, intitulado “das disposições gerais”, uma das informações importantes que destacamos aqui, vem a ser os grupos sociais que serão alvos desta política de inclusão: a) pessoas pretas e pardas; b) indígenas; c) quilombolas; d) pessoas com deficiência; e) pessoas travestis e transexuais; f) pessoas refugiadas ou pessoas com visto humanitário; g)

migrantes em condições de vulnerabilidade social. Dito isto, o documento traz dois objetivos: a) assegurar a igualdade de oportunidades e promover a diversidade étnico-racial, social e de gênero no ambiente universitário; b) apoiar estudantes, docentes e técnicos administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações interpessoais, étnico-raciais e acessibilidade. Ainda, no título I, a Resolução estipula a porcentagem mínima de 30% (do total de vagas fixado em cada edital) para a reserva de vaga – RV, que cada curso de mestrado e doutorado, deve designar aos grupos sociais supracitados (UFRGS, 2023).

No título III da Resolução, que trata “da seleção e do ingresso”, há pelo menos dois pontos, que é muito importante estarmos atentos, a fim de verificarmos se todos os editais de seleção de mestrado e doutorado *stricto sensu* da UFRGS estão em conformidade com o documento, são eles: a) Nenhuma etapa do processo seletivo será eliminatória para os candidatos inscritos por RV; b) A nota de corte final para os candidatos inscritos por RV será inferior à nota de corte final aplicada para os candidatos de ampla concorrência – AC (UFRGS, 2023).

E, por fim, no título V, da Resolução nº 15/2023 do CONSUN-UFRGS, que trata “da permanência e do acompanhamento”, destacamos que “os candidatos dos grupos compreendidos pelo Programa de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação aprovados no processo seletivo terão prioridade para a distribuição de bolsas de estudo, seguindo-se os critérios definidos pela comissão de bolsas do respectivo Programa” (UFRGS, 2023). Para concluir, a Lei Federal nº 14.723/2023, que vem sendo chamada pela opinião pública de “a nova lei de cotas da educação superior”, em seu Artigo 7º, prevê que as instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada à importância da ‘diversidade’ para o desenvolvimento científico,

tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2023).

Esse ponto da narrativa faz emergir uma pista sobre a seleção ou ingresso na pós-graduação, cujos critérios podem promover o fenômeno da inclusão excludente (EZCURRA, 2011). Ou seja, ampliamos a possibilidade de acesso, mas criam-se critérios nos processos seletivos (ou mesmo na definição dos públicos atendidos pelas ações afirmativas) que parecem legitimar as desigualdades sociais numa lógica meritocrática. Nessa direção, pensando que a porta de entrada para a pós-graduação são os cursos de mestrado, apresentamos alguns pontos de reflexão visando um processo seletivo mais inclusivo e equânime: a) a busca por certa ‘uniformidade’, nos processos de seleção para mestrado e doutorado *stricto sensu* em todos os PPG da universidade; b) a necessidade de critérios qualitativos e quantitativos mais amplos e inclusivos nos processos seletivos, arrimados por tabelas de pontuação transparentes para cada uma das etapas do processo de seleção, onde seja discriminada a pontuação item a item atribuída a cada critério; c) refletirmos quanto ao uso, indevido e arbitrário, de critérios de seleção baseados em princípios meritocráticos e elitistas, como o pressuposto de que um candidato ao mestrado já deva ter suficiência em língua estrangeira; d) possibilitar critérios adicionais de pontuação, considerando as desigualdades socioeconômicas, culturais ou de condições materiais ou subjetivas para a dedicação aos estudos universitários (por exemplo, considerar o tempo de estudantes mães e os “lapsos” de produção no currículo; considerar a cultura oral para algumas culturas indígenas); e) considerar que, legalmente, as instituições federais de educação podem instituir – sem prejuízo do disposto na Lei de Cotas

e haja vista sua autonomia universitária, por meio de políticas específicas de ações afirmativas – reserva de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Essas questões nos remetem para a importância de resgatarmos e redimensionarmos o conceito de diversidade, bem como o combate ao racismo institucional, ao elitismo acadêmico, ao capacitismo e outras formas de discriminação e intolerância que podem se concretizar em barreiras no acesso dos aspirantes à pós-graduação. Para a efetiva implementação dessa política, faz-se necessária a problematização da elitização estrutural da universidade e ataque ao direito à formação superior de qualidade (DE PAULA, 2017), que gera retenção, expressivos números de evasão, sofrimento psíquico, dificuldades materiais para permanecer no curso e do não acesso ou permanência na pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma aproximação com a tradição das pesquisas narrativas e da análise documental, essa pesquisa toma a UFRGS como estudo de caso para discutir algumas pistas que possam nos levar a uma efetiva implementação da política de ações afirmativas na Pós-Graduação *stricto sensu*. Após a leitura e organização dos documentos selecionados, construímos narrativas constituindo três eixos: 1) Movimento negro educador e a luta pela democratização da educação superior brasileira; 2) Ação afirmativa na educação superior pública brasileira; e 3) Ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* brasileira e o caso UFRGS.

As narrativas colocam como pano de fundo o contexto emergente da educação superior brasileira, em especial da pós-graduação *stricto sensu* e sua tentativa de democratização, e no diálogo com os eixos construídos na pesquisa identificamos algu-

mas pistas que podem contribuir no processo de implementação desta política. Com o Movimento Negro Educador e a luta pelas ações afirmativas, temos uma pista política e epistemológica – política, no processo constante de luta pelo direito à educação; e epistemológica, conhecimentos construídos sobre hierarquias raciais, racismo e democratização como efeitos das lutas políticas.

Com a discussão sobre as ações afirmativas, encontramos uma pista de caráter assistencial. Na sua função de ser um instrumento de inclusão social, a universidade precisa se ocupar de políticas de permanência na pós-graduação, com estratégias que envolvam benefícios pecuniários e materiais, mas que também se implique no combate às vivências de exclusão social e violências de toda ordem que podem ser reproduzidas no espaço acadêmico. Por fim, ao construir a narrativa sobre o caso da UFRGS, uma pista sobre a seleção ou ingresso na pós-graduação nos pareceu significativo para a discussão aqui proposta. Ao ampliar as possibilidades de acesso, precisamos, também, construir critérios de seleção mais justos, equânimes e que não sustentem desigualdades sociais numa lógica meritocrática.

Ao tratarmos de documentos como narrativas, assumimos a limitação de não trabalharmos com outras narrativas: de estudantes, de docentes, de gestores. Também esse artigo tem como limitações o número restrito de documentos analisados e pela escrita representar uma parte da pesquisa, que não inclui aqui a análise dos editais de seleções de cursos de mestrado. Acreditamos, contudo, que essa pesquisa contribui com a indicação de pistas que nos ajudam a problematizar a elitização estrutural da universidade pública e na compreensão de que, para democratizar, é preciso criar não apenas políticas de acesso, mas de permanência estudantil na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Z. A.; PEREIRA, T. I. Educação Superior em Contextos Emergentes: a Democratização da Universidade Brasileira. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 8, n. e022021, p. 1-24, 2022.

BRASIL. Constituição Federal – CF. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição administrativa do texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019. Brasília: Senado, 1988.

_____. **I Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

_____. Grupo de Trabalho Interministerial Para Valorização da População Negra. In: _____. **Construindo a democracia racial**. Brasília: Presidência da República; Secretaria de Comunicação Social, 1998. Documento sem paginação.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012a**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012b**.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Censo de Educação Superior 2016**. Brasília: MEC, INEP, 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**.

COSTA, T. R. da. Psicopreta: O Enfrentamento do Racismo no Ambiente Acadêmico e na Formação em Psicologia. In: SILVEIRA, R. da S.; *et al.* (Orgs.). **Psicologia e Relações Raciais: um percurso em construção** – 1ª ed., Florianópolis, ABRAPSO Editora, 2020, p. 103-118.

COSTA, É. G. da. Ação afirmativa na pós-graduação brasileira - o caso UFRGS. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 10, nº 26, set./dez., p. 103-118, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/279496/001205408.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 abr. 2025.

DE PAULA, Maria de Fátima Costa. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017.

EZCURRA, A. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; PAULA, Maria de Fátima Costa de (Orgs.). **La democratización de la educación superior en América Latina**. Límites y posibilidades. Saenz Peña: EDUNTREF, 2011. p. 60-72.

FERES JÚNIOR, J. *et al.* **Ação afirmativa**: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MAIA, H. Neoliberalismo e Sofrimento Psíquico: o mal-estar nas Universidades. Ruptura Editorial, 2022.

MELLO, L. G. de. Justiça inconclusa: vícios e virtudes da política de cotas na pós-graduação da UFRGS. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, vol. 10, nº 26, p. 41-68, set./dec. 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/259968/001169343.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PAIVA, V. L. M. de O. E. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261–266, 2008.

PASSOS, J. C. dos. O protagonismo do movimento negro e a democratização do ensino superior brasileiro. In: MATO, D. (Coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina**: colaboración intercultural – experiencias y aprendizajes. 1ª ed., v. 01. Sáenz Peña. Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero – UNTREF. Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados – CIEA. EDUNTREF, 2019, p. 245-257.

PEREIRA, T. I. A democratização inconclusa da universidade brasileira em perspectiva: notas para um debate crítico. (pp. 24-39). In: ROMANINI, Moises. (Org.). **Psicologia, educação e saúde mental**: problematizações sobre/com a universidade [livro eletrônico]. 1ª Ed., Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2024.

PEREIRA, F. S.; NETO, I. R. Ações Afirmativas – Quem são os discentes da Pós-Graduação no Brasil? **Revista: Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 105-127, out./dez., 2019.

RIBEIRO, M. de O. *et al.* A Política Nacional de Assistência Estudantil no Brasil: uma análise comparativa entre o Decreto nº 7.234/2010 e a Lei nº 14.914/2024. **Serviço Social em Perspectiva**, Montes Claros, volume 9, número 2, jul./dez. 2025.

RIO GRANDE DO SUL – RS. **Recomendação PRDC/RS nº 30**, de 03 de junho de 2020, da Procuradoria Regional de Direitos Humanos do Cidadão – PRDC, do Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul. Inquérito Civil nº 1.29.000.003316/2018-17. De autoria do Procurador Enrico Rodrigues de Freitas da PRCD-RS/MPF, 2020.

SANTOS, J. A. dos; MELLO, L. G. de. [Artigo de periódico]. No topo do mundo: Everest e ações afirmativas na pós-graduação. **Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Porto Alegre, vol. 23, n. 44, p. 111-138, dez. 2016. Disponível em: [https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163204/001023508.pdf?sequence=1&isAll owed=y](https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163204/001023508.pdf?sequence=1&isAll%20owed=y). Acesso em: 20 jun. 25.

SILVA, G. C. da; ABREU, J. R.; ROMANINI, M. Acesso à pós-graduação: desafios interseccionais no processo seletivo. In: ANAIS DO CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO. Criciúma: UNESCO, 2024, p. 1-5.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. Conselho Universitário – CONSUN. **Resolução nº 015, de 13 de janeiro de 2023**. Institui o Programa de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) e Lato Sensu (Especialização e Residência Profissional ou Multiprofissional em Saúde) da UFRGS.

VENTURINI, A. C. **Ação Afirmativa na Pós-Graduação**: os desafios da expansão de uma política de inclusão. Rio de Janeiro, 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A DISCALCULIA E O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM CONTEXTO CLÍNICO EDUCACIONAL

Dyscalculia and the use of GeoGebra software as a psychopedagogical intervention strategy in a clinical-educational context

Gabriel Henrique de Faria Pereira 

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST UNIVERSITY - Flórida/USA. Graduado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia, Licenciado em Pedagogia pela UNIFAEAL e Licenciado em Matemática para educação básica pela UNIFAEAL. Professor Efetivo de Matemática - SEDUC-GO.
E-mail: gabrielpereira.engenharia@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 11/05/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20801553>

Resumo

A discalculia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica que compromete habilidades matemáticas. Este estudo tem como objetivo analisar o uso do GeoGebra como ferramenta de intervenção psicopedagógica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com procedimentos bibliográficos e experimentais. Os resultados indicam que o uso do software favorece a compreensão conceitual, o raciocínio lógico e a redução da ansiedade matemática. Conclui-se que o GeoGebra contribui para práticas inclusivas e eficazes no ensino da matemática.

Palavras - chave: Ansiedade Matemática; Aprendizagem Significativa; Dificuldades De Aprendizagem; Raciocínio Lógico; Tecnologia Digital

Abstract

Dyscalculia is a specific learning disorder of neurobiological origin that impairs mathematical skills. This study aims to analyze the use of GeoGebra as a tool for psychopedagogical intervention. This is a qualitative study of an applied nature, with bibliographic and experimental procedures. The results indicate that the use of the software enhances conceptual understanding, logical reasoning, and reduces mathematical anxiety. It is concluded that GeoGebra contributes to inclusive and effective practices in mathematics education.

Keywords: Learning Difficulties; Logical Reasoning; Mathematical Anxiety; Meaningful Learning; Digital Technology

INTRODUÇÃO

A aprendizagem matemática é uma das dimensões mais complexas e, ao mesmo tempo, mais essenciais do processo educativo. A matemática, ao lidar com abstrações, símbolos e estruturas lógicas, exige do estudante um conjunto de habilidades cognitivas que envolvem atenção, memória de trabalho, raciocínio dedutivo e capacidade de representação (FONSECA, 2015). Por essa razão, dificuldades nesse campo são comuns, mas, em alguns casos, ultrapassam o que seria esperado para o desenvolvimento cognitivo típico. Nesses casos, pode-se estar diante de um transtorno específico de aprendizagem, como a discalculia, que compromete de maneira significativa a compreensão, manipulação e aplicação dos conceitos numéricos (BUTTERWORTH, 2019).

A discalculia é uma condição de origem neurológica que afeta a maneira como o cérebro processa informações quantitativas e espaciais. Segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5), trata-se de um transtorno específico da aprendizagem que se manifesta por dificuldades persistentes em compreender números, executar operações aritméticas e desenvolver o raciocínio lógico-matemático, mesmo após estímulos adequados (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Esse transtorno não está relacionado à falta de interesse, à ausência de esforço ou à baixa inteligência, mas sim a uma disfunção cognitiva específica. Estudos de neuroimagem realizados por Rotzer *et al.* (2008) demonstram que indivíduos com discalculia apresentam padrões atípicos de ativação no lobo parietal inferior, área cerebral associada à representação de magnitudes numéricas.

Na prática docente, observa-se que alunos com discalculia costumam demonstrar resistência e ansiedade diante da matemática, especialmente quan-

do submetidos a situações que envolvem cálculos mentais, comparação de quantidades ou compreensão de problemas cotidianos. Essa ansiedade matemática, conforme McLeod (1992), é um fenômeno emocional que interfere diretamente no desempenho cognitivo, gerando um ciclo de medo e evasão frente à disciplina. Por isso, o papel do professor e do psicopedagogo é fundamental na identificação precoce dessas dificuldades e na elaboração de estratégias de intervenção que tornem o aprendizado mais acessível, concreto e motivador.

A psicopedagogia, enquanto campo interdisciplinar, propõe compreender o sujeito em sua totalidade — cognitiva, emocional e social —, buscando identificar as causas das dificuldades de aprendizagem e criar condições para superá-las (BOSSA, 2011). No caso da discalculia, o trabalho psicopedagógico envolve o uso de recursos concretos, como jogos, materiais manipulativos e atividades lúdicas que favorecem a construção do conceito de número, quantidade e relação (FONSECA, 2015). Contudo, nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais trouxe novas possibilidades para o ensino e a intervenção psicopedagógica, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e personalizados.

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação tem se consolidado como uma das principais estratégias para enfrentar os desafios da aprendizagem contemporânea. De acordo com Moran (2015), as TDICs possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem abertos e colaborativos, que estimulam a autonomia e o protagonismo do estudante. Quando aplicadas de forma planejada e mediada, as tecnologias não substituem o professor, mas ampliam suas possibilidades pedagógicas. Em contextos de dificuldades

de aprendizagem, a tecnologia pode atuar como um mediador entre o aluno e o conhecimento, oferecendo recursos visuais e interativos que facilitam a compreensão de conceitos abstratos.

A literatura recente tem evidenciado o potencial das tecnologias educacionais para apoiar o ensino da matemática e favorecer o desenvolvimento cognitivo de alunos com dificuldades específicas (NETO, 2022). Softwares educativos, jogos digitais e plataformas adaptativas permitem a exploração de conceitos matemáticos por meio de experiências práticas e significativas, promovendo o raciocínio lógico de maneira acessível. Segundo Kenski (2012), o uso dessas ferramentas estimula diferentes canais sensoriais, o que beneficia especialmente estudantes que apresentam dificuldades na abstração simbólica, como é o caso dos alunos com discalculia.

Na prática escolar, nota-se que o uso de tecnologias desperta o interesse dos alunos e reduz a resistência à matemática. Atividades que envolvem simulações, animações ou manipulação de objetos digitais tornam o aprendizado mais concreto e visual. Essa abordagem está alinhada à teoria construtivista de Piaget (1976), que defende que o conhecimento matemático é construído a partir da ação sobre o objeto — neste caso, o ambiente virtual torna-se o “objeto” com o qual o aluno interage, experimenta e compreende. Assim, a tecnologia não é apenas um suporte didático, mas um espaço de construção do conhecimento.

Entre os inúmeros recursos tecnológicos disponíveis, destaca-se o GeoGebra, um software livre e gratuito de matemática dinâmica que integra geometria, álgebra e cálculo em um único ambiente (HOHENWARTER; LAVICZA, 2007). O GeoGebra permite a criação de construções matemáticas interativas, nas quais o aluno pode manipular

pontos, linhas, figuras e funções, observando em tempo real as relações entre suas representações gráficas e algébricas. Essa característica torna o software uma ferramenta poderosa tanto para o ensino quanto para a intervenção psicopedagógica, pois estimula o raciocínio indutivo, a experimentação e a visualização de conceitos abstratos.

No contexto da discalculia, o GeoGebra apresenta um diferencial importante: ele favorece o aprendizado visual e concreto. Alunos que têm dificuldade em lidar com números simbólicos podem, por exemplo, compreender operações básicas por meio da manipulação de formas geométricas ou do uso de representações gráficas que expressam proporções e áreas (PIRES; SILVA, 2020). Essa forma de interação reduz a carga cognitiva associada à abstração e fortalece o entendimento conceitual, o que é essencial para o desenvolvimento da competência matemática.

Além disso, o software oferece feedback imediato — uma das características mais valiosas das ferramentas digitais. Cada ação do aluno gera uma resposta visual instantânea, permitindo a autocorreção e a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Segundo Valente (1999), o feedback é um elemento fundamental para a aprendizagem significativa, pois transforma o erro em oportunidade de descoberta. No caso de alunos com discalculia, isso é especialmente relevante, já que a possibilidade de experimentar e errar sem punição reduz a ansiedade e estimula a autoconfiança.

Outro aspecto importante é que o GeoGebra permite a personalização das atividades, adequando-se ao ritmo e às necessidades de cada aluno. O psicopedagogo ou professor pode criar tarefas específicas para desenvolver habilidades deficitárias, como o reconhecimento de padrões, a percepção

espacial ou a compreensão de equivalências numéricas. Dessa forma, o software atua como uma ferramenta adaptativa, que respeita o tempo de aprendizagem do sujeito e promove um ambiente de ensino mais inclusivo (SILVA; PEREIRA, 2020).

Na prática psicopedagógica, o uso do GeoGebra também contribui para o diagnóstico e acompanhamento das dificuldades do aluno. Durante as atividades, o profissional pode observar como o estudante organiza seu raciocínio, identifica padrões, reage a desafios e elabora soluções. Esses indicadores oferecem subsídios valiosos para o planejamento de intervenções mais direcionadas. Assim, o software não apenas auxilia na aprendizagem, mas também se torna um instrumento de observação clínica e de compreensão do funcionamento cognitivo.

De modo geral, o avanço das tecnologias educacionais representa uma mudança paradigmática no modo de pensar o ensino e a aprendizagem da matemática. Como observa Moran (2015), a tecnologia, quando usada de forma crítica e pedagógica, amplia o alcance do ensino, tornando-o mais contextualizado, participativo e conectado à realidade dos alunos. No caso da discalculia, essa transformação é ainda mais significativa, pois permite substituir a memorização mecânica por experiências visuais e manipulativas que dão sentido aos números e às operações.

Em contextos educacionais inclusivos, a incorporação de ferramentas digitais, como o GeoGebra, reforça o compromisso com a equidade de oportunidades. De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a inclusão deve ser compreendida como a adaptação do ambiente de ensino às necessidades do aluno, e não o inverso. Nesse sentido, a tecnologia se apresenta como um meio de eliminar barreiras pedagógicas e garantir que todos os estudantes possam

aprender de acordo com suas possibilidades e estilos cognitivos.

Portanto, discutir o uso do GeoGebra na intervenção psicopedagógica da discalculia é discutir também o papel da tecnologia como mediadora do conhecimento e promotora de inclusão. Este artigo tem como objetivo analisar o potencial do software GeoGebra como ferramenta auxiliar na aprendizagem e reabilitação cognitiva de estudantes com discalculia, examinando como sua aplicação, integrada a práticas psicopedagógicas, pode favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico e a construção de uma relação mais positiva com a matemática. Para isso, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com base em estudos nacionais e internacionais que abordam a relação entre tecnologia, ensino de matemática e dificuldades de aprendizagem.

Em síntese, a aprendizagem matemática no século XXI exige não apenas novas metodologias, mas uma compreensão ampliada das singularidades cognitivas dos aprendizes. A discalculia, longe de ser um obstáculo intransponível, pode ser enfrentada com sensibilidade, mediação e inovação pedagógica. O GeoGebra, enquanto recurso gratuito, acessível e interativo, simboliza esse novo caminho: o de transformar a dificuldade em oportunidade, o erro em descoberta e a matemática em uma linguagem possível para todos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discalculia: natureza, manifestações e implicações

A aprendizagem matemática, por exigir abstração, sequenciação e raciocínio lógico, depende do funcionamento integrado de diversas funções cognitivas superiores. Quando há prejuízos nesse processamento, podem surgir dificuldades espe-

cíficas relacionadas à compreensão dos números e das operações. É nesse contexto que se insere a discalculia, um transtorno específico de aprendizagem que afeta a capacidade de compreender, representar e manipular informações numéricas (BUTTERWORTH, 2019).

A American Psychiatric Association (2014) define a discalculia como uma perturbação persistente na aquisição de habilidades aritméticas, manifestada por dificuldades no reconhecimento de símbolos numéricos, na memorização de fatos matemáticos básicos e na execução de cálculos. Trata-se, portanto, de uma condição de origem neurobiológica, que pode ocorrer isoladamente ou associada a outros transtornos, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a dislexia (ROTZER *et al.*, 2008).

Segundo Fonseca (2015), a discalculia está relacionada à imaturidade de processos cognitivos fundamentais, como a percepção espacial, a coordenação visual-motora e a noção de quantidade. Em crianças afetadas, nota-se a dificuldade em compreender a relação entre número e quantidade, em identificar padrões numéricos e em realizar operações mentais simples. Além disso, o desenvolvimento da linguagem matemática — que envolve termos, símbolos e convenções — tende a ser mais lento, o que afeta a compreensão de problemas e a comunicação do raciocínio.

As consequências da discalculia extrapolam o campo cognitivo e alcançam o emocional e o social. Conforme Weiss (2018), alunos com esse transtorno frequentemente desenvolvem sentimentos de incapacidade e ansiedade diante da matemática, fenômeno conhecido como *ansiedade matemática*. Esse quadro pode comprometer a autoestima e o engajamento com a aprendizagem, criando um ciclo de frustração e evasão escolar. Nesse sentido, a intervenção psicopedagógica precisa adotar uma

abordagem integral, considerando não apenas as dificuldades cognitivas, mas também as emoções envolvidas no processo de aprender.

Na prática educativa, a identificação da discalculia exige uma observação criteriosa e interdisciplinar. O psicopedagogo, o professor e o neuropsicólogo devem atuar em conjunto na avaliação do aluno, observando como ele lida com quantidades, símbolos, medidas e operações. Como reforça Bossa (2011), compreender a forma como o sujeito aprende é o primeiro passo para ajudá-lo a aprender melhor. Assim, o diagnóstico não deve restringir-se ao déficit, mas sim apontar caminhos possíveis de intervenção que estimulem o potencial do aluno e promovam sua autonomia.

Intervenções psicopedagógicas e o uso de tecnologias na aprendizagem matemática

A psicopedagogia tem como princípio compreender as causas das dificuldades de aprendizagem e propor intervenções que integrem aspectos cognitivos, afetivos e sociais. No caso da discalculia, essa intervenção deve favorecer o desenvolvimento das noções de número, espaço, tempo e proporção, por meio de experiências concretas e significativas (FONSECA, 2015).

Historicamente, as estratégias psicopedagógicas voltadas à matemática basearam-se no uso de materiais manipuláveis — como blocos lógicos, tampinhas, dominós e jogos — que permitem ao aluno estabelecer relações entre o mundo concreto e o abstrato. Contudo, com o avanço das tecnologias digitais, o contexto de aprendizagem se ampliou. Hoje, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) se apresentam como mediadoras potentes no processo educativo, especialmente para alunos com dificuldades de aprendizagem (KENSKI, 2012).

De acordo com Moran (2015), as TDICs transformam o espaço escolar ao possibilitar a criação de ambientes de aprendizagem interativos e personalizados. O uso de softwares educativos, aplicativos e plataformas digitais permite que o estudante participe ativamente da construção do conhecimento, experimentando, testando hipóteses e recebendo feedback imediato. Essas características são fundamentais para alunos com discalculia, que precisam de reforço visual e de oportunidades de manipulação simbólica para compreender as operações matemáticas.

Pesquisas recentes indicam que o uso de recursos tecnológicos favorece a aprendizagem significativa de estudantes com dificuldades específicas. Um estudo de Silva *et al.* (2021), publicado na *Revista Aesmgedumat* (UFMS), demonstrou que o uso de softwares educacionais no ensino de modelagem matemática estimula a curiosidade e a autonomia, além de promover o raciocínio lógico por meio de representações gráficas. De modo semelhante, Neto (2022), ao revisar pesquisas sobre tecnologias digitais na educação matemática, observou que ferramentas interativas contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas em alunos com discalculia, especialmente quando utilizadas de forma lúdica e mediada por um educador.

Na prática psicopedagógica, a tecnologia pode desempenhar três funções principais: diagnóstica, terapêutica e pedagógica. Como ferramenta diagnóstica, ela permite observar como o aluno raciocina e resolve problemas. Como instrumento terapêutico, oferece experiências que estimulam áreas cognitivas comprometidas. E, como recurso pedagógico, possibilita que o estudante reconstrua conceitos e desenvolva novas estratégias de resolução. Essa multiplicidade de usos reforça a importância da integração das tecnologias ao trabalho psicopedagógico (VALENTE, 1999).

Importante destacar que o uso da tecnologia não elimina a necessidade da mediação humana. Conforme enfatiza Moran (2015), o papel do educador é essencial para orientar, problematizar e dar significado às experiências digitais. Sem a intencionalidade pedagógica, o uso de softwares pode se tornar apenas uma atividade recreativa, desvinculada dos objetivos educacionais. Assim, o psicopedagogo deve atuar como mediador entre o aluno, a tecnologia e o conhecimento, garantindo que a experiência digital seja produtiva e contextualizada.

O software GeoGebra e seu potencial psicopedagógico

Dentre os softwares disponíveis para o ensino da matemática, o GeoGebra destaca-se por sua natureza dinâmica, versatilidade e caráter gratuito. Criado por Markus Hohenwarter em 2001, o programa combina em um único ambiente a visualização de conceitos de geometria, álgebra, estatística e cálculo, permitindo ao usuário manipular objetos e observar em tempo real suas transformações (HOHENWARTER; LAVICZA, 2007). Essa interatividade promove uma aprendizagem ativa e exploratória, na qual o aluno é convidado a investigar e descobrir relações matemáticas de forma autônoma.

Para alunos com discalculia, o GeoGebra representa uma ferramenta valiosa por transformar o conteúdo abstrato em experiências visuais e manipuláveis. Segundo Pires e Silva (2020), o software contribui para a construção do raciocínio lógico, uma vez que o estudante pode visualizar operações aritméticas como somas, subtrações e proporções em contextos geométricos. Essa associação entre forma e número reforça o entendimento das relações matemáticas e favorece o aprendizado significativo.

Outro diferencial do GeoGebra é o feedback imediato. Cada modificação realizada pelo aluno

no ambiente digital gera uma resposta instantânea — seja a mudança no gráfico, na figura geométrica ou na expressão algébrica —, o que facilita a auto-compreensão e a autorregulação da aprendizagem. Valente (1999) destaca que esse tipo de retorno é fundamental para que o aprendiz compreenda os erros como parte natural do processo de aprendizagem, fortalecendo a autonomia e a confiança.

Além do aspecto cognitivo, o uso do GeoGebra também possui implicações afetivas positivas. A possibilidade de experimentar, errar e tentar novamente, em um ambiente visual e não ameaçador, contribui para reduzir a ansiedade matemática (McLEOD, 1992). Como observa Weiss (2018), quando o aluno é colocado em uma situação de aprendizagem prazerosa e interativa, sua percepção de competência aumenta, o que impacta diretamente sua autoestima e motivação.

Na perspectiva psicopedagógica, o GeoGebra pode ser utilizado tanto em contextos clínicos quanto institucionais. Em clínicas de psicopedagogia, o software pode servir como instrumento de diagnóstico, permitindo observar o modo como o aluno organiza seu pensamento e lida com as variáveis numéricas e espaciais. Já em ambientes escolares, ele pode integrar projetos de ensino que promovam a inclusão e o desenvolvimento cognitivo. A combinação entre o potencial interativo do software e a mediação intencional do profissional gera um ambiente propício para a aprendizagem significativa (SILVA; PEREIRA, 2020).

Dessa forma, o GeoGebra não é apenas um recurso tecnológico, mas uma ferramenta que dialoga diretamente com os princípios da psicopedagogia contemporânea. Ele promove a construção ativa do conhecimento, o respeito ao ritmo individual de aprendizagem e a valorização das múltiplas formas de pensar. Quando aliado à sensibilidade e à observação do psicopedagogo, o software pode se tornar

um aliado poderoso na reabilitação cognitiva de alunos com discalculia, ampliando as possibilidades de compreensão da matemática e contribuindo para um ensino verdadeiramente inclusivo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa e natureza aplicada, com o objetivo de compreender o potencial do GeoGebra como ferramenta psicopedagógica no apoio ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com diagnóstico inicial de possível discalculia. A investigação também possui caráter bibliográfico e experimental, fundamentada em referenciais teóricos sobre discalculia, psicopedagogia e tecnologias digitais, e complementada pela aplicação prática de duas atividades no software GeoGebra. As intervenções foram realizadas com dois alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, acompanhados em contexto psicopedagógico clínico. Ambos apresentavam indícios de dificuldades persistentes na compreensão de conceitos matemáticos básicos e haviam recebido indicação para investigação de possível discalculia, segundo observações docentes e avaliação inicial. Os participantes foram selecionados por conveniência, considerando acompanhamento psicopedagógico prévio. Os dados foram coletados por observação sistemática e registros descritivos durante as sessões, respeitando o anonimato dos participantes e os princípios éticos da pesquisa educacional. A pesquisa não envolveu riscos aos participantes, sendo assegurados anonimato, confidencialidade e uso exclusivamente acadêmico dos dados.

Planejamento das atividades

Na etapa de planejamento, foram definidos os objetivos, conteúdos e competências a serem desenvolvidos em cada atividade. Buscou-se contemplar habilidades

essenciais ao pensamento lógico e visual, respeitando o ritmo de aprendizagem dos participantes e priorizando experiências concretas e significativas.

As atividades foram selecionadas no GeoGebra — software gratuito e multiplataforma que integra representações geométricas, algébricas e gráficas em tempo real (HOHENWARTER; LAVICZA, 2007). Essa escolha fundamenta-se na acessibilidade, na interatividade e na capacidade do programa

de tornar visíveis conceitos abstratos, favorecendo a mediação cognitiva e emocional.

Foram escolhidas duas atividades que exploram conceitos fundamentais da matemática e que se adequam às necessidades cognitivas observadas nos alunos:

- Aplicação 1: Relação entre Quantidade e Forma – Equivalent Fractions (<https://www.geogebra.org/m/gupxhjbq>)

Figura 1 – Primeira atividade: relação entre quantidade e forma

Create a fraction then press "show" to rename it.

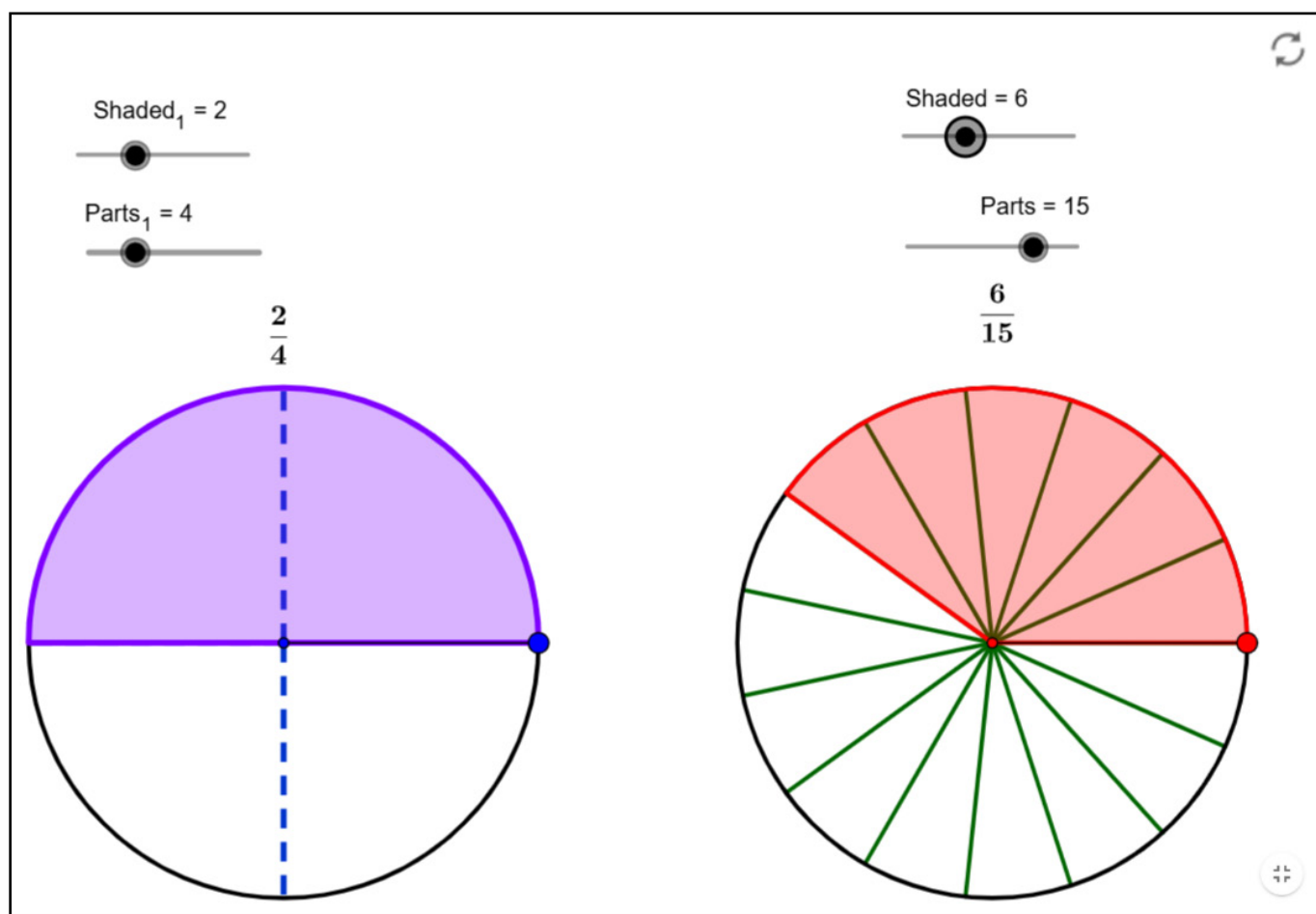
$\frac{2}{4}$

$\frac{2}{4} \times \frac{3}{3} = \frac{6}{12}$

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

- Aplicação 2: Operações e Proporcionalidade – Comparing Fractions (<https://www.geogebra.org/m/tmfqr7zp>)

Figura 2 – Operações e proporcionalidade



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Cada aplicação foi conduzida individualmente, em sessão de atendimento psicopedagógico com duração média de 40 minutos. O psicopedagogo atuou como mediador, observando o comportamento, as estratégias cognitivas e as verbalizações espontâneas dos alunos durante o uso do software.

Procedimentos de aplicação

Na Aplicação 1, o foco foi a compreensão de equivalências visuais entre formas geométricas e valores numéricos. Os alunos manipularam polígonos e áreas subdivididas, observando como diferentes composições podem representar a mesma quantidade.

de. Essa atividade visou fortalecer a percepção de proporcionalidade e equivalência, reduzindo a dependência de representações simbólicas.

Já na Aplicação 2, o objetivo foi explorar operações aritméticas e relações de proporcionalidade. Utilizando controles deslizantes, os alunos modificaram numeradores e denominadores de frações, observando de forma dinâmica as mudanças nas representações gráficas. A experiência permitiu compreender visualmente o impacto das operações matemáticas, promovendo o raciocínio dedutivo e a autorregulação do pensamento.

Durante ambas as aplicações, o mediador evitou intervenções corretivas diretas, priorizando a observação e o encorajamento da autonomia dos participantes. Foram registrados aspectos como:

- tempo de resolução e número de tentativas;
- estratégias utilizadas e verbalizações durante as atividades;
- nível de engajamento e motivação;
- reações emocionais diante dos desafios.

Análise dos dados

Os dados foram analisados qualitativamente, com base na análise interpretativa (BARDIN, 2011), categorizando-se os resultados em quatro dimensões principais:

1. Cognitiva – compreensão conceitual e raciocínio lógico;
2. Visual e perceptiva – identificação de padrões, equivalências e relações espaciais;
3. Afetiva e motivacional – interesse, confiança e persistência;
4. Metacognitiva – reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

A observação dos atendimentos foi confrontada com estudos prévios sobre o uso de tecnologias digitais na aprendizagem matemática (MORAN, 2015;

SILVA *et al.*, 2021), buscando verificar em que medida o GeoGebra favoreceu a construção do conhecimento, a redução da ansiedade e o fortalecimento das habilidades lógico-visuais dos alunos.

Em síntese, a metodologia adotada fundamenta-se na concepção de que o software educacional não substitui o ensino tradicional, mas atua como mediador simbólico e interativo, capaz de ampliar as formas de representação, promover a autonomia e tornar o aprendizado matemático mais concreto e inclusivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades propostas foram aplicadas a dois alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, ambos com diagnóstico inicial de possível discalculia, acompanhados em contexto psicopedagógico. O objetivo foi observar de que forma o uso do software GeoGebra poderia favorecer a compreensão de conceitos matemáticos e reduzir os impactos emocionais relacionados à dificuldade de aprendizagem. A análise das interações evidenciou resultados coerentes com os objetivos do estudo e com a literatura sobre o uso de tecnologias digitais na mediação de dificuldades matemáticas.

De modo geral, constatou-se que a interação manipulativa e visual proporcionada pelo software contribuiu para avanços significativos na compreensão conceitual e no engajamento dos participantes. O ambiente digital do GeoGebra mostrou-se inclusivo e motivador, permitindo a experimentação, a correção autônoma de erros e o fortalecimento da autoconfiança — fatores essenciais no tratamento psicopedagógico da discalculia. Os resultados demonstram alinhamento direto com os objetivos propostos, evidenciando ganhos cognitivos e afetivos observáveis.

Na Aplicação 1 o foco foi a exploração de equivalências visuais entre formas geométricas e quan-

tidades numéricas. Os alunos manipularam polígonos, subdividindo e recompondo áreas para compreender que diferentes configurações espaciais podem representar a mesma fração ou proporção. Ao longo das interações, observou-se melhora na capacidade de reconhecer padrões e justificar equivalências, tanto visual quanto verbalmente. Essa atividade ajudou os participantes a compreender que “diferente aparência não significa valor diferente”, reduzindo a confusão entre símbolo e quantidade — uma das dificuldades típicas da discalculia (FONSECA, 2015). Além disso, o feedback visual imediato do GeoGebra favoreceu a autopercepção e a correção espontânea de erros, o que reforçou a aprendizagem significativa (VALENTE, 1999).

Na Aplicação 2 o uso de controles deslizantes permitiu aos alunos modificar numeradores e denominadores, observando instantaneamente os efeitos dessas alterações sobre a representação gráfica das frações. Essa abordagem estimulou o raciocínio dedutivo, a formulação de hipóteses e a compreensão das relações de proporção. Os alunos demonstraram maior envolvimento e autonomia durante a atividade, realizando ajustes sucessivos e verbalizando suas descobertas (“quando aumento o denominador, a parte ficam menor”). Além disso, notou-se redução da ansiedade matemática, pois o ambiente digital permitiu o erro sem julgamento, tornando o processo de tentativa e erro uma oportunidade de reflexão, como destacam Weiss (2018) e McLeod (1992).

Ao comparar os resultados obtidos com estudos anteriores (PIRES; SILVA, 2020; SILVA *et al.*, 2021), verificou-se que o GeoGebra atua como mediador cognitivo e afetivo, fortalecendo a aprendizagem por meio do feedback imediato e da exploração visual de conceitos. As atividades despertaram interesse, promoveram o raciocínio lógico e favoreceram a autoconfiança dos alunos, aspectos fundamentais para o sucesso de intervenções psico-

pedagógicas. A análise evidencia consistência com o referencial teórico, reforçando o papel das tecnologias como mediadoras da aprendizagem.

Assim, os resultados sugerem que o uso intencional e mediado do GeoGebra pode contribuir não apenas para o desenvolvimento das habilidades lógico-visuais, mas também para o tratamento psicopedagógico da discalculia, oferecendo ao aluno um espaço de descoberta, segurança e valorização de seu próprio processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o potencial do GeoGebra como ferramenta psicopedagógica no tratamento da discalculia, destacando sua capacidade de transformar a aprendizagem matemática em uma experiência mais visual, interativa e acessível. A investigação teórica e as aplicações práticas evidenciaram que o uso do software favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e a compreensão de conceitos abstratos por meio da manipulação direta de objetos matemáticos.

Verificou-se que o caráter dinâmico e visual do GeoGebra auxilia na superação das dificuldades relacionadas à abstração simbólica, característica central da discalculia. As atividades realizadas permitiram que os alunos compreendessem relações numéricas e espaciais de forma concreta, o que resultou em maior engajamento, autoconfiança e compreensão conceitual.

No âmbito psicopedagógico, constatou-se que o software atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, estimulando a autonomia, a curiosidade e a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Além disso, o ambiente digital mostrou-se eficaz na redução da ansiedade matemática, oferecendo ao aluno um espaço de experimentação sem medo do erro, aspecto essencial para o fortalecimento da autoestima.

Conclui-se que o uso do GeoGebra, quando aliado à mediação sensível do psicopedagogo, constitui uma estratégia inclusiva e eficaz para o trabalho com estudantes que apresentam discalculia. Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem as investigações sobre o impacto do software em diferentes

contextos escolares, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas que integrem tecnologia, emoção e aprendizagem significativa. Como limitações, destaca-se o número reduzido de participantes. Sugere-se a ampliação de estudos com amostras maiores e diferentes contextos escolares.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOSSA, Nádia A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: MEC, 2014.
- BUTTERWORTH, Brian. *Dyscalculia: from brain to education*. London: Academic Press, 2019.
- FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- HOHENWARTER, Markus; LAVICZA, Zsolt. *Teaching and Learning Mathematics with GeoGebra*. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, v. 26, n. 2, p. 135–146, 2007.
- KENSKI, Vani M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2012.
- McLEOD, Douglas. *Research on affect in mathematics education: A reconceptualization*. In: *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1992.
- MORAN, José. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2015.
- NETO, J. C. *Discalculia e Tecnologias Digitais Educacionais: uma Revisão Sistemática de Literatura*. *Infância & Educação – Teoria e Prática*, v. 25, p. 23-41, 2022.
- PIAGET, Jean. *A construção do número na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIRES, L.; SILVA, T. *Softwares educacionais e o ensino da matemática para alunos com discalculia*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 3, 2020.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NÃO É FREIRIANA, É DEWEYANA: AS RAÍZES DA ESCOLA NOVA E O PRAGMATISMO NA FORMAÇÃO DO ENSINO NACIONAL (1920-1964)

Brazilian Education is not Freirean, it is Deweyan: the roots of the new school movement and pragmatism in the formation of national education (1920-1964)

Arnaldo Ricardo do Nascimento 

Especialista em Metodologia da Pesquisa Científica na Universidade Estadual do Ceará – Uece. Bacharelado em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (2003). Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2009).
E-mail: ricardo.nascimento@uece.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 28/11/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20801612>

Resumo

Este artigo propõe uma análise crítica da matriz filosófica predominante na educação brasileira no período que antecede o Golpe de 1964. Argumenta-se que, contrariamente à percepção comum que eleva Paulo Freire à condição de principal fundamento pedagógico do Brasil, a estrutura e o espírito do sistema educacional moderno foram forjados principalmente sob a influência da pedagogia pragmática de John Dewey e do movimento da Escola Nova. Através de uma revisão histórica e bibliográfica, o texto traça a chegada e institucionalização dessas ideias por meio de figuras como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, demonstrando como elas moldaram a legislação, a formação de professores e a organização escolar. Conclui-se que Paulo Freire, longe de ser um ponto de ruptura, representa uma radicalização político-crítica das premissas deweyanas já existentes, e que o legado pragmático desta última permanece como base estrutural da educação nacional, frequentemente em tensão com o ideal freiriano.

Palavras - chave: Educação Brasileira; John Dewey; Escola Nova; Paulo Freire.

Abstract

This article proposes a critical analysis of the predominant philosophical matrix in Brazilian education in the period preceding the 1964 Coup. It argues that contrary to the common perception that elevates Paulo Freire to the status of Brazil's main pedagogical foundation, the structure and spirit of the modern educational system were forged primarily under the influence of John Dewey's pragmatic pedagogy and the New School movement. Through a historical and bibliographic review, the text traces the arrival and institutionalization of these ideas through figures such as Anísio Teixeira, Lourenço Filho, and Fernando de Azevedo, demonstrating how they shaped legislation, teacher training, and school organization. It concludes that Paulo Freire, far from being a breaking point, represents a political-critical radicalization of the existing Deweyan premises, and that the pragmatic legacy of the latter remains as the structural basis of national education, often in tension with the Freirean ideal.

Keywords: Brazilian Education; John Dewey; New School; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire é, inquestionavelmente, o educador brasileiro mais célebre no mundo e um ícone nacional. Sua pedagogia crítica, centrada na conscientização, no diálogo e na leitura do mundo como ato político, é frequentemente invocada como o modelo ideal e a verdadeira essência do que a educação no Brasil deveria ser. Sua elevação à condição de Patrono da Educação Brasileira em 2012 consagrou esse lugar de destaque. No entanto, esse reconhecimento, muitas vezes obscurece uma realidade histórica e estrutural mais complexa: a matriz filosófica que realmente moldou a arquitetura do sistema educacional brasileiro moderno, especialmente desde as reformas da Primeira República até o Golpe Civil-Militar de 1964, não é a pedagogia libertadora de Freire, mas sim a pedagogia progressista e pragmática do filósofo norte-americano John Dewey.

A escola é, assim, uma instituição social. A educação é um processo social. [...] A escola, portanto, é uma forma de vida em comunidade na qual todas essas agências são concentradas, e que permitirá à criança, de modo gradual, participar dos recursos herdados da raça e usar suas próprias capacidades para fins sociais. (DEWEY, 1979, p. 18).

Como argumentam Saviani (2007) e Romanelli (2010), o ideário da Escola Nova, com sua ênfase na escola ativa, na democratização do ensino e na eficiência social, penetrou profundamente nas reformas estaduais e federais, na formação de professores e na organização curricular, constituindo-se como a hegemonia pedagógica do período.

Este artigo defende a tese de que a educação brasileira, em suas bases fundantes, é deweyana. O movimento da Escola Nova, inspirado direta-

te nas ideias de Dewey, foi o grande reformador do ensino no país, influenciando gerações de educadores, a legislação educacional e a própria organização das escolas. Figuras como Anísio Teixeira, discípulo direto de Dewey, atuaram como verdadeiros “missionários” desse ideário, traduzindo-o e adaptando-o ao contexto brasileiro. Paulo Freire, por sua vez, emerge neste cenário não como um fundador isolado, mas como um pensador profundamente influenciado por essa tradição já consolidada. Ele a absorve, critica e radicaliza, infundindo-a com uma consciência de classe e um projeto explícito de libertação que vai além do pragmatismo democrático deweyano. Compreender essa genealogia é essencial para desvendar as contradições, desafios e a própria identidade da educação brasileira contemporânea.

METODOLOGIA

O presente artigo constitui-se como uma pesquisa bibliográfica e histórico-analítica, de abordagem qualitativa. O objetivo foi analisar a matriz filosófica predominante na educação brasileira entre 1920 e 1964, confrontando a influência do pragmatismo de John Dewey e do Movimento da Escola Nova com a posterior canonização de Paulo Freire. O recorte temporal justifica-se por abranger desde o auge das reformas educacionais inspiradas na Escola Nova até o Golpe Civil-Militar de 1964, que interrompeu esse projeto. A escolha do referencial teórico recaiu sobre as obras fundamentais de John Dewey (especialmente *Democracia e Educação*), de Anísio Teixeira (como principal intérprete e aplicador de Dewey no Brasil) e de Paulo Freire (como contraponto crítico e herdeiro radicalizado), além de historiadores da educação bra-

sileira como Dermeval Saviani, Otaíza Romanelli e Paulo Ghiraldelli Jr. A análise seguiu os procedimentos da história das ideias pedagógicas, buscando identificar permanências, rupturas e tensões entre o discurso oficial, a prática institucional e o pensamento educacional.

O contexto de uma nação em (re) construção: a república e a busca por um modelo educacional

Para entender a receptividade das ideias de Dewey, é crucial situar o Brasil das primeiras décadas do século XX. A recém-proclamada República (1889) herdou um país agrário, analfabeto e profundamente desigual. A educação era privilégio de uma elite, com um método de ensino arcaico, baseado na memorização, na repetição e na severa disciplina, herança do modelo jesuítico e depois imperial.

A elite intelectual e política republicana, impregnada pelo ideal positivista de “Ordem e Progresso”, via na educação o instrumento primordial para modernizar a nação, integrá-la à economia capitalista internacional e forjar uma identidade nacional única. Era necessário criar um cidadão novo para uma República nova. O ensino tradicional, considerado ineficiente e obsoleto, era um obstáculo a ser superado. O Brasil olhou para o exterior em busca de modelos, e os Estados Unidos emergiam como a grande potência moderna, cujo sistema educacional público e pragmático era visto como um dos pilares de seu sucesso. Foi neste fértil terreno de ansiedades e esperanças modernizadoras que a semente da Escola Nova, e particularmente do pensamento de John Dewey, encontrou condições ideais para germinar. (FERRARI, 2008)

John Dewey e a pedagogia do “Learning by Doing”

A filosofia educacional de John Dewey (1859-1952) representou uma revolução copernicana na pedagogia. Em oposição ao modelo tradicional “centrado no professor” e no conteúdo, Dewey propôs uma educação “centrada no aluno”. Seu pensamento pode ser sintetizado em alguns pilares centrais :

- *Educação como Vida, não como Preparação para a Vida*: A escola não deve ser uma preparação remota para a vida futura, mas sim a própria vida em sua forma mais rica e organizada. Ela deve refletir e integrar-se à comunidade (FERRARI, 2008, s.p.).
- *O “Learning by Doing” (Aprender Fazendo)*: O conhecimento não é uma entidade abstrata a ser transmitida, mas resulta da experiência ativa do aluno com o mundo. A atividade prática, a investigação, a solução de problemas concretos e os projetos são o cerne do processo de aprendizagem (SCHMIDT, 2009, p.138).
- *Escola Democrática*: A escola é uma micro-sociedade democrática. É nela que o aluno deve aprender, na prática, os valores da cooperação, do diálogo, do respeito mútuo e da responsabilidade social, tornando-se um cidadão capacitado para a vida em uma democracia.
- *Pragmatismo*: A verdade de uma ideia está em sua utilidade prática, em sua consequência para a solução de problemas. O currículo deve, portanto, ser relevante para os interesses e necessidades dos alunos e da sociedade.

O único caminho pelo qual os adultos têm uma ideia do que a criança está pronta para realizar em qualquer momento é por observarem o que ela começa espontaneamente a fazer. Não há, portanto, nenhum mistério maior do que o seu constante apelo ao que a criança já possui em seu próprio ser como critério e regulador do conteúdo e do método do ensino. (DEWEY, 1979, p. 132).

O *pragmatismo democrático de John Dewey* é a espinha dorsal de sua filosofia e representa uma fusão profunda entre sua teoria do conhecimento (pragmatismo) e sua teoria política (democracia).

Para Dewey, democracia não era apenas uma forma de governo, e educação não era apenas uma preparação para a vida. Eram dois lados da mesma moeda.

O *pragmatismo democrático de Dewey* é a crença de que uma sociedade verdadeiramente democrática depende de cidadãos que saibam usar a inteligência prática (o pragmatismo) para investigar, debater e resolver cooperativamente os problemas da comunidade.

Esse pragmatismo, focado na eficiência, na funcionalidade e na adaptação do indivíduo ao meio social, cativou as elites brasileiras desejosas de “racionalizar” e “modernizar” o país.

A filosofia da Escola Nova veio dar respostas às necessidades liberais que surgiam no país para a Educação, as reformas de base, ideias liberais que depois foram trocadas por ideias comunistas, conforme a narrativa do regime instaurado em 1964, que serviu de pretexto para reprimir as mudanças propostas pelos pensadores da Educação no país. Assim, até mesmo as propostas de uma educação liberal, nos moldes do capitalismo norte-americano, foram repudiadas pela burguesia brasileira após o golpe civil-militar de tipo fascista, apoiado pelos EUA. Como demonstra Ghiraldelli Jr. (2006, p.26), o projeto democrático da Escola Nova, por

seu potencial crítico, foi também alvo da repressão, sendo sua vertente mais radical, representada por Freire, duramente perseguida.

O movimento da Escola Nova no Brasil: dos manifestos à institucionalização

Gênese e fundamentos de um ideal renovador

O Movimento da Escola Nova emergiu no cenário educacional brasileiro como a principal expressão de um projeto modernizador que buscava superar o arcabouço pedagógico tradicional. Inspirado no pragmatismo democrático de John Dewey, o movimento representava uma profunda transformação na concepção de educação, sociedade e cidadania (CUNHA, 2001; SAVIANI, 2007).

Seus fundamentos giravam em torno de um eixo central: a transferência do foco do processo educacional *do professor para o aluno*. Dessa premissa, derivavam os princípios norteadores que Romanelli (2010, p. 158) sintetiza como a defesa de “uma escola única, pública, laica, gratuita e obrigatória”.

A filosofia da Escola Nova veio dar respostas às necessidades liberais que surgiam no país para a Educação, as reformas de base, ideias liberais que depois foram trocadas por ideias comunistas, conforme a narrativa do regime instaurado em 1964, que serviu de pretexto para reprimir as mudanças propostas pelos pensadores da Educação no país. Assim, até mesmo as propostas de uma educação liberal, nos moldes do capitalismo norte-americano, foram repudiadas pela burguesia brasileira após o golpe civil-militar de tipo fascista, apoiado pelos EUA. Como demonstra Ghiraldelli Jr. (2006, p.26), o projeto democrático da Escola Nova, por seu potencial crítico, foi também alvo da repressão, sendo sua vertente mais radical, representada por Freire, duramente perseguida.

Tabela 1. Comparativo entre Educação Tradicional e Escola Nova

<i>Dimensão</i>	<i>Educação Tradicional</i>	<i>Escola Nova</i>
<i>Foco</i>	Professor e conteúdo	Aluno e processo
<i>Método</i>	Expositivo, memorização	Ativo, "learning by doing"
<i>Papel do Aluno</i>	Passivo, receptor	Ativo, investigador
<i>Papel do Professor</i>	Transmissor de conhecimento	Mediador, facilitador
<i>Avaliação</i>	Quantitativa, punitiva	Qualitativa, formativa
<i>Organização</i>	Série, disciplina estanque	Grupos, interdisciplinar
<i>Objetivo</i>	Formar para o mercado	Formar para a democracia

Fonte: Elaborado pelo autor

A voz dos pioneiros: o manifesto de 1932

A consolidação do ideário da Escola Nova no Brasil materializou-se com a publicação do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, em 1932. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 proeminentes educadores, o documento constituiu-se como um marco divisor de águas, uma “carta de fundação” do pensamento educacional moderno no país (NUNES, 2000). O Manifesto era uma crítica contundente ao ensino individualista e literário do passado e uma defesa intransigente de um sistema nacional de educação.

A missão brasileira de Dewey: os pioneiros da Escola Nova

A disseminação das ideias deweyanas no Brasil não foi um processo abstrato, mas foi encarnada por um grupo de intelectuais brilhantes e determinados, os chamados “Pioneiros da Educação Nova”.

- *Defendem:* Com veemência, a educação pública, gratuita, laica e obrigatória como dever do Estado e direito de todos. Seus princípios pedagógicos são puro Dewey: a escola ativa, o interesse do aluno como motor da aprendizagem, a educação como instrumento de reforma social e democracia. (FERRARI, 2008, s.p.)

- *O discípulo fiel:* Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) é, sem dúvida, o principal vetor de Dewey no Brasil. Como Diretor-Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro) na década de 1930, ele pôs em prática suas ideias de forma ousada. Criou um sistema escolar integrado, desde a escola primária até a universidade, inspirado no modelo norte-americano. Suas realizações mais emblemáticas, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque) em Salvador, na década de 1950.

Outros signatários do Manifesto também foram cruciais. Lourenço Filho, com seus testes de inteligência e sua defesa de uma pedagogia baseada em ciência, refletia a face mais “tecnicista” e psicológica do pragmatismo. Fernando de Azevedo, com sua vasta obra historiográfica e reformas no ensino paulista, foi um grande organizador e divulgador das novas ideias.

A institucionalização do ideário: legislação e formação de professores

A influência da Escola Nova transcendeu o campo das ideias e se concretizou na estrutura do Estado. A Reforma Francisco Campos (1930), que

criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, já trazia em seu bojo o espírito renovador. As Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946), conhecidas como “Reformas Capanema”, embora com um viés mais conservador e classificatório, incorporaram elementos do pragmatismo, especialmente na valorização do ensino técnico e profissionalizante, visto como forma de preparar mão de obra para a indústria nascente.

As escolas-laboratório anexas a esses institutos serviam para treinar futuros professores nos métodos ativos. Gerações de educadores foram formadas aprendendo que o aluno deve ser “ativo”, que a aula deve ser “dinâmica” e que se deve “partir do interesse da criança” – jargões que são, em última análise, ecos distantes da filosofia de Dewey.

Os implementadores: Anísio Teixeira e os deweyanos brasileiros

A tradução e implementação prática desses ideários foram encabeçadas por uma geração de educadores-atores, sendo *Anísio Teixeira* a figura de

maior destaque. Como discípulo direto de John Dewey, Teixeira atuou como o principal vetor de difusão do pragmatismo democrático. Suas realizações à frente da Diretoria-Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, nos anos 1930, e a criação do *Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque)*, em Salvador, na década de 1950, foram tentativas audaciosas de materializar uma escola integral, comunitária e baseada no “aprender fazendo” (LIMA, 2017). “A escola não é uma preparação para a vida. A escola é a vida. Deve interessar-se não pelo que o homem sabe, mas pelo que ele é.” (TEIXEIRA, 1957, p. 89).

Paralelamente, outros signatários do Manifesto também foram cruciais. *Lourenço Filho* trouxe uma perspectiva mais psicológica e técnica, com a introdução de testes psicométricos e a defesa de uma pedagogia científica. *Fernando de Azevedo*, por sua vez, foi um grande organizador e historiador, cuja obra e atuação na reforma do ensino em São Paulo foram fundamentais para a institucionalização das novas ideias.

Tabela 2. Principais expoentes do movimento da Escola Nova no Brasil

<i>Educador</i>	<i>Contribuição Principal</i>	<i>Obra/Realização Representativa</i>
<i>Anísio Teixeira</i>	Principal divulgador de Dewey	Escola Parque (Salvador)
<i>Fernando de Azevedo</i>	Redator do Manifesto de 1932	Reforma do Ensino em São Paulo
<i>Lourenço Filho</i>	Introdução da psicologia educacional	Testes de inteligência

Fonte: Elaborado pelo autor

O movimento da Escola Nova no Brasil: dos manifestos à institucionalização de um projeto democrático.

Gênese e fundamentos de um ideal renovador

O Movimento da Escola Nova emergiu no cenário educacional brasileiro como a principal ex-

pressão de um projeto modernizador que buscava superar o arcabouço pedagógico tradicional. Inspirado no pragmatismo democrático de John Dewey, o movimento representava uma profunda transformação na concepção de educação, sociedade e cidadania (CUNHA, 2001; SAVIANI, 2007).

Seus fundamentos giravam em torno de um eixo central: a transferência do foco do processo

educacional *do professor para o aluno*. Dessa premissa, derivavam os princípios norteadores que Romanelli (2010, p. 158) sintetiza como a defesa de “uma escola única, pública, laica, gratuita e obrigatória”, orientada por pilares como o “Aprender Fazendo”, a Escola como Micro-Sociedade Democrática, a Educação como Vida (não preparação para a vida) e o Respeito aos Interesses e ao Ritmo Individual do Aluno.

A institucionalização do ideário e suas contradições

O sucesso do Movimento da Escola Nova pode ser aferido por sua capacidade de influenciar a estrutura do Estado e a legislação educacional. A Reforma Francisco Campos (1930), que criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, já carregava o espírito renovador. Posteriormente, as Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946), conhecidas como Reformas Capanema, incorporaram elementos do pragmatismo, notadamente na valorização do ensino profissionalizante (GHIRALDELLI JR., 2006, p.92).

A formação de professores também foi reconfigurada pelos ideais da Escola Nova. Os Institutos de Educação, modelados a partir das *Teachers Colleges* norte-americanas, tornaram-se os locus privilegiados de difusão da nova pedagogia. Neles, futuros docentes eram treinados nos métodos ativos, internalizando a linguagem da “escola ativa” e do “interesse da criança” (SAVIANI, 2007, pp. 38-75).

Paulo Freire: o deweyano radicalizado

É neste contexto de hegemonia da Escola Nova que emerge a figura de Paulo Freire (1921-1997). Sua formação como educador, na década de 1950 e início de 1960, deu-se imersa nesse ambiente intelectual. Freire bebeu diretamente da fonte deweyana, mas também de outras correntes, como o existencialismo cristão, a fenomenologia e, posteriormente,

a teoria crítica e o marxismo. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (FREIRE, 1967, p. 71).

A genialidade de Freire foi realizar uma síntese crítica e radical das premissas deweyanas. Ele aceita o fundamento dialógico e anti-”bancário” da educação (a rejeição ao professor como único detentor do conhecimento que “deposita” informações no aluno). No entanto, ele leva essa premissa às suas últimas consequências políticas:

- *De “Problema Prático” a “Situação-Limite”*: Enquanto Dewey via a educação como solução para problemas práticos da comunidade, Freire identifica o “problema fundamental” como a opressão. A “situação indeterminada” deweyana se transforma na “situação-limite” freiriana, que precisa ser superada por uma “ação cultural para a liberdade”.
- *Do Pragmatismo à Conscientização*: O objetivo da educação deixa de ser a adaptação eficiente à democracia e torna-se a *conscientização*. Isto é, o processo pelo qual os oprimidos tomam consciência das estruturas sociais que os oprimem e se reconhecem como sujeitos capazes de transformar a realidade.
- *Da Democracia à Libertação*: O horizonte final não é mais a integração em uma democracia liberal, mas a libertação das amarras de classe e a construção de um projeto político de transformação social radical.

Portanto, Freire não refuta Dewey; ele o politiza explicitamente. Ele transforma a pedagogia centrada no aluno em uma pedagogia centrada no oprimido. Ele é, assim, o herdeiro crítico e mais radical da tradição da Escola Nova.

Entre o liberalismo e a repressão: a Escola Nova como vítima da guerra fria brasileira

O projeto liberal-modernizador e sua radicalização

A filosofia da Escola Nova, quando analisada em sua gênese, configurava-se como um projeto claramente alinhado aos interesses liberais e modernizadores que ganhavam força no Brasil a partir da década de 1920. Seus ideais de autonomia do educando, desenvolvimento do pensamento crítico e eficiência pedagógica atendiam às demandas de uma burguesia industrial emergente.

O paradoxo histórico da Escola Nova residia no fato de que seus métodos pedagógicos, embora concebidos dentro de um marco liberal, continham um potencial emancipatório que podia transcender seus objetivos originais. Como observa Romanelli (2010, p. 142), “educação nova surgia como instrumento de racionalização da sociedade, adequando-se perfeitamente aos anseios modernizantes das elites urbanas”.

Esta célebre afirmação de Anísio Teixeira encapsula o espírito do movimento: uma educação que se pretendia mais humana e democrática, mas que também respondia à necessidade de formar indivíduos adaptados aos novos tempos. A pedagogia deweyana, com seu pragmatismo e foco na resolução de problemas, oferecia as ferramentas ideais para criar o “homem novo” que a República almejava.

A Escola Nova ao incentivar o debate, o pensamento crítico e a participação ativa, o movimento criava as condições para que educandos e educadores questionassem não apenas métodos de ensino arcaicos, mas as próprias estruturas sociais e econômicas da nação.

Como analisa Saviani (2007, p. 315), “O método ativo, ao conferir centralidade à experiência do educando, carregava em si uma dinâmica difícil de controlar”. Essa dinâmica tornou-se particularmente perigosa quando, no contexto das “Reformas de Base”

do governo João Goulart (7 de setembro de 1961 a 1º de abril de 1964), as propostas educacionais começaram a articular-se com demandas mais amplas por transformação social. A educação deixava de ser apenas instrumento de modernização capitalista para tornar-se potencial ferramenta de conscientização política.

O golpe de 1964: a repressão aos dois projetos

O movimento militar de 1964, implementado com apoio ativo dos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria, operou uma simplificação brutal do espectro político-ideológico. No campo educacional, esta simplificação manifestou-se na equiparação entre qualquer proposta de mudança - fosse ela liberal-democrática ou socialista - e a “subversão comunista”.

O regime tratou com igual hostilidade tanto o liberalismo democrático de Anísio Teixeira quanto o socialismo cristão de Paulo Freire. Como demonstra a pesquisa de Cunha (2001, p. 31), “A tomada do poder no Brasil em 1964 não foi um simples golpe latino-americano, nem mais um pronunciamento, e sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, veiculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos.

A ditadura militar não representou apenas a interrupção de um projeto educacional específico, mas o fim do próprio debate pedagógico como espaço de disputa de ideias. O regime substituiu as propostas da Escola Nova por um modelo tecnicista que, paradoxalmente, apropriou-se de forma distorcida e despolitizada do “aprender fazendo” deweyano, transformando-o em treinamento eficiente para o mercado de trabalho.

Paulo Freire, por sua vez, tornou-se um alvo imediato. Seu método de alfabetização, aplicado em Angicos (RN) e entendido como subversivo, levou-o à prisão e, posteriormente, ao exílio por 15 anos. Suas obras foram proibidas no país.

O regime militar implantou, a partir da década de 1970, uma reforma educacional de caráter tecnicista, inspirada nas teorias da administração empresarial e na pedagogia por objetivos. Paradoxalmente, esse modelo apropriou-se de forma distorcida e despolitizada do “aprender fazendo” deweyano, esvaziando-o completamente de seu conteúdo democrático e comunitário, transformando-o em um treinamento eficiente de mão de obra para o “milagre econômico”.

A educação brasileira perdeu, assim, a oportunidade de desenvolver sua própria síntese entre o liberalismo pedagógico e as demandas por justiça social. O legado deste período é a cisão artificial entre “qualidade” e “equidade”, entre “eficiência” e “democracia”, que ainda hoje marca nossos debates educacionais. Como conclui Ghiraldelli Jr. (2006, p. 112), “[...] os militares, paulatinamente, se desgarraram das forças sociais civis que proporcionaram o golpe de 1964 e passaram a governar o país através de uma tecnoburocracia que, em certos momentos, não satisfazia interesses de nenhum setor social.”

O legado permanente: a educação brasileira contemporânea entre Dewey e Freire

Com a redemocratização, a partir da década de 1980, o pensamento de Paulo Freire foi resgatado

e canonizado. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (LDB, 1996), incorporaram princípios freirianos (Gadotti, 2008, p.78).

No entanto, na prática cotidiana das redes de ensino, a realidade é mais complexa. A estrutura profunda do sistema educacional brasileiro ainda carrega o DNA deweyano em sua versão mais tecnocrática. (BRASIL, 2013, p.174)

- *Organização Curricular:* A fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e a organização seriada são heranças do modelo que a Escola Nova combateu, mas que persistem.
- *Formação de Professores:* A priorização de técnicas e métodos em detrimento da fundamentação política crítica.
- *Avaliação:* A cultura de avaliações padronizadas em larga escala (como o SAEB, Prova Brasil e ENEM), embora complexa, espelha uma lógica de eficiência, mensuração e controle de resultados, muito alinhada ao pragmatismo instrumental.
- *Gestão Escolar:* Modelos de gestão “eficiente” importados do mundo empresarial e aplicados às escolas.

Na tabela 3 fazemos um comparativo dos dois educadores em relação as suas teorias pedagógicas, no que se aproximam e se distanciam.

Tabela 3. Comparativo Dewey x Freire - Aproximações e Distanciamentosl

<i>Dimensão</i>	<i>John Dewey</i>	<i>Paulo Freire</i>
<i>Base Filosófica</i>	Pragmatismo	Dialética, fenomenologia
<i>Conceito de Educação</i>	Reconstrução da experiência	Prática da liberdade
<i>Objetivo</i>	Democracia como forma de vida	Libertação das opressões
<i>Método</i>	Investigação, solução de problemas	Diálogo, tematização geradora
<i>Papel Social</i>	Reforma social gradual	Transformação social radical
<i>Contexto</i>	Sociedade industrial democrática	Sociedade periférica e oprimida

Fonte: Elaborado pelo autor

Há, portanto, uma tensão permanente entre o ideal freiriano (presente nos discursos oficiais nos PCNs e na base filosófica de muitos projetos pedagógicos) e a prática deweyana tecnocrática (presente na estrutura e na cultura avaliativa). A educação brasileira vive esse dilema: sua alma aspira a ser freiriana, mas seu corpo estrutural ainda funciona com a lógica pragmática e adaptativa de Dewey, muitas vezes desprovida de seu ideal democrático original.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica demonstra que a tese “a educação brasileira não é freiriana, é deweyana” possui sólido fundamento. O movimento da Escola Nova, encabeçado por Anísio Teixeira e os Pioneiros, foi a força motriz que reformulou a educação nacional a partir dos anos 1920, institucionalizando os princípios do pragmatismo democrático de John Dewey.

O Movimento da Escola Nova foi, portanto, a força motriz que redefiniu os contornos da educação brasileira por mais de quatro décadas. Seu grande legado foi instaurar uma nova linguagem pedagógica, centrada no aluno e na experiência,

e vincular, de forma indelével, a educação à construção da democracia. Apesar de suas limitações e do projeto ter sido interrompido, seus princípios permanecem como referência e ponto de disputa no debate educacional contemporâneo. A tensão entre seu ideal democrático e as pressões por eficiência e controle ainda ecoa nos dilemas da educação brasileira do século XXI, demonstrando a atualidade e a complexidade do projeto dos pioneiros.

Paulo Freire, por sua vez, emerge como o pensador que, partindo dessa mesma tradição, a radicalizou, transformando-a em uma potentíssima ferramenta de análise crítica e de libertação política.

Reconhecer essa genealogia não é diminuir a importância de Freire, mas sim enriquecer a compreensão sobre a complexa teia de influências que constitui a educação brasileira. É entender que muitos dos dilemas atuais são, em última instância, o reflexo dessa tensão nunca resolvida entre o projeto democrático-pragmático de Dewey e o projeto libertador de Freire. Superar essa dicotomia e construir uma síntese verdadeiramente transformadora talvez seja o maior desafio da educação brasileira no século XXI.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey e Anísio Teixeira**: ensaio sobre o pensamento educacional norte-americano no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FERRARI, Márcio. John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. **Nova Escola**, São Paulo, 15 jul. 2008. Disponível em: <http://dev.novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-apratica-em-foco>. Acesso em: 8 abr. 2026.

Artigo *A Educação Brasileira não é Freiriana, é Deweyana: as raízes da escola nova e o pragmatismo na formação do ensino nacional (1920-1964)*

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____ **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1). Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/8b31d2f5-62e2-4d84-963f-0a4c6d9480f0/content>. Acesso em: 10 abr. 2026

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/ldb1996-contemporanea-01ed14-89246-1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026

LIMA, Rita de Cássia Pereira de. Anísio Teixeira e John Dewey: reflexões sobre democracia e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Ireneu Aloisio. John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 24, n. 82, p. 135-154, 2009. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.82.135-154>. Acesso em: 8 abr. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

_____ **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: INTEGRANDO A BIOINFORMÁTICA AO CURRÍCULO DE BIOLOGIA


Innovation in high school: integrating bioinformatics into the Biology curriculum

Patrícia Oliveira¹ 

Vanessa Bernardes² 

Rhewter Nunes³ 

Renata de Oliveira Dias⁴ 

Héctor Antônio Assunção Romão⁵ 

¹Doutoranda em Genética e Biologia Molecular na UFG desde 2022. Mestre em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal de Goiás. Graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) pela Faculdade Anhanguera de Anápolis - GO
E-mail: paty_rasteiro@hotmail.com

²Pós-doutorado na área de Bioinformática (2022) pela UFG. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás (2011). Doutorado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal de Goiás (UFG - 2018). Mestrado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal de Goiás (2014). Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás (2011). Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás-SEDUC-GO.
E-mail: vanessabernardes08@gmail.com

³Doutor e mestre em Genética e Melhoramento de Plantas. Graduação em Ciências Biológicas. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual de Goiás (UEG).
E-mail: rhewter@ueg.br

⁴Pós-Doutorado. Universidade de São Paulo, USP, Brasil (2019). Doutorado em Ciências (Genética e Melhoramento de Plantas) Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Mestrado em Genética e Melhoramento, Universidade Federal de Viçosa, UFV, Brasil. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal de Goiás (UFG)
E-mail: renata_dias@ufg.br

⁵Mestrando em Genética e Biologia Molecular na Universidade Federal de Goiás. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2023.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 02/12/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20801645>

Resumo

A bioinformática não é uma disciplina recente, tendo se desenvolvido progressivamente a partir do avanço de tecnologias computacionais e de descobertas em biologia molecular, como o surgimento de métodos modernos de sequenciamento de DNA. Por sua natureza interdisciplinar, integra áreas como biologia, matemática, informática, física e química, além de dialogar com campos aplicados, como a saúde. No contexto educacional, o uso de ferramentas de bioinformática em sala de aula representa uma oportunidade para a construção e mobilização de conhecimentos científicos relacionados a conceitos e fenômenos biológicos, promovendo uma aprendizagem mais ativa e contextualizada. Este trabalho tem como objetivo propor o uso da bioinformática como ferramenta para o ensino de conceitos e fenômenos biológicos na educação básica, com base nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular de Goiás. Para isso, foram selecionados competências e objetivos nos respectivos documentos, seguidas de uma busca sistemática por artigos publicados contendo propostas de atividades voltadas para o Ensino Médio. Foram identificados 40 artigos, dos quais 5 apresentavam propostas que não requerem o uso de computador, permitindo adaptações a diferentes realidades escolares. As atividades foram classificadas quanto ao nível de dificuldade: 21 básicas, que podem ser aplicadas como introdução aos conceitos; 10 intermediárias; e 9 avançadas, indicadas para estudantes com maior familiaridade com os temas e ferramentas. Os resultados indicam que a bioinformática constitui um recurso pedagógico potente, capaz de aproximar a ciência da prática escolar e de favorecer o aprofundamento de conceitos de biologia em diferentes eixos temáticos. Além disso, mostra-se alinhada às competências da BNCC e aos objetivos do Documento Curricular de Goiás, contribuindo para uma formação científica mais integrada e atualizada no Ensino Médio.

Palavras - chave: Aprendizagem. Currículo. BNCC. Documento Curricular de Goiás. Educação em bioinformática.

Abstract

Bioinformatics is not a recent discipline; it has developed progressively alongside advances in computational technologies and molecular biology discoveries, such as the emergence of modern DNA sequencing methods. By its interdisciplinary nature, bioinformatics integrates fields such as biology, mathematics, computer science, physics, and chemistry, and also interacts with applied areas like health sciences. In the educational context, the use of bioinformatics tools in the classroom represents an opportunity to construct and mobilize scientific knowledge related to biological concepts and phenomena, promoting more active and contextualized learning. This work proposes the use of bioinformatics as a tool for teaching biological concepts and phenomena in basic education, based on the general competencies outlined in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Curricular Document of Goiás. To this end, competencies and objectives were selected from these documents, followed by a systematic search for published articles describing activity proposals for high school education. A total of 40 articles were identified, five of which presented activities that do not require the use of computers, allowing adaptations to different school contexts. The activities were classified by difficulty level: 21 basic, suitable as introductory activities; 10 intermediate; and 9 advanced, designed for students with greater familiarity with the topics and tools. The results indicate that bioinformatics is a powerful pedagogical resource that brings science closer to classroom practice and supports the deepening of biological concepts across different thematic areas. Furthermore, it aligns with the BNCC competencies and the objectives of the Curricular Document of Goiás, contributing to a more integrated and up-to-date scientific education in high school.

Keywords: Learning. Curriculum. BNCC. Goiás Curriculum Document. Bioinformatics education.

INTRODUÇÃO

A bioinformática é uma área de estudo interdisciplinar que envolve biologia, matemática, informática, física e química. Ela se desenvolve ao longo dos anos a partir da crescente necessidade de analisar dados gerados com o avanço das tecnologias da biologia molecular, tais como o sequenciamento do DNA. Sem o auxílio dos computadores e das ferramentas de análise de dados biológicos construídas pela bioinformática, muitas investigações científicas levariam muito mais tempo ou nem poderiam ser resolvidas.

Margaret Dayhoff foi pioneira no uso de computadores para resolver problemas biológicos, utilizando-os na elaboração da sua tese de doutorado em 1949 (OAKLEY; KIMBALL, 1949). Poste-

riormente, entre 1958 e 1962, junto com Robert S. Ledley, eles desenvolveram um programa de computador (COMPROTEIN) para determinar a estrutura primária de uma proteína, utilizando dados de sequenciamento de peptídeos (DAYHOFF; LEDLEY, 1962).

Após a descoberta da estrutura da molécula de DNA por Watson e Crick em 1953, baseada nos dados obtidos por Rosalind Franklin por meio de difração de raios X, a leitura das sequências do DNA ainda não era possível. Em 1977, Sanger conseguiu desenvolver um método para leitura das bases do DNA e realizou o primeiro sequenciamento de um genoma, o do bacteriófago $\phi X174$ com 5.375pb (pares de bases) (SANGER *et al.*, 1977). Outro marco

importante na história da bioinformática foi o consórcio entre várias instituições de pesquisa para a geração e análise do primeiro rascunho do genoma humano, essa iniciativa ficou conhecida como o Projeto Genoma Humano (1990-2001) (INTERNATIONAL HUMAN GENOME SEQUENCING CONSORTIUM, 2001). Entretanto, o genoma humano só foi concluído recentemente, depois de mais de 20 anos, quando os avanços científicos permitiram o preenchimento de várias lacunas na sua montagem (NURK et al, 2022).

Em 2005 houve outro salto no avanço da tecnologia de análise do DNA com o desenvolvimento do sequenciamento de nova geração (*NGS - Next Generation Sequencing*), o qual aumentou drasticamente a quantidade de sequências geradas nas análises (GAUTHIER et al., 2019). A terceira geração de sequenciadores aumentou a capacidade de sequenciar moléculas individuais em tempo real, sem a necessidade de amplificação prévia, como ocorre nas tecnologias de primeira e segunda geração. Uma das tecnologias de terceira geração é a tecnologia de sequenciamento por nanoporos, que utiliza variações na corrente elétrica para identificar sequências de bases nitrogenadas em tempo real (DEAMER; AKESON BRANTON, 2016).

O aumento do poder computacional (capacidade de processamento e armazenamento) e a expansão da internet em todo o mundo a partir da década de 1990 contribuíram para o acesso aos bancos de dados biológicos, às ferramentas de bioinformática e a maior agilidade na análise dos dados. Bancos de dados podem armazenar sequências de ácidos nucleicos (DNA e RNA), incluindo genomas completos; sequências de aminoácidos (proteínas), estrutura de proteínas e suas funções, expressão gênica e vias metabólicas (LESK, 2008). Bancos de dados como o NCBI (*National Center for Biotechnology Information*) e o UniProt (*Universal Protein*) mantêm ferramentas e

acesso a informações biológicas de forma gratuita e são utilizados por cientistas do mundo todo.

As aplicações do uso da bioinformática é diverso, abrangendo áreas como a predição de árvores filogenéticas (STAMATAKIS, 2014; KUMAR et al., 2018; MINH et al, 2020; LU et al., 2020), melhoramento genético (HASAN et al., 2021), biologia forense e identificação de espécies com DNA *barcode* (ou código de barras de DNA) (HEBERT et al., 2003, RATNASINGHAM e HEBERT, 2007), diagnóstico de doenças (SU et al., 2022), desenvolvimento de vacinas (ANTONELLI et al., 2022; KHAN et al., 2022) e vigilância de epidemias, tal como ocorreu na pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (LU et al., 2020).

RIVAS; BONAVIDES-MARTÍNEZ; CAMPOS-LABORIE (2019) analisaram publicações científicas em bioinformática de países da América Latina e encontraram 2.119 artigos de pesquisa originais publicados entre 1991 e 2016 e 1.068 artigos foram atribuídos ao Brasil. O Brasil desempenha um papel significativo na pesquisa científica com o uso da bioinformática, o que ressalta a importância de integrar essa temática nas aulas do ensino básico.

Com o uso da bioinformática também como recurso pedagógico, os alunos do Ensino Médio com computadores podem ter acesso às mesmas ferramentas utilizadas por pesquisadores, promovendo o interesse dos estudantes e fornecendo acesso a dados biológicos acumulados de todo o mundo (KOVARIK et al., 2013). Além disso, os alunos também podem desenvolver um modelo simplificado de análise de dados usando lápis e papel (FORM; LEWITTER, 2011). Um workshop oferecido por uma universidade nos Estados Unidos mostrou por experiência que a introdução da bioinformática para alunos do Ensino Médio tem sido extremamente positiva, pois, independentemente de seus diversos interesses,

os alunos são receptivos a aprender sobre a área (NIEPIELKO; SHUMSKAYA, 2021).

A aprendizagem com recursos da bioinformática na sala de aula pode ser um meio de construir e mobilizar conteúdos científicos relacionados a conceitos e fenômenos biológicos (KOVARIK *et al.*, 2013; MACHULF *et al.*, 2017; CASTRO *et al.*, 2020; NUNES *et al.*, 2020; MARTINS; ZANOTTI; SOLÉ-CAVA, 2022; MENDES *et al.*, 2022). Desta maneira, este trabalho tem o objetivo de propor o uso da bioinformática como recurso pedagógico para o ensino de conceitos e fenômenos da biologia na educação básica, apoiado nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular de Goiás (DC-GO).

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

O trabalho tem carácter descritivo e exploratório com abordagem qualitativa. Para isso, primeiro as Competências Gerais das Ciências da Natureza (CNT) foram selecionadas e, em seguida, as habili-

dades da BNCC e os objetivos de aprendizagem do Documento Curricular de Goiás (2023).

As plataformas Scopus da Elsevier, Google Acadêmico, Google e PubMed foram utilizadas nas buscas de publicações (artigos, e-books, guias), com os termos fixos “bioinformática” ou “bioinformatics”, junto com outras palavras-chave, em português e inglês, com combinações diferentes entre elas, como por exemplo: “genética”, “biologia molecular”, “biodiversidade”, “DNA”, “RNA”, “proteínas”, “mutações”, “filogenia”, “evolução”, “ensino”, “ensino médio”, “educação”, “aulas”, entre outras. Em seguida, os trabalhos encontrados foram analisados quanto à sua aplicabilidade e foram relacionados às habilidades da BNCC e aos objetivos do Documento Curricular de Goiás, analisando o seu potencial uso na introdução da bioinformática e suas ferramentas em sala de aula para alunos do Ensino Médio.

Os artigos foram classificados em básicos, intermediários e avançados, conforme a Tabela 1, e foram organizados quanto às possíveis aplicações nas séries de 1º ano a 3º ano do Ensino Médio conforme o Documento Curricular do Estado de Goiás.

Tabela 1. Critérios para classificação dos artigos e trabalhos com bioinformática para o Ensino Médio.

Nível	Critérios
Básico	Não precisa de experiência com os programas e pode ser utilizado como atividade introdutória com a bioinformática e os temas são mais simples e comuns ao Ensino Médio.
Intermediário	Requer um primeiro contato com as ferramentas de bioinformática e os temas são mais complexos que as atividades básicas e não são comuns ao Ensino Médio.
Avançado	Requer prática e experiência com os programas e os temas são mais complexos.

Fonte: elaborada pelos autores.

Neste trabalho, consideramos como ferramentas da bioinformática os softwares de computadores que precisam ser instalados nos computadores e aqueles que podem ser acessados via web, ou seja,

sem instalação e que realizam a análise no próprio site em servidores; aplicações das linguagens de programação perl, python, biophyton e R que lidam com dados biológicos; e os bancos de dados que pos-

suas informações biológicas depositada, tais como sequências de DNA, RNA, aminoácidos, proteínas, genomas e transcriptomas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

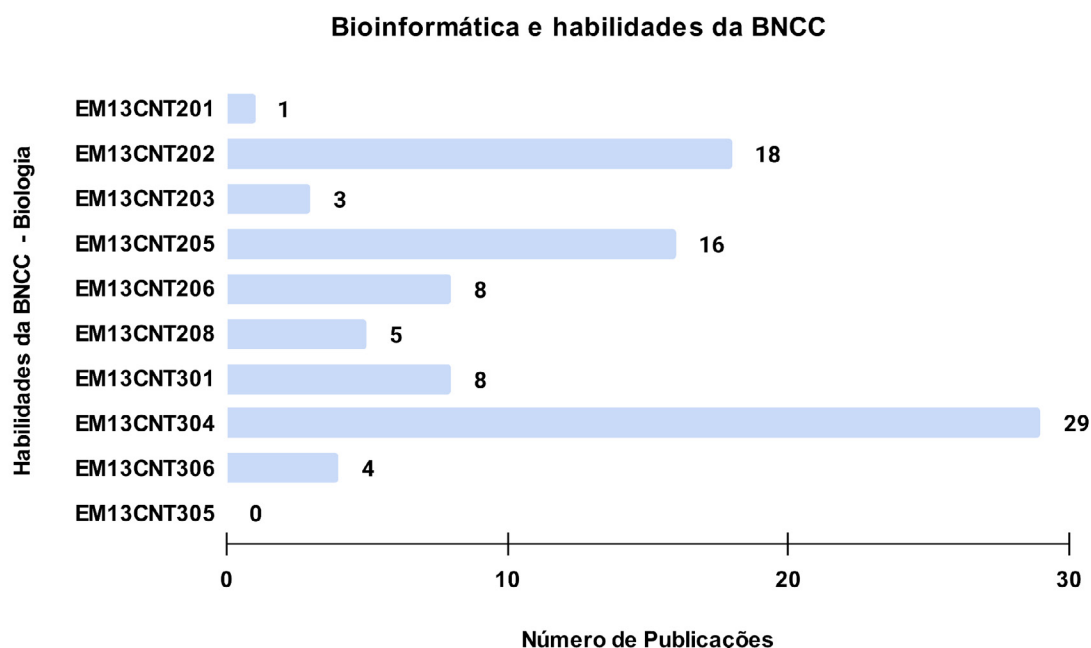
Na análise das competências e habilidades com potencial para utilizar as ferramentas e conceitos da bioinformática para o ensino de biologia, foram selecionadas 10 habilidades da BNCC, 23 objetivos de aprendizagem do currículo do estado de Goiás que estão agrupados em duas competências gerais das Ciências da Natureza e suas Tecnologias do Ensino Médio (Material Suplementar - Tabela 2).

Foram selecionadas um total de 40 publicações (Material Suplementar - Tabela 3). Entre essas, cinco são artigos que desenvolvem atividades sem a necessidade de uso do computador, mas que precisam de material impresso (MIRANDA; JUNIOR; COLLEVATTI, 2014; JENSEN, 2017; NUNES *et*

al., 2020; MARTINS; ZANOTTI; SOLÉ-CAVA, 2022; SANTOS *et al.*, 2022) e um que é necessário o uso do celular (NUNES *et al.*, 2020) (Material Suplementar - Tabela 3). Os artigos foram classificados em relação à sua complexidade como: 21 básicos, 10 intermediários e 9 avançados.

A maioria das atividades desenvolvidas nos artigos pode agrupar mais de uma habilidade/objetivo, por envolver temáticas que estão relacionadas e se complementam, como em MAIER (2001) que descreve um estudo com ursos que envolve conhecimentos sobre animais e classificação dos seres vivos, processo evolutivo, DNA mitocondrial e interpretação e análise dos resultados (Material Suplementar - Tabela 3). Além disso, devido à flexibilidade das várias atividades que se enquadram nas habilidades e objetivos, a maioria pode ser aplicada em mais de um ano do ensino médio, conforme desenvolvimento das aulas e escolha do professor (Material Suplementar - Tabela 3).

Figura 1 – Gráfico quantitativo de publicações por habilidades da BNCC que enquadram como base para os estudos da bioinformática no ensino médio.



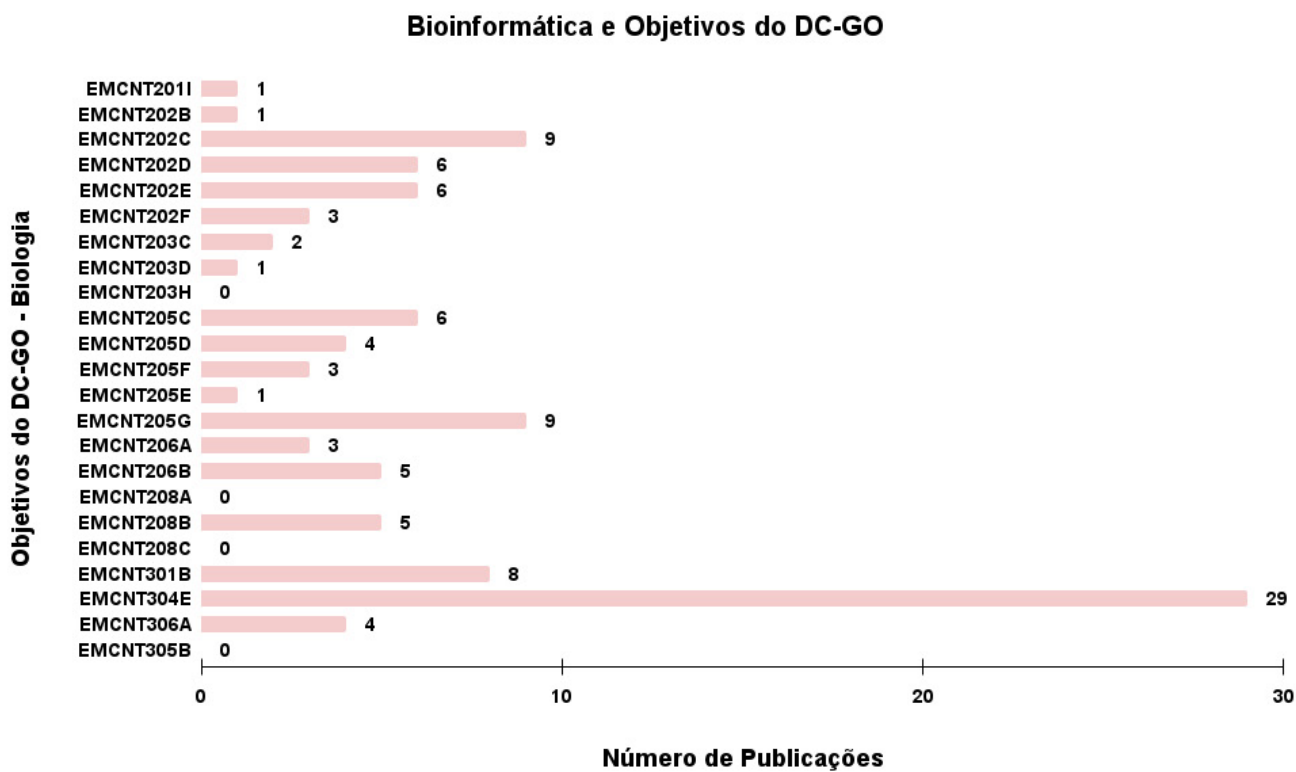
Fonte: elaborada pelos autores

A habilidade **EM13CNT304** foi a mais abordada nos trabalhos analisados (29 publicações) (Figura 1 e Material Suplementar - Tabela 3), destacando o uso da bioinformática em tecnologias relacionadas ao estudo de DNA e proteínas. Exemplos incluem simulações para o uso de peptídeos como inibidores de doenças, com foco no desenvolvimento de medicamentos (KHAN *et al.*, 2022; ANDRADE *et al.*, 2023), estudos voltados para o câncer (TAYLOR *et al.*, 2021; BENVENUTI e TOMASI, 2023) e a identificação de espécies consumidas pela população, promovendo controle alimentar (MARTINS, ZANOTTI e SOLÉ-CAVA, 2022).

A habilidade **EM13CNT202** foi a segunda mais abordada, com 18 trabalhos analisados (Figura 1 e

Material Suplementar - Tabela 3). Essa habilidade está relacionada à diversidade dos seres vivos e aos níveis de organização da vida, abrangendo desde moléculas de DNA até ecossistemas. Exemplos de aplicações incluem a construção de filogenias, que permitem comparar semelhanças genéticas, mutações e relações de parentesco por meio de ferramentas de bioinformática (MAIER, 2001; ABREU *et al.*, 2023). A expressiva quantidade de artigos nessa área evidencia o papel central da bioinformática no monitoramento e na preservação da biodiversidade, contribuindo para análises ecológicas e para o planejamento de estratégias de conservação (MIRANDA; JUNIOR; COLLEVATTI, 2014; DINIZ FILHO; SOARES; TELLES, 2016).

Figura 2 – Gráfico quantitativo de publicações por habilidades da BNCC que enquadram como base para os estudos da bioinformática no ensino médio.



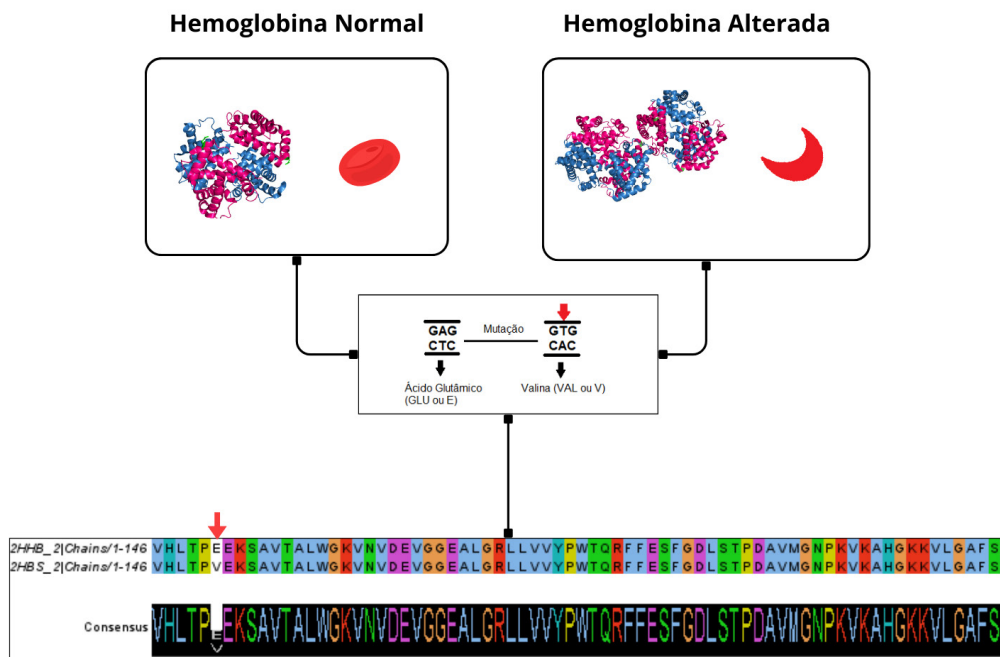
Fonte: elaborada pelos autores

Os objetivos **EMCNT202C** e **EMCNT205G** foram os mais abordados, com nove trabalhos cada (Figura 2). O objetivo **EMCNT202C** está relacionado à evolução, e os estudos identificados incluem a construção de filogenias (Material Suplementar - Tabela 3) (MCCULLOUGH *et al.*, 2020; ABREU *et al.*, 2023). Essas filogenias auxiliam na classificação e organização de grupos de espécies, muitas vezes alvo de debates científicos, para compreender processos evolutivos por meio do uso de genes específicos ou de genomas completos (ZUNTINI *et al.*, 2024). Diversas regiões gênicas podem ser empregadas na construção de árvores, como as codificadoras de RNA ribossômico, *rbcL* (DNA cloroplastidial), hemoglobina, histonas e COI (DNA mitocondrial)

(BOKOR; LANDIS; CRIPPEN, 2014; ERÍN-LÓPES, 2013; SOUZA *et al.*, 2015; MCCULLOUGH *et al.*, 2020; ABREU *et al.*, 2023).

Por outro lado, o objetivo **EMCNT205G** aborda o estudo de doenças genéticas causadas por mutações, tema presente nos trabalhos de BEDNARSKI; ELGIN; PARKRASI (2005), BURGIN *et al.* (2018) e SANTOS *et al.* (2022). As mutações, quando ocorrem no nível do DNA, podem ou não levar a alterações nas proteínas; essas alterações podem ser visualizadas por meio de alinhamentos entre sequências de diferentes indivíduos, como na Figura 3, que apresenta um alinhamento dos aminoácidos da hemoglobina beta normal e da hemoglobina beta falciforme.

Figura 2 – Comparação entre hemoglobina normal (Hb) e hemoglobina S humana ou hemoglobina falciforme (HbS) alterada pela mutação no códon 6 (Glu > Val). Estrutura tridimensional da Hb obtida do banco de dados PDB com código 2HHB e da HbS com código 2HBS em cadeias alfa azuis e cadeias beta rosas e visualizada com PyMOL. As setas vermelhas representam o local da mutação no códon do DNA e o alinhamento de aminoácidos mostra a mudança de ácido glutâmico (2HHB) para valina (2HBS).



Fonte: elaborada pelos autores

Na bioinformática, a construção de árvores filogenéticas envolve etapas relativamente simples que permitem estudos evolutivos e comparações entre espécies. Esse processo exige o alinhamento de sequências seguido pela montagem da árvore filogenética, utilizando tanto sequências de DNA quanto de proteínas. Além disso, muitas análises de doenças genéticas começam pela identificação de genes com alterações, os quais são comparados a sequências normais por meio de alinhamentos. Dessa forma, atividades baseadas em alinhamentos e filogenias podem contribuir diretamente para o desenvolvimento dos objetivos **EMCNT202C** e **EMCNT205G**, que abordam temas amplamente trabalhados em sala de aula, facilitando sua aplicação em diversos trabalhos relacionados à evolução biológica e ao estudo de mutações genéticas.

O objetivo **EMCNT304E** abrange uma ampla variedade de trabalhos (29 no total), relacionados ao estudo da biologia molecular do DNA, à produção de proteínas e às diversas técnicas e métodos empregados para investigar esses processos. Por exemplo, é possível utilizar ferramentas de bioinformática para a predição de proteínas, identificando os códons de início e término de transcrição (CASTRO *et al.*, 2020). Além disso, esse objetivo inclui o estudo preditivo da estrutura tridimensional de proteínas (SUN *et al.*, 2019; CASTRO *et al.*, 2020) e a análise de sequências de DNA enigmáticas, ainda não caracterizadas, por meio da comparação com sequências de DNA, transcritos e proteínas disponíveis em bancos de dados (ANTUNES; CRUZ; TELLES, 2014).

Uma habilidade e quatro objetos de aprendizagem selecionados na primeira etapa não combinaram com as temáticas dos trabalhos encontrados, mas há possibilidade de desenvolver atividades que podem usar a bioinformática para aprofundar esses assuntos: GO-EMCNT203H; GO-EMCN-

T208A; GO-EMCNT208C; GO-EMCNT305B (Figura 1 e 2).

Os artigos empregaram uma variedade de ferramentas essenciais para análises bioinformáticas, abrangendo desde a obtenção de sequências até a inferência funcional e estrutural de proteínas. Entre as ferramentas mais usadas estão o BLAST, MEGA, Uniprot, Protein Data Bank (PDB), PyMOL, Swiss-Model, ORFfinder, ClustalW, NCBI e Genbank.

Ferramentas como NCBI, GenBank, UniProt e PDB foram usadas para acesso e recuperação de sequências de ácidos nucleicos e proteínas em bancos de dados públicos. Os programas ClustalW e MEGA desempenharam papel central nos alinhamentos múltiplos de nucleotídeos ou aminoácidos, etapa essencial para investigar polimorfismos, mutações, deleções e inserções, além de serem um passo prévio obrigatório à construção de árvores filogenéticas (realizadas principalmente no MEGA).

O BLAST e o BOLD Systems foram empregados para identificação de espécies com base em sequências de DNA, enquanto o ORFfinder foi utilizado para a identificação de quadros de leitura abertos (ORFs), etapa importante na anotação funcional de genes. Para análises estruturais, ferramentas como Swiss-Model e PyMOL foram amplamente aplicadas na modelagem e visualização tridimensional de proteínas, permitindo a investigação da relação entre estrutura e função.

Embora algumas plataformas anteriormente populares, como Biology Workbench, estejam atualmente indisponíveis, e outras, como Blast-2GO, sejam pagas, existem alternativas gratuitas que desempenham funções equivalentes, mantendo a acessibilidade dessas análises no contexto educacional e científico.

Os avanços nos métodos de amostragem de dados em grande escala, como sequenciamento de DNA de alto rendimento, proteômica, caracteriza-

ção metabolômica de amostras biológicas complexas, resultaram no crescimento da quantidade de dados biológicos disponíveis e nas mudanças rápidas na forma como a informação biológica é usada (KOVARIK *et al.*, 2013). A disponibilidade desses dados desenvolvidos de forma colaborativa e acessíveis ao público oferece uma oportunidade para transformar a forma como os alunos aprendem ciências (DONOVAN, 2008).

Em MARTINS *et al.* (2020), a participação dos alunos na atividade de bioinformática, além de sugerir um enriquecimento da caixa de ferramentas científicas dos alunos e o desenvolvimento de competências, mostrou estreitar a distância entre a realidade escolar dos alunos e as práticas de investigação comuns utilizadas hoje em dia. O fracasso em mudar o estado atual na educação científica pode levar a uma divergência ainda maior entre a prática científica e a educação, então é importante investir no desenvolvimento da infraestrutura humana necessária para concretizar estas novas abordagens à prática científica (DONOVAN, 2008).

A integração de atividades de bioinformática ao currículo pode facilitar sua aplicação no cotidiano da sala de aula, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado (FORM; LEWITTER, 2011; RGSBY; PAKER, 2016). Um exemplo clássico é a análise da estrutura da hemoglobina, que pode ser articulada com conteúdos de sistema circulatório, genética e bioquímica de proteínas e aminoácidos. A anemia falciforme ilustra bem esse potencial didático: trata-se de uma doença hereditária causada pela substituição de um único nucleotídeo no gene da hemoglobina, resultando na troca do segundo nucleotídeo do códon que codifica o aminoácido ácido glutâmico. Essa mutação leva à formação de uma hemoglobina estruturalmente alterada, o que pode ser explorado em sala por meio da comparação de estruturas 3D entre a proteína normal e a mutante,

bem como pelo alinhamento de sequências primárias (Figura 3). Outra possibilidade é a construção de árvores filogenéticas utilizando sequências do gene da hemoglobina de diferentes espécies, permitindo discutir suas relações evolutivas e explorar conceitos de biologia molecular, genética evolutiva e sistemática (RIBEIRO JUNIOR; OLIVEIRA; CECCATTO, 2012; McCULLOUGH *et al.*, 2020).

Em MARTINS *et al.* (2020) investigaram o uso de uma atividade baseada em bioinformática (MARTINS *et al.*, 2018) com um grupo de estudantes do ensino médio em Portugal, e os resultados mostraram uma melhoria do conhecimento dos alunos em conceitos como gene, síntese proteica, ácido nucleico (DNA, RNA), códons de início e parada, genoma, relações evolutivas e genômica comparativa após a participação dos alunos.

O estudo de bioinformática pode ser um recurso para envolver os alunos e promover uma compreensão mais profunda dos conceitos de biologia.

É importante destacar que algumas das atividades não aprofundam em detalhes os temas propostos e são direcionadas ao uso das ferramentas com foco no passo a passo, então é importante que o professor relacione a teoria e a prática necessária para o uso das ferramentas com as habilidades e objetivos a serem desenvolvidos em cada aula. Assim, a formação, atualização e o desenvolvimento de práticas e habilidades junto aos professores também são essenciais. Em BURGIN *et al.* (2018) os professores relataram dificuldades pela falta de experiência com os programas e incapacidade de empregar todo seu potencial devido a não conseguirem usar todas as funções dos programas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bioinformática como recurso para o ensino da biologia mostra ser uma oportunidade para o de-

envolvimento dos conceitos e fenômenos biológicos, além de introduzir ferramentas tecnológicas utilizadas por cientistas e formar suas próprias hipóteses e testá-las. No entanto, muitos conceitos empregados na bioinformática têm caráter interdisciplinar, incluindo noções fundamentais de informática que são importantes para os professores compreenderem. Por exemplo, arquivos de entrada contendo sequências de DNA ou de aminoácidos devem estar em um formato padronizado, geralmente com extensão .fasta,

para serem utilizados em servidores web ou programas de análise (ex.: BARKER *et al.*, 2019). Já para a visualização de estruturas tridimensionais de proteínas em softwares como PyMOL, é necessário utilizar arquivos no formato .pdb, provenientes do Protein Data Bank (PDB). Portanto, para a integração da bioinformática como recurso didático, é importante realizar formações e atualização com os professores para que eles possam também familiarizar-se com os programas e com os formatos dos arquivos.

MATERIAL SUPLEMENTAR:

Tabelas 2 e 3 estão disponíveis em <https://doi.org/10.5281/zenodo.17772125>.

REFERÊNCIAS

ABREU, F. P. de *et al.* **A Bioinformática como ferramenta para o ensino da Sistemática Filogenética.** In: DANI, J. G.; COUTINHO, T.; ÁVILA E SILVA, S. (Orgs.). *Ciência na escola: práticas de bioinformática para o ensino médio.* Caxias do Sul, RS: Educs, 2023. Disponível em: <<https://www.ucs.br/educs/livro/ciencia-na-escola-praticas-de-bioinformatica-para-o-ensino-medio-4141/>>. Acesso em: 04/12/2023.

ANTONELLI, A.C.B. *et al.* **In silico construction of a multiepitope Zika virus vaccine using immunoinformatics tools.** *Sci Rep.* Jan 7;12(1):53, 2022.

AMENKHIENAN, E.; SMITH, E.J. A web-based genetic polymorphism learning approach for high school students and science teachers. *Biochem Mol Biol Educ.* Jan;34(1):30-3, 2006.

ANDRADE, A.A.; *et al.* **Uso de ferramentas computacionais para o desenvolvimento de vacinas baseado em proteínas.** In: DANI, J. G.; COUTINHO, T.; ÁVILA E SILVA, S. (Orgs.). *Ciência na escola: práticas de bioinformática para o ensino médio [recurso eletrônico].* Caxias do Sul, RS: Educs, 2023. Disponível em: <<https://www.ucs.br/educs/livro/ciencia-na-escola-praticas-de-bioinformatica-para-o-ensino-medio-4141/>>. Acesso em: 04/12/2023.

ANTUNES, A.M.; CRUZ, L.K.S.; TELLES, M.P.C. Como desvendar enigmas genéticos a partir da comparação de sequências. *Genética na Escola*, v. 9, n. 2, 2014.

BARKER, D, *et al.* Bioinformatics: the power of computers in biology – a practical guide. *F1000Research*, 8, 813, 2019 (doi: 10.7490/f1000research.1116842.1).

BAIN, S. A.; BARKER, D.; ATTWOOD, T. K. Bioinformatics: food detective – a practical guide. ***F1000Research***, 9, 628, 2020. (doi: 10.7490/f1000research.1118007.1).

BEDNARSKI, A.E.; ELGIN, S.C.; PAKRASI, H.B. An inquiry into protein structure and genetic disease: introducing undergraduates to bioinformatics in a large introductory course. ***Cell Biol Educ.*** Fall;4(3):207-20, 2005.

BENVENUTI, J. L.; TOMASI, N. A. **Câncer: aplicações da Bioinformática no entendimento dos tumores.** In: Dani, J. G.; Coutinho, T.; Ávila e Silva, S. (Orgs.). *Ciência na escola: práticas de bioinformática para o ensino médio* [recurso eletrônico]. Caxias do Sul, RS: Educus, 2023. Disponível em: <<https://www.ucs.br/educus/livro/ciencia-na-escola-praticas-de-bioinformatica-para-o-ensino-medio-4141/>>. Acesso em: 04/12/2023.

BOKOR, J.R.; LANDIS, J.B.; CRIPPEN, K. J. High School Students' Learning and Perceptions of Phylogenetics of Flowering Plants. *CBE—Life Sciences Education* Vol. 13, No. 4, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Ensino Médio.** Brasília, 2018.

BURGIN, S.R. *et al.* High school biology students use of visual molecular dynamics as an authentic tool for learning about modeling as a professional scientific practice. ***Biochem Mol Biol Educ.*** May;46(3):230-236, 2018.

CASTRO, J.A. *et al.* Bioinformática como objeto de aprendizagem digital (OAD) para o ensino da biologia molecular. Governador Mangabeira/BA: **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Governador Mangabeira**, 2020. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/gmb/files/2020/06/IF-Baiano-GMB_Boletim-T%C3%A9cnico-N%C2%BA-1-Ano-01_ISBN-9786587749099.pdf>. Acesso em: 11/06/2023.

CRUZ, L. K. S. da; ANTUNES, A. M.; TELLES, M.P. de C. Procurando agulha no palheiro: predição de genes a partir de sequências genômicas. ***Genética Na Escola***, 11(1), 36–45, 2016. <https://doi.org/10.55838/1980-3540.ge.2016.226>

DA SILVA, M.A.F. *et al.* Uso da bioinformática como ferramenta de ensino em Biologia. **Seven Editora**, 2023. <https://doi.org/10.56238/sevedi76016v22023-080>.

DAYHOFF, M.O.; LEDLEY, R.S. Comprotein: a computer program to aid primary protein structure determination. In: *Proceedings of the December 4-6, 1962, Fall Joint Computer Conference.* New York, NY: ACM, 1962, 262–74.

DEAMER, D.; AKESON, M.; BRANTON, D. Three decades of nanopore sequencing. ***Nat Biotechnol*** 34, 518–524, 2016. <https://doi.org/10.1038/nbt.3423>.

DINIZ FILHO, J.A.F.; SOARES, T. N.; TELLES, M. P. de C. Estabelecendo populações prioritárias para a conservação da variabilidade genética. ***Genética na Escola***, 11(2), 158–169, 2016.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás** - Etapa Ensino Médio - Bimestralização, 2023.

DONOVAN, S. Big data: teaching must evolve to keep up with advances. **Nature**, v. 455 pg. 461. 2008.

EIRÍN-LOPES, J.M. A computer lab exploring evolutionary aspects of chromatin structure and dynamics for an undergraduate chromatin course. **Biochem Mol Biol Educ**. Mar-Apr;41(2):95-102, 2013.

FORM D.; LEWITTER, F. Ten Simple Rules for Teaching Bioinformatics at the High School Level. **PLoS Comput Biol**, 2011, 7(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1002243>.

GAUTHIER, J. *et al.* A brief history of bioinformatics. **Brief Bioinform**. Nov 27;20(6):1981-1996, 2019.

GODSE, S.; SAPAR, T; AMACHER, J.F. An idea to explore: Engaging high school students in structure-function studies of bacterial sortase enzymes and inhibitors - A comprehensive computational experimental pipeline. **Biochem. Mol. Biol. Educ**. Nov-Dec;51(6):606-615, 2023.

HAGEN, J. The origins of bioinformatics. **Nat Rev Genet**, 1, 231–236, 2000. <https://doi.org/10.1038/35042090>.

HASAN, N. *et al.* Recent advancements in molecular marker-assisted selection and applications in plant breeding programmes, *Journal of Genetic Engineering and Biotechnology*, Volume 19, Issue 1, 2021.

HEBERT, P.D, *et al.* Biological identifications through DNA barcodes. *Proc Biol Sci*. Feb 7;270(1512):313-21, 2003. doi: 10.1098/rspb.2002.2218.

INLOW, J.K.; MILLER, P.; PITTMAN, B. Introductory bioinformatics exercises utilizing hemoglobin and chymotrypsin to reinforce the protein sequence-structure-function relationship. **Biochem Mol Biol Educ**. Mar;35(2):119-24, 2007.

International Human Genome Sequencing Consortium. Initial sequencing and analysis of the human genome. *Nature* 409, 860–921, 2001. <https://doi.org/10.1038/35057062>.

JENSEN, P.A. Hands-On Assembly of DNA Sequencing Reads as a Gateway to Bioinformatics. **J Microbiol Biol Educ**. Jun 9;18(2):18.2.34, 2017.

LANER BLAUTH, M.; ROMANO SANTIN, M. H.; MARTINS DOS SANTOS, R. Uso de ferramentas online no estudo de mutações. **Genética Na Escola**, 18(1), 59–79, 2023. <https://doi.org/10.55838/1980-3540.ge.2023.476>.

LESK, A.M. Introdução à Bioinformática. 2ª Ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2008.

- LU, R. *et al.* Genomic characterisation and epidemiology of 2019 novel coronavirus: implications for virus origins and receptor binding. **The Lancet**, Volume 395, Issue 10224, 2020.
- KERFELD, C.A.; SCOTT, K.M. Using BLAST to teach “E-value-tionary” concepts. *PLoS MachlufS Biol.* Feb 1;9(2), 2011.
- KHAN, A.T. *et al.* A student led computational screening of peptide inhibitors against main protease of SARS-CoV-2. **Biochem Mol Biol Educ.** Jan;50(1):7-20, 2022.
- KOVARIK, D.N. *et al.* Bioinformatics education in high school: implications for promoting science, technology, engineering, and mathematics careers. **CBE Life Sci Educ.** 2013 Fall;12(3):441-59. doi: 10.1187/cbe.12-11-0193. PMID: 24006393; PMCID: PMC3763012.
- KUMAR S. *et al.* MEGA X: Molecular Evolutionary Genetics Analysis across Computing Platforms. **Mol Biol Evol.** Jun 1;35(6):1547-1549, 2018.
- MACHLUF, Y. *et al.* Making authentic science accessible—the benefits and challenges of integrating bioinformatics into a high-school science curriculum. **Briefings in Bioinformatics**, Volume 18, Issue 1, January 2017, Pages 145–159, <https://doi.org/10.1093/bib/bbv113>.
- MAIER, C. A. Building Phylogenetic Trees from DNA Sequence Data: Investigating Polar Bear and Giant Panda Ancestry. **The American Biology Teacher**, v. 63, n. 9, 2001. <https://doi.org/10.2307/4451210>.
- MARIANO, D. *et al.* Introducing Programming Skills for Life Science Students. **Biochemistry and Molecular Biology Education.** V. 47, n.3, 2019.
- MARTINS, A.; FONSECA, M. J.; TAVARES, F. Mining the genome: using bioinformatics tools in the classroom to support student discovery of genes. **Am. Biol. Teach.** 80, 619–624, 2018.
- MARTINS, A. *et al.* Bioinformatics-Based Activities in High School: FNiepielkoostering Students’ Literacy, Interest, and Attitudes on Gene Regulation, Genomics, and Evolution. **Front Microbiol**, v. 11, 2020.
- MARTINS, C.B.C.; ZANOTTI, I.; SOLÉ-CAVA, A.M. Que bacalhau é esse? Uma abordagem lúdica introdutória para a aplicação prática de sequências de DNA em sala de aula. **Genética na Escola**, v. 17, n. 2, 2022.
- MCCULLOUGH, E.L. *et al.* Exploratory Activities for Understanding Evolutionary Relationships Depicted by Phylogenetic Trees: United but Diverse. **Am Biol Teach.** May 1;82(5):333-337, 2020.

MENDES, A.C.O. *et al.* OLATCG: ferramenta de bioinformática para o ensino de genética no ensino médio. **Revista REAMEC - Rede Amazônia de Educação de Ciência e Matemática**, v.10, 2022. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/13954/11496>> Acesso em:11/06/2023.

MINH, B.Q.; Schmidt, H.A; Chernomor, O.; Schermpf, D.; Woodhams, M.D. IQ-TREE 2: New models and efficient methods for phylogenetic inference in the genomic era. **Mol. Biol. Evol.**, 2020.

MIRANDA, N.E. de O.; JÚNIOR, E.B. de A.; COLLEVATTI, R.G. A genética contra os crimes ambientais: identificação de madeira ilegal provenientes de unidades de conservação utilizando marcador molecular. **Genética Na Escola**, 9(2), 124–135, 2014. <https://doi.org/10.55838/1980-3540.ge.2014.183>.

NIEPIELKO, M.G.; SHUMSKAYA, M. Early. Requirement for Bioinformatics in Undergraduate Biology Curricula. **Front Bioinform.** 2021.

NUNES, R. *et al.* Learning nucleic acids solving by bioinformatics problems. **Biochem Mol Biol Educ.** Sep-Oct;43(5):377-83, 2015.

NUNES, R. *et al.* BarcodingGO: A problem-based approach to teach concepts related to environmental-DNA and bioinformatics. **Biochem Mol Biol Educ.** 2021; 49: 210– 215. <https://doi.org/10.1002/bmb.21424>.

NURK, S. *et al.* A sequência completa de um genoma humano. *Science* 376, 44-53 (2022) DOI: 10.1126/science. abj6987.

OAKLEY, M.B.; KIMBALL, G.E. Punched card calculation of resonance energies. *J Chem Phys* 1949; 17:706–17.

OLIVEIRA, P.R.O.O.; BERNARDES, V.; NUNES, R.; DIAS, R. de O. (2025). Material Suplementar - Tabelas 2 e 3. **Zenodo**. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17772125>.

RATNASINGHAM, S.; HEBERT, P.D. BOLD: The Barcode of Life Data System (<http://www.barcodinglife.org>). *Mol Ecol Notes*. May 1;7(3):355-364, 2007. doi: 10.1111/j.1471-8286.2007.01678. x.

RIBEIRO JUNIOR, H. L.; OLIVEIRA, R. T. G. de; CECCATTO, V. M. Bioinformática como recurso pedagógico para o curso de ciências biológicas na Universidade Estadual do Ceará - UECE - Fortaleza, Estado do Ceará. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 34, n. 01, 2012.

RIGSBY, R.E.; PARKER, A.B. Using the PyMOL application to reinforce visual understanding of protein structure. **Biochem Mol Biol Educ.** Sep 10;44(5):433-7, 2016.

RIVAS, J. L.; BONAVIDES-MARTÍNEZ, C.; CAMPOS-LABORIE, F. Bioinformatics in Latin America and SoIBio impact, a tale of spin-off and expansion around genomes and protein structures. **Briefings in Bioinformatics**, Vol 20, Edição 2, março de 2019, páginas 390–397, <https://doi.org/10.1093/bib/bbx064>.

SANGER, F., *et al.* Sequência de nucleotídeos do DNA do bacteriófago ϕ X174. *Nature* 265, 687–695 (1977). <https://doi.org/10.1038/265687a0>

SANTOS, R.A.C.S. *et al.* Identificando variantes de DNA utilizando conceitos do pensamento computacional no ensino médio. *Genética na Escola*, v. 17, n. 2, 2022.

SOUSA, M.A.N. *et al.* Bioinformática como uma ferramenta didática para o ensino da Genética. **BIOINFO**. ISSN: 2764-8273. Vol. 3. p.14, 2023. doi: 10.51780/bioinfo-03-14.

SOUZA, C.P.A. *et al.* Código de Barras de DNA: uma atividade para entender a identificação de espécies. **Genética na Escola**, vol. 10, n. 1, 2015.

SOUZA, M.L. *et al.* Germinar ou não germinar? Eis o efeito da poluição. In: DANI, J. G.; COUTINHO, T.; ÁVILA E SILVA, S. (Orgs.). *Ciência na escola: práticas de bioinformática para o ensino médio* [recurso eletrônico]. Caxias do Sul, RS: Educs, 2023. Disponível em: <<https://www.ucs.br/educs/livro/ciencia-na-escola-praticas-de-bioinformatica-para-o-ensino-medio-4141/>>. Acesso em: 04/12/2023.

STAMATAKIS, A. RAxML version 8: a tool for phylogenetic analysis and post-analysis of large phylogenies. *Bioinformatics*. 2014 May 1;30(9):1312-3. doi: 10.1093/bioinformatics/btu033. Epub 2014 Jan 21. PMID: 24451623; PMCID: PMC3998144.

STEEL, J.J. Genome Analysis of SARS-CoV-2 Case Study: An Undergraduate Online Learning Activity to Introduce Bioinformatics, BLAST, and the Power of Genome Databases. **J Microbiol Biol Educ**. Mar 15;22(1):22.1.16, 2021.

SU, Y. *et al.* Colon cancer diagnosis and staging classification based on machine learning and bioinformatics analysis. **Computers in Biology and Medicine**, Volume 145, 2022.

SUN, J.Z. *et al.* Predicting and Visualizing 5S rRNA Structures Using Bioinformatics Tools To Help Students Learn RNA Structure and Function While Gaining Computer Research Skills. **J. Chem. Educ**. v. 96, n. 11, 2019.

TAYLOR, M.D. *et al.* Online Tools for Teaching Cancer Bioinformatics. **J Microbiol Biol Educ**. 2021 Aug 31;22(2), 2021.

ZUNTINI, A.R., *et al.* Phylogenomics and the rise of the angiosperms. **Nature**. 629, 843–850, 2024. <https://doi.org/10.1038/s41586-024-07324-0>

PRÁTICAS EXITOSAS EM AULÕES PREPARATÓRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA PARA AVALIAÇÕES EXTERNAS SAEB E SAEGO

Successful practices in preparatory classes for Portuguese Language and Mathematics for external assessments SAEB and SAEGO

Taynara Ramos Batista Aires 

Mestranda Da Pós-Graduação Stricto Sensu Em Língua, Literatura E Interculturalidade Pela UEG. Licenciada Em Letras - Português/Inglês Pela Faculdade Anhanguera De Anápolis (2014). Professora da rede estadual de educação de Goiás. E-mail: taynara.batista@seduc.go.gov.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 18/12/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20801901>

Resumo

Este artigo apresenta práticas exitosas de aulões preparatórios para as avaliações externas SAEB (Sistema de Avaliação Educacional da Educação Básica) e SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás), com foco nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. O estudo tem como objetivo relatar estratégias pedagógicas que contribuíram para o engajamento dos estudantes e para a melhoria do desempenho nas avaliações. A metodologia enfatiza as estratégias didático-pedagógicas centradas na compreensão das habilidades avaliadas, engajamento do estudante e abordagem contextualizada. Os resultados indicam que práticas interativas, formação continuada de professores, e uso de recursos diversificados potencializam o desempenho dos aprendizes, além de que foi observado que metodologias ativas, revisão interdisciplinar e práticas foram fundamentais para promover o aprendizado significativo. Fundamenta-se em autores como Luckesi (2011), Libâneo (2013), Hoffmann (2001), Saviani (2003) e Perrenoud (2000), que abordam o papel da avaliação e da prática docente na formação integral do aluno.

Palavras - chave: Aulões. Avaliações externas. Ensino-aprendizagem. Práticas pedagógicas. SAEB.

Abstract

This article presents successful practices from preparatory classes for the external assessments SAEB (Basic Education Assessment System) and SAEGO (Goiás State Educational Assessment System), focusing on Portuguese Language and Mathematics content. The study aims to report pedagogical strategies that contributed to student engagement and improved performance in the assessments. The methodology emphasizes didactic-pedagogical strategies centered on understanding the assessed skills, student engagement, and a contextualized approach. The results indicate that interactive practices, ongoing teacher training, and the use of diverse resources enhance learner performance. Furthermore, it was observed that active methodologies, interdisciplinary review, and practical exercises were fundamental in promoting meaningful learning. It is based on authors such as Luckesi (2011), Libâneo (2013), Hoffmann (2001), Saviani (2003) and Perrenoud (2000), who address the role of assessment and teaching practice in the integral formation of the student.

Keywords: Review sessions. External assessments. Teaching and learning. Pedagogical practices. SAEB (National Basic Education Assessment System).

INTRODUÇÃO

As avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) desempenham papel fundamental no diagnóstico da qualidade da educação brasileira. Elas possibilitam uma leitura ampla do desempenho dos alunos e subsidiam políticas públicas voltadas para a melhoria da aprendizagem. Nesse contexto, os aulões preparatórios surgem como estratégias pedagógicas dinâmicas que visam revisar conteúdos, fortalecer competências e estimular o engajamento discente.

Avaliações externas como SAEB e SAEGO têm grande relevância para monitorar a qualidade da educação básica no Brasil. Preparar os alunos para essas provas exige estratégias de ensino eficazes, sobretudo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que são competências avaliadas de forma censitária. O presente estudo investiga práticas de aulões preparatórios que contribuem para o sucesso dos estudantes nestes exames.

O estudo que fundamentou o desenvolvimento deste artigo foi conduzido nas dependências do Colégio Estadual Coronel Virgílio do Vale, localizado no município de Ceres, Goiás. Atualmente, a instituição funciona nas instalações da Universidade Estadual de Goiás (UEG), câmpus Central, Unidade Universitária Ceres. O Colégio integra a Coordenação Regional de Educação de Ceres, estrutura vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO).

Segundo Libâneo (2013), “o ensino eficaz ocorre quando o professor consegue transformar o conteúdo em objeto de aprendizagem para o aluno” (p.67). Assim, os aulões preparatórios configuram-se como espaços coletivos de revisão e motivação, nos quais se articulam teoria, prática e ludicidade. Este artigo tem como objetivo apresentar práticas exitosas desenvol-

vidas por docentes das áreas de Língua Portuguesa e Matemática em aulões voltados ao SAEB e SAEGO, analisando seus impactos pedagógicos e formativos.

Segundo a BNCC contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas: Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), desempenham papel estratégico no monitoramento da qualidade educacional. Elas permitem diagnosticar o nível de proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e orientar políticas públicas para a melhoria do ensino. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2023, p. 12), “o SAEB busca compreender em que medida os estudantes desenvolvem as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”.

Segundo o INEP (2022)

O SAEB é uma das principais ferramentas de monitoramento da qualidade da educação brasileira. Ele fornece informações sobre o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, possibilitando a análise do desempenho educacional das redes de

ensino e das escolas em diferentes etapas da Educação Básica (INEP, 2022, p. 8).

A avaliação educacional ultrapassa o caráter meramente classificatório, assumindo função diagnóstica e formativa. De acordo com Luckesi (2011), “avaliar é um ato amoroso, de acompanhamento do processo de aprendizagem, e não de punição” (p.45). Essa perspectiva dialoga com as propostas do SAEB, que buscam compreender o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes.

A avaliação no ambiente escolar é um processo pedagógico imprescindível que vai além da simples atribuição de notas, constituindo-se em um instrumento para acompanhar o desenvolvimento do aluno e promover ajustes no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (2013), a avaliação escolar deve integrar tanto aspectos objetivos quanto subjetivos, envolvendo não apenas o desempenho mensurável dos estudantes, mas também suas condições e necessidades individuais. O autor enfatiza que a avaliação é uma prática ética, pedagógica e social que fortalece a ação conjunta entre professor e aluno, permitindo a identificação de progressos, dificuldades e reformulação de estratégias para aprimorar o aprendizado (Libâneo, 2013, p. 225).

As avaliações externas, quando compreendidas como instrumentos diagnósticos, permitem aos gestores e professores planejar intervenções pedagógicas mais efetivas, baseadas em evidências concretas de aprendizagem, e não apenas percepções subjetivas (INEP, 2022, p. 11).

A avaliação formativa, destacada na literatura pedagógica, é especialmente relevante no contexto dos aulões preparatórios para SAEB e SAEGO, pois possibilita um acompanhamento contínuo e

diagnóstico das habilidades em desenvolvimento, fomentando uma aprendizagem significativa. Pedro Demo, em seu livro *Avaliação da aprendizagem escola: estudos e proposições* (1994) ressalta que o professor deve assumir o papel de pesquisador e orientador, utilizando a avaliação não apenas para classificação, mas como meio de promover a reflexão crítica sobre o processo de ensino (Demo, 1994).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), as práticas pedagógicas devem favorecer a construção de conhecimentos significativos, a autonomia e a capacidade de resolver problemas. Essa diretriz se aproxima da perspectiva de Perrenoud (2000), que defende a formação de competências como “a mobilização de saberes para agir eficazmente em situações complexas” (p. 19).

Um dos desafios para a aprendizagem da Matemática no Ensino Médio é exatamente proporcionar aos estudantes a visão de que ela não é um conjunto de regras e técnicas, mas faz parte de nossa cultura e de nossa história. (BNCC, 2018, p. 96).

O professor deve preparar seus estudantes para a vida não somente para avaliações pontuais, as atividades docentes devem seguir um longo processo de que vai desde a compreensão inicial da ideia, da sua reprodução e até o momento em que o estudante constrói seu pensamento crítico acerca desta, observando neste processo que o professor deixa de ser o reproduzidor de algum conteúdo, uma habilidade em si, transformando o estudante passivo em um ser crítico e protagonista de sua própria aprendizagem.

A preparação para avaliações externas, portanto, não deve restringir-se à repetição de conteúdos, mas priorizar estratégias de aprendizagem ativa. Moran (2028) destaca que “as metodologias ativas colocam

o estudante no centro do processo, estimulando o protagonismo, a curiosidade e a cooperação” (p. 7). Assim, os aulões, quando bem planejados, se configuram como espaços de revisão crítica e de interação coletiva, favorecendo a internalização dos conteúdos de maneira mais significativa.

Além disso, a utilização de múltiplos instrumentos avaliativos como provas escritas, autoavaliação, avaliação cooperativa e observação sistemática amplia a compreensão sobre o percurso do aluno (Sant’ana, 2009). A avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa devem ser integradas para garantir a efetividade do processo, possibilitando intervenções pedagógicas alinhadas aos objetivos educacionais (Libâneo, 2013).

Principalmente avaliações de matemática são observadas com certo receio pela maioria dos estudantes, o medo de não atingir a nota desejada, a frustração de não conseguir lembrar de uma fórmula ou expressão algébrica que comumente é ou foi utilizada para resolução de atividades de fixação. A elaboração de uma avaliação diversificada com várias habilidades e de forma contextualizada permite o estudante sentir-se inserido no processo educativo e avaliativo, deixando de se ter uma avaliação apenas conceitual somativa, para uma avaliação completa de forma integral.

Um dos problemas que enfrentamos ao avaliarmos a resolução de problemas consiste no facto da maioria das técnicas de avaliação correntes estar dirigida par classificar o tipo de madeira da árvore do conteúdo do saber e não para saborear e julgar o fruto da resolução de problemas. Os alunos acostumam-se de tal modo a testes incidindo apenas em conhecimentos, que não sabem como responder a questões envolvendo a resolução de problemas complexos, seja no trabalho diário ou em provas de avaliação. (Abrantes, 1994, p.21).

A avaliação escolar não pode restringir-se à memorização e repetição de conteúdos, mas deve

desenvolver capacidades intelectuais como a análise, síntese, argumentação e resolução de problemas (Libâneo, 2013). No contexto dos aulões para SAEB e SAEGO, isso implica planejar atividades que promovam essas habilidades, garantindo a preparação efetiva para as avaliações externas e fortalecimento da aprendizagem duradoura e que os estudantes consigam interpretar situações problemas além das apresentadas nas avaliações externas, consigam resolver problemas cotidianos, elaborar soluções de problemas reais e argumentações e propostas frente a sua vida.

A avaliação da aprendizagem do componente curricular de Matemática deve ser realizada ao longo de todo o processo de ensino, envolvendo temas reais e presentes no cotidiano dos discentes, ou seja, as situações que forem propostas devem estar inseridas no dia a dia do aluno e atentar às habilidades que devem ser desenvolvidas. (Nascimento, et. al, 2025, p.5).

Segundo Abrantes, 1994, a avaliação deve ser contínua ao longo do processo ensino aprendizagem em uma estreita ligação com

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BNCC, 2018, p.17).

Além disso, Luckesi (2011) propõe que a avaliação deve ser vista como um ato de acompanhamento e não de punição, permitindo ao professor refletir sobre as práticas de ensino e oferecer devolutivas construtivas ao aluno. Hoffmann (2001) complementar essa ideia ao

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (Hoffmann, 2001, p. 47).

Perrenoud (2000) destaca que a prática docente deve ser reflexiva e contínua, adaptando-se às necessidades dos alunos e aos contextos avaliativos. A preparação para avaliações externas não deve restringir-se à memorização, mas favorecer o desenvolvimento da autonomia e da competência leitora e matemática. Conforme aponta Hoffmann (2018), a avaliação precisa estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem, estimulando o pensamento crítico e a autorregulação.

Em consonância, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) reforçam a importância de estratégias de ensino inovadoras e contextualizadas, nas quais os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem – princípio essencial aplicado nos aulões analisados neste estudo.

As atividades didático-pedagógicas são práticas exitosas quando conseguem atingir o maior número de estudantes, engajando a sua participação em atividades desenvolvidas de entendimento, interpretação e resolução de situações problemas sejam elas de língua portuguesa e ou matemática com isso gerando a recomposição aprendizagens de habilidades em defasagem de anos anteriores e ampliação habilidades do ano/série atual.

O homem difere de outros animais de modo mais acentuado pela sua linguagem, cujo desenvolvimento foi

essencial par que surgisse o pensamento matemático abstrato... (Boyer, 1996, p. 3).

Com isso, diante de Boyer (1996) e Demerval Saviani (2003) a integração do conhecimento é princípio pedagógico central. A interdisciplinaridade no ensino tem sido apontada como uma estratégia essencial para a superação das barreiras tradicionais entre as disciplinas, favorecendo uma aprendizagem mais integrada e contextualizada. Em particular, a articulação ente Língua Portuguesa e Matemática em aulões preparatórios evidencia-se como prática significativa para o desenvolvimento das competências leitoras e resolutivas dos estudantes frente às demandas dos exames.

A integração entre essas áreas, segundo Saviani (2003, p.45), a educação deve buscar a “expansão da consciência crítica do educando”, o que implica necessariamente a integração dos saberes. No contexto dos aulões, isso significa que a compreensão textual requerida em enunciados matemáticos não pode ser dissociada do domínio da linguagem, pois “a linguagem é o instrumento principal para a apreensão da realidade” (Saviani, 2003, 2003, p. 52). A articulação entre português e matemática favorece competências transversais, essenciais para a formação cidadã e acadêmica.

Em aulões preparatórios, a interdisciplinaridade pode ser operacionalizada por meio de atividades que exigem a leitura cuidadosa dos textos, o reconhecimento de informações relevantes, a interpretação de gráficos e tabelas e a formulação de respostas coerentes, integrando as duas áreas do conhecimento. Este processo contribui de forma significativa e aplicada, “relacionando teoria e prática, escola e sociedade” (Saviani, 2003, p. 70). Por isso a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Matemática em aulões preparatórios não apenas potencializa o desempenho dos estudantes nos exames, como tam-

bém promove uma educação crítica e socialmente comprometida conforme os princípios defendidos por Saviani (2003).

METODOLOGIA

A pesquisa é natureza qualitativa e descritiva, caracterizada como relato de experiência docente, com este estudo realizou levantamento e análise de práticas adotadas por professores em aulas preparatórios para o SAEB e SAEGO, com base em relatos de experiência docente. Foram consideradas técnicas didáticas como formação continuada de docentes, uso de questões modelo, participação ativa dos estudantes, e integração com as tecnologias educacionais, aulas interdisciplinares e transdisciplinares entre Língua Portuguesa e Matemática.

Foram analisadas as práticas de professores de Língua Portuguesa e Matemática de uma escola pública estadual durante a preparação para as avaliações externas de 2025. O levantamento de dados deu-se por meio de observação participante e registros pedagógicos produzidos ao longo das atividades dos aulões.

As práticas foram organizadas em cinco eixos:

1. Revisão Interdisciplinar – integração de conteúdos de leitura, interpretação e raciocínio lógico.
2. Desafios – uso de quiz, e listas de exercícios para a revisão das habilidades.
3. Aulões Temáticos e motivacionais – estratégias de engajamento e superação da ansiedade pré-avaliação.
4. Conversa sobre a importância e relevância sobre a realização das avaliações por parte dos estudantes.
5. Momento de escuta aos estudantes sobre suas perspectivas com relação as avaliações

externas e suas principais dúvidas em habilidades exigidas.

A análise dos resultados seguiu a perspectiva de Perrenoud (2000), segundo a qual o docente precisa refletir sobre a própria prática, buscando novas formas de promover aprendizagens significativas. O colégio no qual foi construído os aulões e a ideia para este trabalho foi o Colégio Estadual Coronel Virgílio do Vale, situado na cidade de Ceres-Goiás, atualmente funcionando no prédio da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Ceres. Os professores idealizadores são os professores de Língua Portuguesa e Matemática das 3^{as} séries do Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontaram que os estudantes demonstraram maior envolvimento e interesse pelas atividades quando os aulões utilizaram metodologias participativas. A leitura de texto multimodais e a resolução de problemas contextualizados foram práticas que ampliaram o repertório dos alunos.

Em Língua Portuguesa, a professora responsável relatou que o uso de gêneros textuais próximos da realidade dos alunos, como memes, filmes, séries, músicas e notícias, “facilitou o reconhecimento das competências leitoras exigidas pelo SAEB”.

A articulação entre português e matemática favorece competências transversais, essenciais para a formação cidadã e acadêmica. Essa abordagem interdisciplinar permite que o aluno desenvolva habilidades como argumentação, leitura crítica e interpretação de dados, que, quando alinhadas ao raciocínio lógico-matemático, ampliam sua capacidade de resolução de problemas complexos. Como assinala Saviani (2003, p. 62), “o conhecimento interdisciplinar possibilita uma visão mais ampla e contextualizada da realidade”.

Na área de Matemática, o professor relata que a leitura interpretativa de situações problemas, a análise de forma crítica dos distratores como forma de entender o motivo de se ter como uma possível múltipla escolha e contexto utilizado para uma possível solução da situação problema, aumentou a participação direta durante as resoluções, tornando-as significativas ao grupo de estudantes, a abordagem de desafios, competições interativas “fortaleceu a autoconfiança e reduziu a evasão nas revisões” (professores entrevistados, 2025).

Ao discutir o papel docente, Pedro Demo em seu livro *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda* (2004) reforça que o centro do processo educativo deve ser o aprendizado efetivo do aluno, não a mera execução do ensino

Conhecimento não é feito para ser guardado, mas para ser dissipado, sempre refeito, desconstruído e reconstruído. Eis aí outra característica da politicidade do conhecimento: impossibilidade de se guardar a sete chaves. Seria contraditório encerrar a rebeldia, pois já não seria rebelde. Por mais que se cerce o conhecimento em laboratórios confidenciais ou em patentes, o conhecimento vaza naturalmente, não só porque não é produto apenas físico e linear, mas principalmente porque, para mudar, precisa interferir. Não é praticável aprisionar a mente. Por isso, diz-se que é “disruptivo”. (Demo, 2004, p. 18-19).

Para o autor, cuidar que o aluno aprenda implica romper com práticas repetitivas e centradas na transmissão de conteúdo, deslocando o foco para o aprender a aprender. Assim, o docente precisa atuar como pesquisador e mediador da aprendizagem, capaz de promover situações desafiadoras que estimulem a reflexão crítica.

Segundo Demo (2004), ser professor não é apenas dar aula, mas garantir que o aluno. O ensino é meio, o aprender é fim. Só há educação de verdade quando há aprendizagem com autoria, quando o aluno se torna sujeito do próprio saber.

Figura 1 – Foto retirada no dia do aulão



Fonte: Página do Instagram¹

Essas experiências reforçam a ideia de Perrenoud (2000) de que a reflexão sobre a prática é essencial para o desenvolvimento profissional docente e para o sucesso dos alunos. Além disso, os aulões contribuíram para o fortalecimento do trabalho em equipe entre os professores, conforme defende Libâneo (2013), quando destaca a importância da colaboração pedagógica no ambiente escolar.

Segundo Demo (2004) o professor é o principal agente do processo educativo, mas sua função é mais de acompanhamento do que de explicação. É aquele que desafia, orienta, estimula e se compromete com a aprendizagem de seus alunos.

¹https://www.instagram.com/p/DQDRsz3jvMk/?img_index=1

Para os aulões de Língua Portuguesa, foram utilizados os conteúdos de: emprego de gêneros textuais variados para ampliar a compreensão e interpretação; Desenvolvimento da coesão e coerência textual por meio de exercícios práticos; Utilização de recursos lúdicos e tecnológicos, como criação de memes e publicações para redes sociais, para engajar os estudantes; Formação continuada para alinhamento dos conteúdos com os descritores avaliativos do SAEB.

Os aulões de Língua Portuguesa destacam-se pela diversificação dos gêneros textuais trabalhados, abrangendo desde narrativas até textos jornalísticos, promovendo a ampliação do repertório interpretativo dos alunos. Exercícios focados em compreensão leitora, análise crítica e produção textual contextualizada são estratégias centrais. A utilização de recursos tecnológicos, como vídeos e ferramentas digitais, reforça o interesse dos estudantes, aproximando o conteúdo dos seus universos cotidianos. Destacou-se também a importância da formação continuada dos professores para atualização sobre os descritores do SAEB, garantindo alinhamento entre ensino e avaliação.

Figura 2 – selfie do aulão interdisciplinar



Fonte: Página do Instagram²

Os aulões de Matemática e suas tecnologias tiveram como foco em habilidades-chave como cálculo mental, decomposição numérica, interpretação de gráficos e resolução de questões contextualizadas do SAEB; uso de estratégias práticas, passo a passo, para dominar conteúdos críticos como notação científica e ordem das operações; aplicação de desafios e problemas que estimulam o raciocínio e a autonomia dos alunos.

Formação docente contínua, com troca de práticas exitosas e análise coletiva de resultados, são essenciais em Matemática, observa-se a preferência por abordagens que integram teoria e prática, enfatizando o desenvolvimento do cálculo mental, compreensão de operações e resolução de problemas que simulam situações reais, fazendo uso de analogias que possam representar situações abstratas que de início não seja vista pelos estudantes, buscando a visualização de algo intangível em algo palpável a todos, fazendo decomposição de uma situação problema complexa ou grande em partes menores e partes mais simples, acarretando em uma maior participação dos estudantes durante a realização dos aulões. Munidos de que várias habilidades que acabaram de ser discutidas com a professora de língua portuguesa estão sendo utilizadas para a resolução de uma situação matemática.

Os milhares de anos que foram necessários para que o homem fizesse a distinção entre conceitos abstratos e repetidas situações concretas mostram as dificuldades que devem ter sido experimentadas para se estabelecer uma base, ainda que muito primitiva para a matemática. (Boyer, 1996, p.4).

Os professores destacam o emprego de metodologias ativas, como desafios matemáticos e jogos

²https://www.instagram.com/p/DQDRsz3jvMk/?img_index=4

educativos, para estimular o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Além disso, a formação continuada que possibilita a troca de experiências e análise dos resultados das avaliações orienta a prática docente e o planejamento dos aulas, tornando-os mais efetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas exitosas apresentadas neste artigo demonstram que o planejamento intencional e colaborativo dos aulas para o SAEB e SAEGO favorece a aprendizagem significativa e o fortalecimento das competências avaliadas. O uso de metodologias ativas, o vínculo afetivo dentre docentes e discentes e o caráter motivacional das ações foram fatores decisivos para o êxito das experiências relatadas.

Práticas exitosas em aulas preparatórios para SAEB e SAEGO demonstram que o sucesso no aprendizado está associado a metodologias interativas, contextualização, formação contínua dos professores e envolvimento ativo dos estudantes. Investir nessas estratégias favorece melhores resultados nas avaliações externas, além de contribuir para a melhoria geral da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

Observa-se que quanto melhor o desempenho do estudante em língua portuguesa melhor será o seu desempenho em matemática e outras áreas do conhecimento, pois um maior conhecimento de leitura, interpretação, análise crítica gramatical e melhor compreensão do uso das palavras favorece diretamente a compreensão a interpretação e o entendimento de situações problemas matemáticos

contextualizados ou não com a realidade, ficando evidente que o estudante consegue propor uma resolução e intervenção a uma situação problema a partir de sua compreensão. As práticas pedagógicas de aulas específicos contextualizados são de maior significância aos estudantes deixando-os mais à vontade e propícios a desenvolvimento de habilidades exploradas nas avaliações externas, com isso com melhor concentração e foco durante a realização das atividades pedagógicas.

Práticas exitosas em atividades pedagógicas desenvolvidas na escola que alcançam os estudantes serão práticas exitosas também fora da escola, pois atingiram os estudantes de forma integral em que o estudante reconhece, interpreta, relaciona todo tipo de informações em sua vida corrente, fazendo significado a esse emaranho de informação que é desencadeada rotineiramente. Obrigando-o a pensar de forma rápida clara para a filtragem destas informações e a resolução de situações problemas desencadeados em seu meio cotidiano.

Recomenda-se que as escolas institucionalizem essas práticas como parte do calendário pedagógico anual, valorizando o protagonismo docentes e o envolvimento dos estudantes. Conclui-se que práticas exitosas em aulas preparatórios para as avaliações SAEB e SAEGO são caracterizadas pela integração de metodologias participativas, contextualização dos conteúdos e investimento na formação permanente dos professores. Tais práticas criam um ambiente didático favorável ao desenvolvimento das competências necessárias para o sucesso nas avaliações externas, contribuindo também para a qualidade do ensino em Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Paulo. **Avaliação e Educação matemática**. Série Reflexões em Educação Matemática - vol. I. Rio de Janeiro: GEPEM, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BOYER, Carl. **História da Matemática**. São Paulo, Edgard Blucher, 2. Ed.4. reimpressão 2002.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, Pedro. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **SAEGO**. Secretaria de Estado da Educação, ano. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 24 de out. 2025.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para aprender: fundamentos teóricos e propostas práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): fundamentos e resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

INSTAGRAM. **Colégio Estadual Coronel Virgílio do Vale**. Ceres-Goiás. Disponível em: <https://www.instagram.com/virgiliovale.ceres/> Acesso em: 29 de out. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Francisca Rayane Pereira, *et al.* A avaliação da aprendizagem em Matemática: práticas e reflexões em tempos de pandemia. **Educação Matemática em Revista**, [S. l.], v. 29, n. 83, p. 1–14, 2024. DOI: 10.37001/emr.v29i83.3535. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/3535>. Acesso em: 29 out. 2025.

NOVA ESCOLA. **Saeb**: como aliar a preparação para as provas e o planejamento pedagógico. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22457/saeb-preparacao-provas-planejamento-pedagogico> Acesso em: 29 de set. de 2025.

NOVA ESCOLA. **As práticas dos melhores professores de Matemática**. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1837/as-praticas-dos-melhores-professores-de-matematica?_gl=1*1uucs0m*_gcl_au*R0NMLjE3NTgxOTM1MzguQ2owS0NRancyNjdHQmhDU0FSSXNBT2pWSjRfWEgxOVA1Rzhna-2t5cDNvYjlpSU0xd2JKZ210bTdXTUdGVXpVMIVNMkQ2RVdFanlSLUVtSWFBcmclRUFMd193Y0I.*_gcl_au*MTMyOTgxMDMxMy4xNzU4MTkzNTM2. Acesso em 29 de set. de 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANA, Márcia Ribeiro. **Autoavaliação como processo**: estratégias para a educação básica. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.


SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Ministério da Educação, 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS. **Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)**, 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Professores usam fantasias para chamar atenção de alunos durante as aulas virtuais**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Professores-usam-fantasias-para-chamar-atencao-de-alunos-durante-aulas-virtuais> Acesso em 29 de set. de 2025.

DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFISSIONAIS DE APOIO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Challenges faced by professionals supporting the school inclusion of children with autism: an exploratory study

José Antônio dos Santos Filho¹ 

Francisca Bruna Pereira Farias² 

Vinicius Pereira de Almeida³ 

Socorro Taynara Araújo Carvalho⁴ 

¹Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UniFonor.
E-mail: jantfilho20@gmail.com

²Mestre em Psicologia e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará- Campus Sobral (2023). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará - Campus Sobral (2018).
E-mail: brunafariaspsicologa@gmail.com

³Graduado em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI
E-mail: almeida.vinicius1991@gmail.com

⁴Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC.
E-mail: taynaracarvalhopsi@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n.1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 02/02/2026

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20801938>

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo identificar os desafios enfrentados por profissionais de apoio no processo de inclusão escolar de crianças com autismo. Consiste em uma pesquisa qualitativa, que explora os fenômenos que envolvem o processo de inclusão escolar a partir da percepção dos profissionais de apoio à inclusão. Estes profissionais têm a incumbência de facilitar o processo de inclusão de crianças com deficiência em escola comum, sendo considerados primordiais nesse fazer. Participaram do estudo, por meio de grupo focal, 10 profissionais de apoio à inclusão escolar que atuam na rede de educação de um município do interior do Ceará. Utilizando-se da Análise de Conteúdo (AC), buscou-se interpretar as informações coletadas no grupo focal a partir das observações e registros de campo. Os resultados destacam desafios em relação à falta de clareza da legislação que regulamenta a função do profissional de apoio, à definição da sua formação profissional, os tipos de contratação, as funções a serem desempenhadas e, por fim, as condições de trabalho. Este cenário abre margem para diversas interpretações que podem resultar em equívocos e na falta de padronização do serviço ofertado, o que pode vir a dificultar o processo de inclusão escolar.

Palavras - chave: Autismo. Educação Inclusiva. Profissional de Apoio.

Abstract

This research aims to identify the challenges faced by support professionals in the process of school inclusion for children with autism. It consists of qualitative research, which explores the phenomena that involve the school inclusion process from the perception of inclusion support professionals. These professionals are responsible for facilitating the process of including children with disabilities in regular schools, and are considered essential in doing so. Ten professionals supporting school inclusion who work in the education network of a municipality in the interior of Ceará participated in the study, through a focus group. Using Content Analysis (CA), we sought to interpret the information collected in the focus group based on observations and field records. The results highlight challenges in relation to the lack of clarity in the legislation that regulates the role of support professionals, the definition of their professional training, the types of hiring, the

functions to be performed and, finally, working conditions. This scenario leaves room for different interpretations that can result in misunderstandings and a lack of standardization of the service offered, which can make the process of school inclusion more difficult.

Keywords: Autism. Inclusive Education. Support Professional.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, refletindo em um movimento global por uma educação para todos, que acolha, respeite e valorize o potencial de desenvolvimento do estudante autista em sala de aula comum (SANTOS FILHO; CASTELO BRANCO, 2023). Conforme Mantoan (2015), a educação inclusiva pode ser definida como um processo que proporciona oportunidades igualitárias de aprendizado para crianças com dificuldades no ensino-aprendizagem, sejam elas físicas, cognitivas, emocionais ou ambientais. Pereira e Silva (2022) complementam essa definição destacando que, o termo "educação inclusiva" possui múltiplos significados e pode ser compreendido de forma ampla, abarcando diferentes grupos sociais historicamente excluídos do ambiente escolar.

Nesse cenário, temos observado um movimento crescente em prol do direito ao acesso e permanência escolar para todos os cidadãos, garantindo atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para indivíduos com deficiência. Conforme Pereira e Silva (2022), a inclusão escolar no Brasil ganhou relevância com a Constituição Federal de 1988, que assegurou a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, promovido com a colaboração da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394 de 1996, por

outro lado, é um marco fundamental da educação inclusiva no Brasil. Ela define que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializado para atender às necessidades dos alunos com deficiência (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada em 2008 após a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por sua vez, configura-se como outro marco regulatório que reforça os princípios da LDB (1996) e da Constituição Federal (1988). Essa política intenta promover uma educação que valoriza a diversidade, ao mesmo tempo que orienta os sistemas de ensino a garantir o acesso, a participação e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns, adotando medidas de inclusão e equidade, além de introduzir novos profissionais, como cuidadores e monitores, e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que possui público-alvo específico: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Deste público desataca-se O TEA, que é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos (APA, 2023). Esta definição abarca a diversidade de manifestações do autismo, reconhecendo

que cada criança possui um conjunto único de habilidades e desafios a serem encarados no cotidiano.

A singularidade de cada criança com TEA têm implicações significativas para a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar à Inclusão (PAIE). Esses profissionais devem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades do estudante, promovendo um ambiente de ensino-aprendizagem significativo por meio de estratégias como, o ensino colaborativo e a utilização de recursos visuais e tecnológicos, que podem ser eficazes para facilitar a aprendizagem (BRITO, 2017).

O termo “profissional de apoio escolar” foi introduzido pela primeira vez em 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015). Essa lei estabeleceu a obrigatoriedade da presença de profissionais de apoio escolar, ressaltando sua função de suporte em atividades de cuidados básicos e destacando que esses profissionais deveriam atuar em todas as atividades escolares necessárias. A LBI reforçou a obrigatoriedade da contratação de profissionais de apoio escolar para estudantes com deficiência, tanto em instituições públicas quanto privadas.

Em análise do panorama geral, os documentos oficiais indicam que há dispositivos que tornam obrigatória a presença de PAIE no contexto escolar quando as características dos estudantes demandarem suportes em atividades de locomoção, higiene, alimentação e, no caso de estudantes com autismo, se também houver necessidade de apoio na comunicação e interação social (BRASIL, 2012). Entretanto, a regulamentação dessa função ainda é vaga no sentido de definição de quem deve ser esse profissional, como será contratado, com quais condições de trabalho e os desempenhos de suas funções. Tal cenário abre possibilidade para múltiplas interpretações, além de equívocos e falta de padronização do serviço de apoio (LOPES; MENDES, 2023).

Ainda que se trate de um cenário controverso, atualmente, a presença dos PAIE nas escolas tem se tornado cada vez mais necessária para a efetivação da inclusão, refletindo na garantia de em uma série de direitos assegurados pelas políticas públicas em educação. No entanto, a existência desses atores no ambiente escolar também implica o enfrentamento de novos desafios (SCHMIDT *et al.*, 2016). Estes desempenham um papel essencial, atuando como mediadores entre a criança, a família e os desafios encontrados no ambiente escolar. Ainda, são responsáveis por adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada alunado, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades individuais no coletivo (MACHADO, 2020).

Além disso, a escassez de recursos materiais e humanos e a necessidade de maior sensibilização e capacitação de toda a comunidade escolar são desafios adicionais que precisam ser abordados para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo. Consoante a isso, torna-se relevante desvelar os desafios enfrentados pelos profissionais de apoio na inclusão escolar de alunos com TEA. Tal visada, permite tecer reflexões sobre como esse profissional é enxergado na escola e qual o seu papel diante da (im)possibilidade de efetivação de práticas inclusivas.

Outrossim, um dos principais obstáculos para a compreensão da importância do trabalho do profissional de apoio à pessoa com autismo reside na necessidade de desmistificar as atividades por ele realizadas no cotidiano escolar, uma vez que suas funções são recorrentemente marginalizadas e pouco exploradas pela literatura vigente. Observa-se que se dá bastante atenção aos professores ao se discutir os múltiplos desafios da inclusão, mas pouca atenção é destinada à atuação do profissional de apoio. É a partir da compreensão dessa complexidade que surge a intenção de se debruçar sobre a

temática em questão, dando voz às experiências relatadas por aqueles que também são protagonistas do processo de inclusão escolar.

Portanto, o presente estudo foca em um novo ator que surgiu nesse contexto, os profissionais que, embora não sejam professores, estão sendo contratados para fornecer suporte aos estudantes nas escolas de ensino regular. Por tanto, o presente trabalho objetiva identificar os desafios que os profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE) de alunos com TEA enfrentam no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023). Desperta, assim, a seguinte problemática: quais são os desafios que os profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE) de alunos com TEA enfrentam no cotidiano escolar? Nesse sentido, busca-se explorar, a partir da experiência desses profissionais, as nuances que caracterizam sua atuação.

O presente estudo foi realizado entre os meses de fevereiro a novembro de 2024. Para isso, seguiu a seguinte lógica expositiva: 1) Elaboração do projeto de pesquisa e submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); 2) Aproximação com o campo, contato Institucional e mapeamento da rede de educação; 3) Realização de grupos focais; 4) Análise de Conteúdo e Integração dos Dados. Cada etapa foi cuidadosamente planejada e executada para assegurar a precisão e a relevância dos resultados.

Após definição do tema, do objetivo, do público-alvo e referência teórico da pesquisa, foi elaborado um projeto de pesquisa para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para avaliação e possível aprovação, recebendo o parecer favorável (parecer nº 7.223.186) a fim de garantir que o estudo seja conduzido de acordo com as normas éticas.

Posteriormente, consistiu na realização do contato institucional com as escolas e a Secretaria de Educação do município escolhido - o qual está inserido geograficamente no interior do Ceará -, para que fosse possível estabelecer parcerias e obter autorização institucional para a realização da pesquisa. Nesta etapa, também foi feito um mapeamento detalhado da rede de educação do referido município, incluindo o número de escolas, alunos com autismo, profissionais de apoio, programas de inclusão e recursos disponíveis na rede municipal de educação. Ainda nessa etapa, utilizou-se a técnica de amostragem intencional, para selecionar 10 profissionais com base nos seguintes critérios: contratação ativa, experiência em programas de inclusão escolar e estar responsável pelo auxílio de alguma criança autista na escola. Esses critérios visaram garantir que os participantes possuíssem vivências relevantes para enriquecer o estudo.

Em seguida, aconteceu a coleta de dados em campo, a partir da realização de grupos focais com os profissionais selecionados. Conforme Backes *et al.* (2011) “o grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade” (p. 439). Seguindo essa direção, organizou-se duas sessões de grupos focais, cada uma com duração de aproximadamente 90 minutos. As sessões foram conduzidas por um moderador, que utilizou um roteiro semiestruturado para guiar as discussões. As perguntas abordaram temas como: formação profissional, condições de trabalho, desafios enfrentados e estratégias adotadas no dia a dia escolar. As sessões foram gravadas em áudio, com o consentimento dos participantes, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para posterior transcrição e análise.

O grupo focal foi realizado na sala de práticas grupais do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) de uma instituição privada do interior do Ceará, para garantir conforto, segurança e sigilo aos participantes. Seguiu-se um roteiro detalhado em duas sessões. A primeira sessão iniciou-se com a apresentação da pesquisa e de seus objetivos. Em seguida, foi lido o TCLE para assegurar que todos os participantes compreendessem seus direitos, deveres e a confidencialidade dos dados. Na dinâmica de apresentação, utilizou-se da "Troca de Papéis", em que os participantes responderam a um questionário anônimo, trocaram as respostas entre si e apresentaram o conteúdo do colega, criando vínculos e iniciando debates sobre suas experiências. A segunda sessão, por seu lado, foi realizada logo na semana seguinte, e aconteceu a oficina intitulada "Juntos as Peças se Encaixam". Cada participante escolheu uma ficha colorida em formato de peça de quebra-cabeça, contendo perguntas relevantes à pesquisa. Essas perguntas, elaboradas a partir dos temas mais relevantes discutidos no primeiro encontro, incentivaram os participantes a compartilharem os desafios que enfrentam e as estratégias que utilizam em seus trabalhos, fomentando um sentimento de cooperação e pertencimento entre eles.

Na última etapa, os dados coletados nos grupos focais foram analisados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), na tentativa de apreender os sentidos e os significados das experiências relatadas pelos sujeitos pesquisados. Por esta razão, seguiu os seguintes movimentos: 1) Pré-análise, ou seja, leitura inicial dos relatos revelados pelos participantes da pesquisa; 2) Codificação, que consistiu na exploração da experiência vivida nas narrativas e sua categorização; 3) Interpretação, realizada através da (re)organização dos dados e sua categorização.

As transcrições das sessões foram codificadas e categorizadas, identificando-se temas recorrentes e pa-

drões de respostas. Essa análise permitiu uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados pelos profissionais de apoio e das dinâmicas envolvidas na inclusão escolar de crianças autistas, divididos nos seguintes tópicos: Mapeando o campo - identificando desafios institucionais; identificando o perfil do profissional de apoio à inclusão escolar; Condições de trabalho e o apoio institucional; Relação aluno-escola-família; os desafios da formação continuada.

Para exemplificar e dar suporte às discussões elencadas, algumas falas dos participantes foram transcritas neste estudo. Visando preservar a identidade dos sujeitos que participaram deste estudo, optou-se em utilizar a sigla PAIE (Profissional de Apoio à Inclusão Escolar) seguido de um algarismo romano, para atribuir às falas dos participantes na íntegra, assegurando respeito ao anonimato.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mapeando o campo: identificando desafios institucionais

O mapeamento da rede municipal de educação da cidade revela uma estrutura composta por 31 escolas municipais, 6 estaduais, 8 privadas, 1 Centro de Formação de Professores e 17 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Previstas no Decreto nº 7.611, de 2011, as SRMs são ambientes equipados com materiais didáticos, pedagógicos, móveis e equipamentos específicos para oferecer atendimento educacional especializado. Multifuncionais por atenderem alunos com diversos tipos de deficiência, as SRMs proporcionam recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas adaptadas para promover a inclusão (BRASIL, 2025). Estes atendimentos têm o objetivo de complementar e suplementar a formação dos alunos e dos profissionais que atuam nas demandas educacionais inclusivas. No contexto da cidade mapeada, cada

SRM é supervisionada por uma psicopedagoga, que orienta os profissionais de apoio à inclusão escolar e elabora o Plano Educacional Individualizado (PEI), um documento que define as estratégias e intervenções educacionais específicas para cada aluno.

O município também conta com um equipamento denominado Centro de Formação de Professores (CEFOP), que desempenha um papel crucial nesse contexto. O CEFOP conta com uma equipe composta por quatro psicopedagogas e dois psicólogos. Essa equipe é responsável por capacitar educadores, realizando formações continuadas e garantindo que estejam aptos a trabalhar com as demandas da educação inclusiva.

No que diz respeito às matrículas ativas, os dados coletados junto à secretaria de educação do município apontaram para os seguintes números: 8.147 alunos matriculados no ensino regular em 2024, destes, 417 são classificados como alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que representa aproximadamente 5,1% da população escolar. Destes, 172 alunos possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), correspondendo a cerca de 41,1% dos alunos AEE e 2,1% do total de alunos matriculados.

Os dados também apontam que houve um aumento considerável no número de alunos autistas matriculados nas escolas municipais entre 2020 e 2024. Segundo a secretaria de educação, em 2020 havia 21 matrículas ativas de crianças com TEA; em 2021, esse número subiu para 31, um aumento de cerca de 48% em relação ao ano anterior. Em 2022, o número de matrículas foi de 96, representando um crescimento impressionante de aproximadamente 210% em relação ao ano anterior. Em 2023, o total de matrículas atingiu 125, um aumento de cerca de 30% em comparação a 2022. Atualmente, em 2024, o número de matrículas é de 172, com um aumento de aproximadamente 38% em relação a 2023.

Comparando os dados de 2020 e 2024, observamos um aumento de aproximadamente 719% no número de matrículas de alunos autistas (de 21 para 172). Este aumento contínuo e acentuado exige adaptações rápidas e eficazes por parte das escolas, dos profissionais da educação e das gestões, refletido muitas vezes como um desafio institucional na implementação das políticas públicas de educação inclusiva.

Para atender a essa demanda crescente, o município conta com 243 profissionais de apoio à educação inclusiva contratados como “estagiários” em 2024. Os estagiários estão distribuídos entre as 31 escolas municipais conforme suas demandas específicas. A quantidade de profissionais por escola varia consideravelmente, com algumas instituições tendo apenas 2 profissionais, enquanto outras possuem até 26. Essa variação reflete as diferenças nas necessidades específicas de cada escola, provavelmente influenciadas pelo número de alunos do AEE e pela complexidade das demandas educacionais.

O número de crianças atendidas pelo AEE é significativamente maior do que o número de profissionais de apoio disponíveis, o que implica que cada cuidador precisa se responsabilizar, em média, por mais de um estudante. Essa situação pode impactar negativamente o trabalho dos profissionais de apoio, uma vez que a sobrecarga de alunos dificulta a atenção individualizada e personalizada que é crucial para o sucesso da inclusão escolar.

A alta demanda sobre os cuidadores pode resultar em esgotamento profissional, diminuição da qualidade do atendimento e, conseqüentemente, na eficácia das intervenções educacionais, contrariando os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e outros marcos legais que asseguram uma educação de qualidade e inclusiva para todos. Além disso, a variação significativa no número de profissionais por escola indica que algumas

instituições podem estar mais bem equipadas do que outras para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Essa distribuição desigual pode levar a disparidades na qualidade da educação inclusiva oferecida, com algumas escolas possivelmente lutando para fornecer o suporte adequado.

Por outro lado, as potencialidades incluem a existência das Salas de Recursos Multifuncionais e do Centro de Formação de Professores, que proporcionam os recursos e a capacitação necessários para uma educação inclusiva de qualidade. O fortalecimento dessas estruturas de apoio e a melhoria das condições de trabalho são passos cruciais para promover uma inclusão escolar efetiva e equitativa. Com investimentos adequados e políticas públicas bem estruturadas, é possível aprimorar as práticas de inclusão e garantir o acesso a uma educação de qualidade, conforme estabelecido pelas normativas brasileiras e internacionais (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2009, 2011, 2012, 2015, 2025).

Identificando o perfil do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar

Dos 243 profissionais de apoio à inclusão escolar contratados pela secretaria municipal de educação, 10 foram entrevistados através do grupo focal, correspondendo a aproximadamente 4,12% do número total. Através dessa análise, buscamos oferecer um perfil representativo dos profissionais de apoio à inclusão escolar, que atuam na rede de educação do município alvo dessa pesquisa, através de um pequeno questionário, que visou identificar a idade dos participantes, o gênero, a escolaridade, o tempo de serviço, a nomenclatura atribuída ao cargo e o número de crianças assistidas por cada profissional.

Identificou-se que as idades dos participantes variaram entre dezoito e trinta e seis anos, com a maioria sendo jovens adultos do gênero feminino. Em relação à formação, um possui apenas o ensino

médio, três possuem ensino superior completo em Pedagogia e seis possuem o ensino superior incompleto (sendo quatro graduandos em Pedagogia, um em Direito e um em Enfermagem). Vale destacar que, entre os 243 profissionais de apoio à inclusão escolar contratados, há graduandos de diversos cursos superiores, que podem incluir áreas como Letras, Psicologia ou até mesmo Arquitetura. No entanto, entre os participantes do grupo focal, figuraram apenas estudantes de Pedagogia, Enfermagem e Direito.

Os profissionais de apoio entrevistados atuam na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, atendendo crianças de 2 a 8 anos. Entre eles, oito profissionais são responsáveis por apenas uma criança, um atende duas e um três estudantes. Sobre o tempo de experiência, a média de tempo no cargo entre esses profissionais é de aproximadamente oito meses e meio, o que denuncia uma alta rotatividade. Sobre a nomenclatura atribuída ao PAIE no cotidiano da profissão, os documentos fornecidos pela secretaria de educação denominam oficialmente esses profissionais como “estagiários”, uma vez que o requisito para o cargo é estar cursando o ensino superior. No entanto, de acordo com o relato dos participantes do grupo focal, na prática, eles são chamados de “auxiliares de sala”, “cuidadores”, “monitores” ou simplesmente “estagiários”. Conforme Mendes e Lopes (2021), a falta de regulamentação desse serviço no Brasil tem resultado em uma diversidade de termos adotados. Essa falta de uniformidade tem gerado confusão sobre as responsabilidades e expectativas associadas ao cargo, impactando negativamente na percepção de valor e reconhecimento desses profissionais. Nesse sentido, uniformizar a nomenclatura e clarificar as funções e responsabilidades pode ajudar a fortalecer a identidade profissional e melhorar a coesão e a eficácia das equipes escolares.

Esses desafios podem impactar a qualidade da educação inclusiva, demandando uma abordagem mais estruturada e adaptada às realidades locais para melhorar a eficácia das práticas educacionais inclusivas. Nesse sentido, a necessidade de investir em formação continuada, garantir a distribuição equitativa de responsabilidades, e aumentar a estabilidade no cargo, são passos fundamentais para fortalecer a inclusão escolar e oferecer um apoio mais efetivo e consistente para todos os alunos (BEZERRA, 2020).

Condições de trabalho e o Apoio Institucional

As condições de trabalho e o apoio institucional são aspectos fundamentais que influenciam diretamente a eficácia e a qualidade do trabalho realizado pelos profissionais de apoio na inclusão escolar de crianças autistas. De acordo com as normativas legais, os profissionais de apoio devem ter acesso a condições adequadas de trabalho que incluam intervalos regulares, remuneração justa, formação continuada, e recursos pedagógicos necessários para desempenhar suas funções. No entanto, a realidade muitas vezes se distancia dessas expectativas.

O acúmulo de funções e a sobrecarga de responsabilidades são desafios recorrentes na fala dos profissionais entrevistados. Os relatos apontam que, muitas vezes, esses profissionais são obrigados a desempenhar uma série de tarefas além de suas funções principais, o que pode resultar em esgotamento físico e mental. Esse cenário de trabalho contínuo sem pausas adequadas compromete não só o bem-estar dos profissionais, mas também a qualidade do suporte oferecido às crianças. De acordo com os relatos, as principais responsabilidades dos profissionais de apoio incluem auxiliar a professora com o aluno, manter os alunos em sala de aula, levar ao banheiro quando necessário, e ajudar durante o lanche e em atividades diver-

sas, como mencionado. No entanto, a sobrecarga se intensifica quando esses profissionais precisam se responsabilizar por todas as crianças da sala, como relatado por uma estagiária:

Eu sou estagiária na creche, na minha sala tem quinze crianças, só uma tem o laudo, mas eu tenho que cuidar de todas. As crianças têm dois anos, então eu tenho que dar lanche, trocar, dar banho, botar pra dormir, até o acolhimento a professora pede pra eu fazer. O menino tá metendo a mãozada no outro, não pode, tenho que tá olhando (PAIE I).

Essa gama de tarefas ultrapassa as capacidades físicas e emocionais dos profissionais de apoio, resultando em sobrecarga e comprometendo a qualidade do atendimento prestado. A situação se agrava quando os profissionais de apoio são deixados sozinhos para cuidar de todas as crianças, sem a presença do professor titular.

A responsabilidade de gerenciar uma sala cheia de crianças, muitas vezes com necessidades educacionais específicas, sem apoio adequado, aumenta significativamente o nível de estresse e a possibilidade de burnout. Para lidar com essa sobrecarga, os próprios profissionais de apoio desenvolvem estratégias de enfrentamento. A colaboração entre os colegas é uma dessas estratégias, como descrito:

A gente se ajuda na sala como um todo. Quando o nosso aluno falta a gente ajuda os outros. Na hora do intervalo, eu e dois colegas ficamos no pátio da escola com alunos, se ajudando (PAIE II).

Esse espírito de cooperação é vital para manter um ambiente de trabalho sustentável e eficiente. Essas práticas colaborativas demonstram a resiliência e a adaptabilidade dos profissionais de apoio, que, apesar das dificuldades, buscam soluções para melhorar a dinâmica do trabalho. Além disso, mesmo quando responsáveis por uma única criança, os

profissionais de apoio frequentemente estendem sua ajuda a outros alunos na sala.

Na fala dos participantes, o espaço físico da escola, a falta de adaptação e de tecnologias assistivas, também, representam grandes desafios no trabalho dos profissionais de apoio, uma vez que, muitas escolas não possuem infraestrutura adequada nem material adaptado para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Como mencionado:

Eu sou muito crítica em relação à estrutura física da escola. A escola tem que ser um lugar que venha a suprir a necessidade do aluno. Ele tem de correr, tem que brincar. Ter um prazer de ir pra escola. Tem escolas que têm salas adaptadas com recursos, mas a maioria das escolas é um atraso no sentido de não ter recursos e estrutura física (PAIE II).

A ausência de espaços adaptados e recursos tecnológicos dificulta a implementação de atividades educativas e terapêuticas essenciais para o desenvolvimento das crianças autistas, sendo um obstáculo mencionado com frequência pelos profissionais de apoio. Um profissional, enfatizou que a melhoria é perceptível quando se dá mais atenção e cuidado, uma vez que toda a adaptação na escola e na vida das crianças é necessária para facilitar sua inclusão. Além disso, a falta de espaços adequados para recreação também é um problema na perspectiva do PAIE. Um participante relatou que, em sua escola, não há espaço para recreação, o que torna o intervalo dentro da sala difícil para todas as crianças, especialmente para aquelas que têm dificuldade em permanecer na sala.

Mantoan (2012), acredita ser essencial que as escolas eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas pedagógicas que respeitem as diferenças dos alunos. Além disso, devem oferecer alternativas e recursos de ensino que contemplem a diversidade e atendam às necessidades educacionais de todos

os estudantes, com ou sem deficiências, sem discriminação. A aludida autora, destaca que materiais pedagógicos adaptados são cruciais para promover a inclusão e facilitar a aprendizagem das crianças com TEA (MANTOAN, 2015); entretanto, muitos profissionais relatam a ausência desses recursos, o que limita a eficácia de suas intervenções. Como destacado: "*Para ser trabalhada a inclusão de verdade, ainda faltam recursos, materiais adaptados, materiais lúdicos para gente poder trabalhar, mas não tem*" (PAIE IV).

A falta desses materiais torna desafiador personalizar as atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Contudo, quando os recursos estão disponíveis e são utilizados de forma adequada, podem fazer uma diferença significativa. Um profissional relatou uma experiência positiva:

Ele (o aluno) ama desenhar, ama pintar, eu uso as tintas para ajudar ele. Eu fico tão feliz porque quando eu entrei ele não sabia de nada, eu estava ensinando aos poucos, e agora ele está aprendendo (PAIE V).

Além das questões de infraestrutura e recursos, o suporte institucional fornecido pela equipe da escola ao profissional de apoio é um aspecto crucial. A colaboração entre a equipe multiprofissional é essencial para a eficácia do trabalho inclusivo. No entanto, as relações de poder e hierarquia dentro da escola muitas vezes criam barreiras para um trabalho colaborativo e horizontal. Um profissional relatou:

O meu maior desafio é o modo como as pessoas lidam com aquela criança. Cada professora tem um jeito de lidar, e eu tenho que respeitar a autoridade na sala. Isso me limita muito, porque eu sei como o aluno vai reagir a certas coisas e a professora às vezes quer obrigar a criança a fazer do jeito dela (PAIE V).

Essa falta de autonomia e respeito pelo conhecimento dos profissionais de apoio impede a imple-

mentação de estratégias adaptadas às necessidades dos alunos. O diálogo entre os membros da equipe escolar é frequentemente insuficiente, o que compromete a construção de uma abordagem coesa e integrada. Como mencionado por um participante:

Eu vou falar a verdade, são os funcionários que não entendem. Os professores até entendem, mas os funcionários não entendem. A minha aluna tem hiperfoco, passa o recreio imitando dinossauro. Passou a cozinheira, a criança brincou com ela, imitando as garras e fazendo barulho de dinossauro. A mulher surtou, chorou, chamou a família, chamou a criança de mal-educada, de doida, um escândalo! (PAIE VI).

Essas situações evidenciam a necessidade de uma comunicação mais eficaz e de treinamentos que incluam toda a equipe escolar, não apenas os professores e profissionais de apoio. Conforme aponta Mantoan (2012), é necessário reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por professores, administradores, funcionários e alunos, pois essas são habilidades essenciais para o exercício da cidadania. No entanto, a falta de um formato horizontal e colaborativo de trabalho também se reflete nas cobranças e culpabilizações direcionadas aos profissionais de apoio, como relatado:

A pior coisa é escutar julgamento de pessoas. Você é mal-criado! Os pais deles não sabem educar não? Se para os funcionários que mal convivem com a criança já é difícil, imagine nós. E ainda somos culpados pelos comportamentos deles, tem gente que não entende. Tem que ter paciência, tem que ter a cabeça no lugar, senão você se estressa (PAIE VI).

Esse tipo de julgamento e falta de compreensão das complexidades do trabalho com crianças autistas aumenta o estresse e a sensação de desvaloriza-

ção dos profissionais de apoio. Além disso, os profissionais de apoio enfrentam desafios relacionados à cobrança sobre o controle e disciplina dos alunos. Como os participantes destacaram: "Somos cobrados para manter os alunos comportados dentro da sala. O meu aluno tem mania de correr e entrar em outras salas. A professora já vem logo gritando: "cadê o auxiliar que não está cuidando?" (PAIE II).

Isso revela uma abordagem muitas vezes centrada no comportamento, em vez de no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A cobrança excessiva e a culpabilização são desafios que afetam negativamente o bem-estar dos profissionais de apoio. Eles frequentemente enfrentam críticas e cobranças não apenas pela aprendizagem dos alunos, mas também por comportamentos desafiadores, sem receber o suporte necessário para lidar com essas situações (BEZERRA, 2020). Essa pressão contribui para o estresse e o esgotamento, dificultando a execução de um trabalho de qualidade e comprometendo a saúde mental dos profissionais. Situações como essa demonstram a necessidade de uma compreensão mais profunda das necessidades e comportamentos das crianças com TEA, bem como de uma abordagem mais colaborativa e menos punitiva e uma formação que abarque toda a comunidade escolar (SANTOS FILHO; CASTELO BRANCO, 2023).

Na perspectiva dos entrevistados, a baixa remuneração dos profissionais de apoio também é um fator desmotivador que contribui significativamente para a alta rotatividade no cargo. Profissionais que desempenham funções essenciais no processo de inclusão escolar de crianças autistas são frequentemente mal remunerados, o que gera insatisfação e desmotivação. Como relatado por um participante:

O que eu acho interessante é que a gente ganha pouco, a gente se esforça e as pessoas não veem isso, ainda vêm reclamar. A gente ganha pouco mas é quem mais ajuda. As professoras me

agradecem porque elas não dão conta sozinhas. Elas agradecem e dizem que a gente faz a diferença, mas o que a gente recebe? Crítica (PAIE I).

A falta de reconhecimento financeiro pelo trabalho desempenhado torna a função menos atrativa, levando muitos profissionais a buscar outras oportunidades de emprego que ofereçam melhor remuneração e condições de trabalho. Esta realidade afeta a continuidade e a qualidade do atendimento prestado, uma vez que a rotatividade impede a formação de vínculos estáveis com os alunos e a manutenção de práticas pedagógicas consistentes (LOPES; MENDES, 2023).

Por outro lado, o processo seletivo para o cargo de profissional de apoio muitas vezes não é rigoroso o suficiente para garantir a seleção de candidatos com o perfil adequado. Como um participante destacou:

Tem uma prova que a gente fez antes de entrar, mas é uma prova fácil, só pra dizer que fez. Na verdade, a maioria aqui entrou por indicação. Se você está na graduação e procurar alguém que te indique você entra (PAIE II).

Este tipo de seleção pode resultar na contratação de profissionais sem o preparo necessário para lidar com as complexidades do ambiente escolar inclusivo. A falta de critérios rigorosos na seleção compromete a eficácia do trabalho dos profissionais de apoio e aumenta a propensão à desistência e à rotatividade.

Em suma, este tópico buscou abordar as condições de trabalho precarizadas e o apoio institucional, destacando os desafios identificados como a sobrecarga de funções, a falta de recursos, a baixa remuneração e a seleção inadequada dos profissionais. Esses problemas comprometem a qualidade do atendimento e levam à alta rotatividade, dificultando vínculos estáveis e práticas pedagógicas consistentes. Nesse sentido, investir em condições

de trabalho justas, recursos adequados, capacitação contínua e um processo seletivo rigoroso é essencial para garantir a eficácia e qualidade do trabalho dos profissionais de apoio.

Relação Aluno-Escola-Família

A relação do profissional de apoio com o aluno é crucial para o sucesso da inclusão escolar de crianças autistas. Um vínculo sólido e de confiança permite que o aluno se sinta seguro e compreendido no ambiente escolar (SANTOS FILHO; CASTELO BRANCO, 2023). Como relatado por uma profissional:

Já criei um vínculo tão grande. É porque a única pessoa que durou foi eu lá na escola, as outras desistiram. Os alunos mais difíceis de lidar, nenhum auxiliar quer ficar. Até a família agradece quando a gente não abandona, eles confiam na gente (PAIE IV).

Este depoimento destaca a importância da continuidade e da estabilidade na formação desses laços, que são fundamentais para o desenvolvimento emocional e acadêmico dos alunos. A continuidade no atendimento é essencial para observar e acompanhar a evolução dos alunos. Nesse sentido, lidar com comportamentos desafiadores é outro aspecto importante da relação com o aluno. Um relato revela a complexidade dessa interação:

No começo foi muito difícil de lidar, ele batia, falava palavrão, ainda fala, mas até que está melhorando. Mas ele me batia, eu chegava em casa machucada, tinha que aguentar aquelas palavras, sabe como é difícil? (PAIE IV).

Profissionais de apoio também lidam com a diversidade de desenvolvimento entre alunos com o mesmo diagnóstico. Esses desafios exigem paciência, habilidades específicas e, muitas vezes, uma abordagem personalizada. Um profissional relatou suas experiências com gêmeos autistas:

Eu cuido de gêmeos autistas, eles têm quatro anos e não falam, é muito difícil quando eles não falam. Eles batem, beliscam. Um deles é mais desenvolvido que o outro. Um é mais carinhoso, o outro nem tanto, um brinca, o outro não brinca. A gente percebe a diferença, apesar do mesmo diagnóstico (PAIE VII).

Esse relato ilustra a necessidade de entender e adaptar-se às diferenças individuais, mesmo entre alunos com condições semelhantes (MACHADO, 2020). O manejo de comportamentos desafiadores, a adaptação às diferenças individuais e a necessidade de uma abordagem personalizada são aspectos recorrentes na fala dos participantes.

A relação do profissional de apoio com a família do aluno é igualmente importante. A colaboração entre a escola e a família é essencial para a continuidade das estratégias educacionais e terapêuticas em casa. Como relatado:

A nossa relação com as famílias depende. Cada família tem um jeito. Algumas chegam na porta da escola, largam a criança lá e a gente que se vire. Enquanto outras mães vêm conversar, perguntar como está o filho, pedem relatório (PAIE II).

Esses diferentes níveis de envolvimento familiar podem afetar a eficácia do suporte oferecido, portanto, a comunicação constante com a família é essencial para ajustar o suporte de acordo com as mudanças no comportamento e nas necessidades dos alunos. Um profissional relatou:

Eu tinha percebido que ele estava mudando esses dias, aí eu perguntei pra mãe dele, que me disse que tinha retirado a medicação. Ele não batia nas crianças, agora ele está mais agitado, batendo, e eu tenho que prestar mais atenção. (PAIE V)

Este exemplo destaca como a comunicação aberta com os pais pode influenciar positivamente o acompanhamento escolar, entretanto, os profissio-

nais de apoio relatam que muitas vezes precisam tomar a iniciativa de melhorar a comunicação com a família, procurando estabelecer esse contato quando a família não o faz espontaneamente.

Em resumo, a relação entre o profissional de apoio, o aluno e a família são essenciais para o sucesso da inclusão escolar de crianças autistas. Vínculos sólidos, comunicação constante e colaboração eficaz são fundamentais para superar desafios e promover um ambiente acolhedor e compreensivo. A colaboração entre a escola e a família, através de comunicação constante e aberta, é fundamental para alinhar estratégias educacionais, ajustando-as conforme as necessidades dos alunos (CABRAL; FALCKE; MARIN, 2021). A paciência, a habilidade de manejar comportamentos desafiadores e a personalização do atendimento são cruciais para enfrentar as complexidades dessa relação, garantindo um ambiente seguro e compreensivo para o desenvolvimento emocional e acadêmico dos alunos.

Os Desafios da Formação Continuada

Como foi evidenciado, a formação continuada é crucial para garantir que os profissionais de apoio estejam sempre atualizados e capacitados para enfrentar os desafios diários dessa função (MENDES; LOPES, 2021). Essa capacitação contínua não só aprimora as competências técnicas dos profissionais, mas também fortalece sua capacidade de adaptação a novas situações, permitindo uma resposta eficaz às necessidades dos alunos.

As formações regulares são essenciais para manter os profissionais informados sobre as melhores práticas e novas metodologias, além de proporcionar um espaço para reflexão e troca de experiências, no entanto, os próprios profissionais de apoio destacam a necessidade de melhorias na formação continuada. Há uma percepção de que essas formações poderiam ser mais práticas e aplicáveis, como

destaca o PAIE: "*As formações são um pouco vagas, poderiam ser mais focadas na prática, ensinando o que fazer em determinadas situações que a gente vive*" (PAIE II).

Essas observações ressaltam a importância de alinhar a formação continuada com as necessidades reais do cotidiano escolar, oferecendo treinamento prático que prepare os profissionais para situações específicas. Além de aprimorar competências técnicas, a formação continuada também desempenha um papel crucial na construção de confiança e segurança entre os profissionais de apoio. Muitos iniciam suas carreiras com receio e insegurança, especialmente ao lidar com crianças autistas, como expressou um participante: "*No começo eu estava com certo receio, eu já queria ter essa experiência com esse público por causa da minha formação, mas eu tinha medo, não sabia se ia dar conta*" (PAIE V).

Através de uma formação continuada eficaz, os profissionais de apoio podem superar suas inseguranças, adquirir o conhecimento e desenvolver habilidades para desempenhar suas funções com confiança e competência. A formação continuada é vital para preparar os profissionais a lidar com as especificidades do TEA e com comportamentos desafiadores, já que muitos iniciam na função sem a preparação adequada, o que pode resultar em insegurança e sobrecarga. A falta de preparação é especialmente problemática quando se trata de lidar com comportamentos desafiadores, como crises de raiva, autoagressão e dificuldades de interação social (SANINI; BOSA, 2020).

Sem o devido treinamento, os profissionais podem se sentir impotentes diante dessas situações, o que compromete a qualidade do atendimento prestado. Além disso, um dos desafios enfrentados pelos profissionais é lidar com alunos que não são verbais e que têm dificuldades em comunicar seus sentimentos. Ainda nesse sentido, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento fundamen-

tal para personalizar o atendimento e garantir que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas de maneira eficaz (COSTA; SCHMIDT; CAMARGO, 2023).

No entanto, um dos desafios identificados na inclusão escolar de crianças autistas é a falta de acesso e participação dos profissionais de apoio na elaboração do PEI. Como relatado: "*Nós não temos acesso e nem participamos da elaboração do PEI. Eles só pedem pra gente cuidar e pronto, só pedem pra ter atenção redobrada*" (PAIE II).

Este depoimento revela uma grave lacuna no processo de inclusão, que compromete a eficácia das intervenções pedagógicas e limita o potencial dos profissionais de apoio para contribuir de forma significativa. A ausência de participação ativa na elaboração do PEI impede que os profissionais de apoio possam compartilhar suas observações e conhecimentos práticos sobre os alunos, elementos cruciais para a criação de estratégias educacionais eficazes (MANTOAN, 2012).

A falta de acesso ao PEI também implica que esses profissionais não tenham uma visão clara das metas e estratégias estabelecidas para o aluno, dificultando a implementação coerente das práticas pedagógicas. Um profissional observou que, em sua escola, ninguém, nem mesmo os professores, teve acesso ao PEI. Entre os participantes da pesquisa, nenhum estava ciente da existência desse recurso.

Essa falta de comunicação e integração entre os membros da equipe escolar resulta em abordagens fragmentadas e menos eficazes. A formação continuada pode desempenhar um papel vital para remediar essa situação, capacitando todos os membros da equipe escolar a trabalhar juntos na elaboração e implementação do PEI (SANINI; BOSA, 2020). A formação específica sobre o PEI deve incluir não apenas a criação do documento prática, mas também a importância da colaboração entre

os diferentes profissionais envolvidos no atendimento ao aluno (MANTOAN, 2012).

Por fim, a rotatividade entre os profissionais de apoio também figura como um problema que impacta negativamente a formação continuada. A troca constante de auxiliares impede a construção de vínculos sólidos com os alunos e prejudica a continuidade das práticas pedagógicas. Essa alta rotatividade também significa que novos profissionais precisam ser continuamente treinados, o que pode diluir a eficácia dos programas de formação continuada. Promover a estabilidade no emprego é essencial para que os investimentos em capacitação resultem em melhorias duradouras na qualidade do atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, neste estudo, identificar os desafios enfrentados por profissionais de apoio no processo de inclusão escolar de crianças com autismo a partir da experiência dos profissionais de apoio à inclusão. Para tal, utilizou-se de uma metodologia de cunho qualitativa, que permitiu explorar aspectos primordiais, tais quais, o mapeando do campo em que ocorreu a pesquisa de campo, os aspectos relacionados ao perfil do profissional de apoio à inclusão escolar, bem como as condições de trabalho e o apoio institucional recebido por eles, a relação que se estabelece entre aluno, escola e família e, por último, os desafios da formação continuada nesse campo profissional.

Encontrou-se que lançar luz à educação inclusiva revela um complexo panorama que, como um caleidoscópio de interações e desafios multifacetados, desafia os diferentes atores e elementos do sistema educacional. Nessa direção, destaca-se a diversidade dos estudantes, cada um com suas próprias necessidades, habilidades e contextos próprios. Isso exige uma adaptação contínua dos métodos pedagógicos

e das infraestruturas escolares para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, a inclusão escolar demanda colaboração entre os professores, os profissionais de apoio, os administradores escolares, as famílias e a comunidade em geral. Ou seja, trata-se de um movimento que envolve toda a sociedade. Essa colaboração precisa ser harmoniosa e bem coordenada, o que nem sempre é fácil de alcançar, especialmente em um sistema que pode ser marcado por relações verticais e falta de empatia.

Outro aspecto desse caleidoscópio é a necessidade de políticas públicas eficazes e de suporte institucional adequado. Isso inclui a formação contínua dos profissionais, a disponibilização de materiais pedagógicos adaptados e a garantia de infraestrutura apropriada. Para o profissional de apoio, a ausência dessas condições pode gerar sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades na manutenção de um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

Essa empreitada perpassa a reorganização pedagógica das escolas, é um desafio, especialmente em um sistema que é tradicionalmente meritocrático e elitista, e que frequentemente não leva em conta a acessibilidade dos conhecimentos transmitidos. Nesse cenário, a formação continuada emerge como um elemento crucial para manter os profissionais atualizados e capacitados, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios da educação inclusiva.

Em conclusão, é fundamental enfrentar os desafios identificados e explorar as potencialidades existentes para promover uma educação inclusiva de qualidade, proporcionando uma experiência educacional efetiva que assegura que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e crescimento, uma vez que a educação inclusiva não se trata apenas de inserir alunos com deficiência nas

escolas, mas de transformar profundamente as práticas educativas e as estruturas institucionais para promover uma educação para todos.

Por fim, conscientes de que este estudo não teve a pretensão de esgotar a temática apresentada, tendo em vista tratar-se apenas de uma contribuição para a área, sugere-se que pesquisadores da educação es-

pecial na perspectiva inclusiva, desenvolvam investigações voltadas não somente aos desafios do profissional de apoio na efetivação da inclusão escolar de crianças com autismo, mas também se dediquem a explorar o papel desse especialista na inclusão de alunos com deficiência física ou intelectual e com altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BACKES, Dirce Stein *et al.* Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev. O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, 438-442, 2011. Disponível em: https://bvs.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 05 maio de 2026.

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

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v. 26, n. 4, 673–688, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>. Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm.

BRASIL. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. - Lei nº 12.764-Brasília - DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2023/2019/lei/13935.htm.

www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13935-11-dezembro-2019-789559-publicacaooriginal-159616-pl.html. Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

BRITO, Maria Cláudia. Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 59, p. 657–668, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28086>. Acesso em: 08 de jan. 2026.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Ângela Helena. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0156, p.493-508, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0156>. Acesso em: 10 de jan. 2026.

COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>. Acesso em: 06 de jan. 2026.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280081, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>. Acesso em: 10 de jan. 2026.

LÖSCH, Silmara.; RAMBO, Carlos Alberto.; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 5 maio de 2026.

MACHADO, Rosângela. Diferença e Educação: Descolamentos Necessários. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Orgs.). **Educação e Inclusão: Entendimentos, Proposições e Práticas**. Blumenau: Editora Edifurb, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo:Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 7º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **Todos Pela Inclusão Escolar: dos Fundamentos às Práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 08 de jan. 2026.

PEREIRA, Mara Dantas; SILVA, Joilson Pereira. Psicóloga(o) Escolar na Educação Inclusiva: Contribuições e Perspectivas da Profissão no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, n. spe, p. e263525, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003263525>. Acesso em: 06 de jan. 2026.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos De Psicologia** (natal), v. 20, n. 3, 173–183, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>. Acesso em: 08 de jan. 2026.

SANTOS FILHO, José Antônio; CASTELO BRANCO, Paulo Coelho. Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 25, 321-337, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i25.18704>. Acesso em: 10 de jan. 2026.

SCHMIDT, Carlo. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo , v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872016000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 de jan. 2026.

NEURODIVERSIDADE NO CAMPO EDUCATIVO: UMA PAUTA URGENTE

Neurodiversity in the educational field: an urgent agenda

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos 

Especialista em Tecnologias Educacionais pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Administração e licenciatura em Letras (Língua e Literatura Inglesa). Psicanalista e pesquisador, graduado em Pedagogia com ênfase em inclusão e diversidade. Membro da Sociedade Brasileira de Avanço da Ciência (SBPC).
E-mail: dpestana@usp.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 23/03/2026

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20801991>

Resumo

Este artigo analisa a neurodiversidade no campo educativo como uma pauta urgente, considerando suas implicações epistemológicas, políticas e pedagógicas. O objetivo consiste em discutir os fundamentos teóricos da neurodiversidade, examinar o arcabouço normativo da educação inclusiva no Brasil e problematizar os desafios de sua implementação no cotidiano escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, baseada em artigos científicos recentes, documentos legais e produções teóricas clássicas e contemporâneas. Os resultados indicam que a neurodiversidade, concebida como a variação natural dos modos de funcionamento neurológico (Singer, 1998), tensiona o modelo médico tradicional e exige a reconfiguração das práticas pedagógicas. Apesar dos avanços legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, persistem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura e à cultura escolar. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende de mudanças estruturais, investimento em formação continuada e valorização das vozes neurodivergentes no processo educativo.

Palavras - chave: Educação inclusiva. Neurodiversidade. Políticas públicas. Práticas pedagógicas. Inclusão.

Abstract

This article analyzes neurodiversity in the educational field as an urgent agenda, considering its epistemological, political, and pedagogical implications. The objective is to discuss the theoretical foundations of neurodiversity, examine the legal framework of inclusive education in Brazil, and problematize the challenges of its implementation in school contexts. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study based on recent scientific articles, legal documents, and classical and contemporary theoretical contributions. The results indicate that neurodiversity, understood as the natural variation in neurological functioning (Singer, 1998), challenges the traditional medical model and requires a reconfiguration of pedagogical practices. Despite legal advances, such as the 1988 Federal Constitution, the 1996 National Education Guidelines Law, and the 2015 Brazilian Inclusion Law, significant challenges remain regarding teacher training, infrastructure, and school culture. It is concluded that effective inclusive education depends on structural changes, continuous professional development, and the recognition of neurodivergent voices in educational processes.

Keywords: Inclusive education. Neurodiversity. Public policies. Pedagogical practices. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A emergência da neurodiversidade como conceito teórico e político representa uma inflexão significativa na forma como a educação compreende as diferenças cognitivas e comportamentais. Proposto por Singer (1998), o termo neurodiversidade desloca o olhar da patologia para a diferença, afirmando que variações neurológicas constituem expressões legítimas da diversidade humana. Tal perspectiva tensiona profundamente os paradigmas tradicionais da educação, historicamente ancorados em modelos normativos de aprendizagem e desenvolvimento.

No campo educacional, esse deslocamento implica reconhecer que estudantes diagnosticados com transtornos como autismo, TDAH ou dislexia não são sujeitos deficitários, mas portadores de modos singulares de aprender e se relacionar com o mundo. Contudo, as instituições escolares ainda operam majoritariamente sob lógicas padronizadoras, que produzem exclusão e invisibilização dessas diferenças. Como destacam Ainscow (2020) e Capellini e Zerbato (2019), a inclusão não se realiza apenas por meio do acesso, mas exige a transformação das práticas pedagógicas e das culturas escolares.

No Brasil, embora exista um arcabouço jurídico robusto que assegura o direito à educação inclusiva, observa-se uma distância significativa entre a legislação e a prática. Professores relatam dificuldades relacionadas à falta de formação, escassez de recursos e ausência de apoio institucional, o que evidencia a necessidade de repensar a implementação das políticas públicas. Nesse sentido, a intenção primeira deste estudo é lançar luz sobre a neurodiversidade no campo educativo afirmando-se não apenas relevante, mas urgente.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. Foram ana-

lisadas produções científicas nacionais e internacionais publicadas entre 2018 e 2025, além de documentos legais e marcos normativos da educação inclusiva. A análise baseou-se na identificação de categorias temáticas, como concepção de neurodiversidade, práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e políticas públicas.

Neurodiversidade e educação no Brasil: entre a expansão do acesso e os limites da inclusão

A consolidação da neurodiversidade como campo teórico e político no âmbito educacional brasileiro exige uma análise que articule dados empíricos recentes, marcos normativos e referenciais críticos da teoria social e educacional. O Censo Escolar 2024 evidencia uma inflexão histórica no perfil do alunado da educação básica, com aproximadamente 2,1 milhões de matrículas na Educação Especial, representando um crescimento de 17,2% em relação ao ano anterior e de 58,7% desde 2020. Destaca-se, de maneira contundente, o aumento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que passaram de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024, configurando um crescimento de 44,4% em apenas um ano (INEP, 2024). Esse cenário indica não apenas maior capacidade diagnóstica e ampliação do acesso escolar, mas também uma transformação estrutural da escola brasileira, que se torna, progressivamente, um espaço de convivência entre múltiplas formas de funcionamento cognitivo.

Essa transformação deve ser compreendida à luz do conceito de neurodiversidade, cunhado por Singer (1998), que propõe o reconhecimento das variações neurológicas como parte constitutiva da diversidade humana, deslocando a diferença do campo da patologia para o da pluralidade. Nesse sentido,

condições como autismo, TDAH e dislexia deixam de ser interpretadas exclusivamente como déficits e passam a ser compreendidas como modos legítimos de ser e aprender. Tal perspectiva tensiona profundamente o paradigma médico-clínico que historicamente orientou as políticas de educação especial, exigindo a reconfiguração das práticas pedagógicas e das estruturas escolares. Como afirmam Armstrong (2011) e Ortega (2009), a neurodiversidade inaugura uma epistemologia da diferença que desafia a normatividade escolar e propõe uma pedagogia centrada nas potencialidades dos sujeitos.

No entanto, a expansão quantitativa das matrículas não se traduz automaticamente em inclusão qualitativa. Os dados do Censo Escolar indicam que mais de 90% dos estudantes público-alvo da Educação Especial estão matriculados em classes comuns, o que evidencia a adoção formal do paradigma inclusivo no Brasil (INEP, 2024). Todavia, apenas uma parcela das escolas oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE), revelando um descompasso entre o acesso e o suporte pedagógico necessário à permanência e à aprendizagem. Essa contradição pode ser analisada à luz da teoria da reprodução social de Bourdieu (1998), segundo a qual a escola, ao operar sob a aparência de neutralidade, tende a legitimar desigualdades estruturais. Assim, a inclusão, quando não acompanhada de transformações profundas nas práticas e nas condições de ensino, pode converter-se em uma forma sofisticada de exclusão simbólica.

A crítica Freireana aprofunda essa análise ao enfatizar que a educação não pode ser reduzida a um processo de adaptação do sujeito às estruturas existentes, mas deve constituir-se como prática transformadora, fundada no diálogo, na escuta e no reconhecimento da experiência do outro (Freire, 1996).

Nesse sentido, a presença crescente de estudantes neurodivergentes nas escolas interpela diretamente a pedagogia tradicional, exigindo a construção de práticas que não apenas tolerem a diferença, mas que a incorporem como princípio organizador do currículo. Como argumenta Mantoan (2003), a inclusão não se limita à inserção física do estudante na sala de aula, mas implica a reinvenção da escola a partir da diversidade.

Ademais, a análise das práticas docentes revela que a efetivação da educação inclusiva depende fortemente das condições de trabalho e da formação dos professores. Estudos recentes indicam que muitos docentes se sentem despreparados para lidar com a diversidade de perfis cognitivos presentes em sala de aula, apontando a necessidade de políticas robustas de formação continuada (Rodrigues *et al.*, 2025). A falta de recursos pedagógicos, de apoio especializado e de tempo para planejamento coletivo constitui um obstáculo significativo à implementação de estratégias inclusivas, como o ensino diferenciado, o desenho universal para aprendizagem e o uso de tecnologias assistivas. Nesse contexto, a inclusão tende a recair sobre o esforço individual do professor, em vez de ser sustentada por uma política institucional consistente.

Outro elemento central diz respeito à dimensão cultural da inclusão. O estigma associado às condições neurodivergentes ainda permeia o cotidiano escolar, influenciando expectativas, interações e práticas pedagógicas. Conforme discutem Araújo *et al.* (2023), a predominância do modelo médico nas pesquisas e nas políticas educacionais contribui para a construção de representações negativas sobre o autismo e outras condições, reforçando processos de marginalização. O movimento da neurodiversidade, ao reivindicar a participação ativa de pessoas

neurodivergentes na produção de conhecimento e na formulação de políticas, propõe uma ruptura com essa lógica, afirmando a centralidade da experiência vivida na construção de práticas inclusivas.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender a inclusão como um processo político, que envolve disputas de sentidos, interesses e projetos de sociedade. A ampliação das matrículas de estudantes neurodivergentes não é um fenômeno neutro, mas resultado de lutas históricas por direitos e reconhecimento. Como destaca Fraser (2008), a justiça social requer não apenas redistribuição de recursos, mas também reconhecimento das diferenças e participação nas decisões que afetam os sujeitos. Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva implica garantir não apenas o acesso à escola, mas a construção de ambientes que valorizem a diversidade e promovam a participação plena de todos os estudantes.

Portanto, os dados do Censo Escolar 2024 revelam uma contradição estruturante do sistema educacional brasileiro contemporâneo: ao mesmo tempo em que avança na inclusão formal, ampliando o acesso de estudantes neurodivergentes às classes comuns, mantém práticas, estruturas e epistemologias que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Superar essa contradição exige um movimento articulado entre políticas públicas, formação docente, transformação curricular e mudança cultural, orientado por uma concepção de educação comprometida com a justiça social e o reconhecimento da diversidade humana.

Neurodiversidade como paradigma

a neurodiversidade é um paradigma teórico, político e ético que tensiona frontalmente a racionalidade medicalizante e corretiva historicamente imposta aos sujeitos cuja constituição neurológica escapa aos padrões normativos dominantes. Nessa perspectiva, o autismo deixa de ser reduzido à con-

dição de déficit, desordem ou anomalia a ser reparada e passa a ser compreendido como uma forma legítima de existência humana, inseparável da identidade, da experiência e da maneira singular de estar no mundo. Como destacam Araújo *et al.* (2023), o movimento da neurodiversidade recusa a centralidade do discurso clínico como única chave interpretativa da diferença e afirma uma ética fundada no reconhecimento, na escuta e na valorização das singularidades. Trata-se, portanto, de uma inflexão epistemológica de grande alcance, pois desloca o olhar da falta para a diferença, da correção para a convivência, da adaptação unilateral do sujeito para a transformação das estruturas sociais, escolares e culturais que produzem exclusão.

Esse deslocamento exige revisar criticamente a própria ideia de normalidade, compreendendo-a não como dado natural, mas como construção histórica, social e política sustentada por regimes de poder que classificam, hierarquizam e subordinam os corpos e as mentes divergentes. Ao problematizar tais parâmetros hegemônicos, a neurodiversidade interpela os sistemas educacionais a abandonarem práticas pautadas na homogeneização e a assumirem uma pedagogia comprometida com a pluralidade dos modos de aprender, sentir, comunicar e participar.

Nesse sentido, Armstrong (2011) sustenta que a diversidade neurológica deve ser entendida como potência humana e recurso social, e não como obstáculo. Tal compreensão convoca a escola a reconhecer múltiplas formas de inteligência, linguagem e aprendizagem, o que implica reorganizar o currículo, as práticas pedagógicas e as relações escolares em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva. Mais do que propor tolerância às diferenças, o paradigma da neurodiversidade reivindica a legitimação ontológica, política e pedagógica de sujeitos historicamente silenciados, afirmando que a inclusão só se efetiva quando a diferença deixa de

ser percebida como problema e passa a constituir princípio estruturante da vida coletiva.

Políticas públicas e educação inclusiva

O ordenamento jurídico brasileiro instituiu a educação como direito social fundamental, inscrito na Constituição Federal de 1988, e posteriormente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Esse arcabouço normativo estabelece não apenas o acesso universal à educação, mas também a responsabilidade do Estado em assegurar condições equitativas de permanência e aprendizagem para todos os sujeitos. Nesse horizonte, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) constitui um marco paradigmático ao deslocar o modelo assistencial e segregador para uma concepção de escolarização em classes comuns, orientada pelos princípios da equidade, da acessibilidade e da valorização das diferenças. Tal inflexão normativa insere-se em um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais, alinhado a compromissos internacionais de direitos humanos e à crítica ao paradigma da normalização que historicamente sustentou práticas excludentes (Mantoan, 2003; Skliar, 2006).

Entretanto, a materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar revela uma profunda tensão entre a normatividade jurídica e as condições concretas de implementação das políticas públicas. Dados recentes do Censo Escolar evidenciam a ampliação significativa das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, indicando um avanço quantitativo importante no acesso (Brasil, 2024). Todavia, esse crescimento não se traduz, necessariamente, em processos efetivos de inclusão, uma vez que persistem entraves estruturais, tais como a insuficiência de recursos pedagógicos, a precariedade das condições de trabalho docente e a fragilidade

na formação inicial e continuada de professores para o trabalho com a diversidade (Rodrigues *et al.*, 2025). Ademais, a permanência de concepções deficitárias sobre deficiência e neurodivergência opera como mecanismo de reprodução de práticas excludentes, ao inscrever os sujeitos em categorias que os definem pela falta, pela incapacidade ou pela inadequação ao padrão normativo dominante (Skliar, 2006).

Nesse sentido, a crítica sociológica de Bourdieu (1998) permite compreender que a escola, ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de democratização, atua na reprodução de desigualdades por meio de formas sutis de violência simbólica, que naturalizam hierarquias e legitimam exclusões. A inclusão, quando reduzida à mera inserção física do estudante na sala de aula regular, corre o risco de se converter em uma forma contemporânea de exclusão internalizada, na qual o sujeito está presente, mas não participa plenamente dos processos de produção do conhecimento. Tal condição exige uma problematização mais radical das políticas públicas, que ultrapasse a dimensão normativa e alcance as práticas pedagógicas, as culturas institucionais e os modos de subjetivação que atravessam o espaço escolar. Como argumenta Freire (1996), não há educação verdadeiramente inclusiva sem diálogo, escuta e reconhecimento dos sujeitos como produtores de saber, o que implica deslocar a inclusão de um imperativo legal para uma práxis crítica e transformadora. Assim, a efetividade das políticas de educação inclusiva depende de uma reconfiguração estrutural e epistemológica da escola, capaz de tensionar os limites do modelo hegemônico e produzir outras formas de ensinar, aprender e conviver na diferença.

Práticas pedagógicas e desafios

A efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar exige uma inflexão paradigmática nas

práticas pedagógicas, deslocando o foco da homogeneização para o reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo. Nesse sentido, a literatura contemporânea tem enfatizado a necessidade de estratégias didáticas que articulem flexibilidade curricular, diversificação metodológica e centralidade do estudante como sujeito ativo da aprendizagem. Entre essas estratégias, destacam-se o ensino diferenciado, a aprendizagem baseada em projetos e o uso de tecnologias assistivas, que, ao ampliarem as possibilidades de acesso ao conhecimento, tensionam os limites de uma pedagogia centrada na padronização (Sousa *et al.*, 2024). O ensino diferenciado, ao considerar ritmos, estilos e modos de aprendizagem distintos, rompe com a lógica da instrução uniforme e possibilita a construção de trajetórias formativas mais equitativas. A aprendizagem baseada em projetos, por sua vez, favorece a interdisciplinaridade, a resolução de problemas reais e o protagonismo discente, constituindo-se como uma estratégia potente para engajar estudantes com diferentes perfis e necessidades. Já as tecnologias assistivas, ao mediar o acesso à informação e à comunicação, operam como dispositivos de ampliação da participação, especialmente para estudantes com deficiência e outras condições de neurodivergência (Bersch, 2017; Moran, 2018).

Entretanto, a adoção dessas práticas não pode ser compreendida como uma escolha meramente técnica ou metodológica, mas deve ser analisada à luz das condições concretas de trabalho docente e das estruturas institucionais que sustentam o fazer pedagógico. A realidade das escolas brasileiras evidencia um cenário marcado por sobrecarga de trabalho, fragmentação do tempo pedagógico e insuficiência de políticas de formação continuada, o que limita significativamente a capacidade de planejamento e implementação de práticas inclusivas. Como argumentam Rodrigues *et al.* (2025), há uma

correlação direta entre a disponibilidade de recursos materiais, humanos e formativos e a qualidade das experiências inclusivas, o que revela a centralidade das condições objetivas na produção de práticas pedagógicas efetivas. Nesse contexto, a ausência de apoio especializado, como o Atendimento Educacional Especializado e equipes multiprofissionais, contribui para a responsabilização individual do professor, reforçando uma lógica de precarização que desloca para o sujeito docente a tarefa de resolver problemas estruturais.

Para além das dimensões materiais, é fundamental considerar que os desafios da educação inclusiva também se inscrevem no plano simbólico e epistemológico. A permanência de concepções normativas de aprendizagem, ancoradas em ideais de desempenho e normalidade, tende a invisibilizar as potencialidades dos estudantes e a reforçar práticas pedagógicas excludentes, ainda que sob o discurso da inclusão. Nessa direção, a crítica de Skliar (2006) evidencia que a inclusão não se realiza apenas pela presença do outro na escola, mas exige uma transformação profunda das formas de ensinar, avaliar e se relacionar com a diferença. De modo convergente, Freire (1996) sustenta que a prática educativa deve ser orientada pelo diálogo, pela escuta e pelo reconhecimento da experiência do educando, o que implica deslocar o centro da ação pedagógica para uma perspectiva ética e política comprometida com a justiça educacional.

Assim, a construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda não apenas inovação metodológica, mas uma reconfiguração estrutural da escola, que envolva políticas públicas consistentes, investimento em formação docente e reorganização das condições de trabalho. Trata-se de compreender que a inclusão não é um conjunto de técnicas a serem aplicadas, mas um projeto educativo que tensiona as bases do modelo escolar tradicional e

convoca a produção de outras racionalidades pedagógicas. Nesse horizonte, a escola inclusiva se constitui como espaço de produção de conhecimento plural, no qual a diferença deixa de ser percebida como obstáculo e passa a ser reconhecida como potência formativa, capaz de ampliar os horizontes epistemológicos e éticos da educação (Mantoan, 2003; Bourdieu, 1998).

Uma crítica epistemológica à educação inclusiva contemporânea

A emergência das políticas de educação inclusiva nas últimas décadas produziu avanços significativos no acesso de sujeitos historicamente marginalizados à escola. No entanto, tais avanços não se deram sem contradições. É nesse cenário que a reflexão proposta por Sílvia Ester Orrú (2020) adquire centralidade ao problematizar os limites da inclusão tal como vem sendo operacionalizada no campo educacional. Ao introduzir as noções de *inclusão menor e paradigma da distorção*, a autora desloca o debate da dimensão normativa e jurídica para uma análise epistemológica e política da própria estrutura da escola, questionando não apenas como incluir, mas o que significa incluir em um sistema que permanece fundado na normalização.

A noção de *inclusão menor* refere-se a uma forma de inclusão que, embora reconheça formalmente o direito à escolarização, não promove alterações substantivas nas estruturas pedagógicas, curriculares e culturais da escola. Trata-se de uma inclusão que se realiza no plano do acesso, mas não no plano do reconhecimento. Nesse sentido, o estudante é inserido no espaço escolar, porém continua submetido a uma lógica normativa que define previamente o que é aprender, como aprender e quem pode ser considerado competente. A inclusão menor opera, portanto, como uma estratégia de adaptação do sujeito à norma, e não como transformação da norma em si.

Essa perspectiva encontra ressonância na crítica bourdieusiana à escola enquanto instância de reprodução social. Para Bourdieu (1998), a instituição escolar opera sob a aparência de neutralidade, convertendo desigualdades sociais e culturais em diferenças de desempenho individual. Ao exigir que todos os estudantes respondam a um mesmo padrão de avaliação e linguagem, a escola transforma diferenças em déficits, legitimando hierarquias previamente estabelecidas. A inclusão menor, nesse sentido, não rompe com essa lógica, mas a reforça ao incorporar sujeitos diversos sem questionar os critérios de legitimidade do conhecimento escolar.

No mesmo movimento, a crítica de Orrú dialoga profundamente com a pedagogia Freireana. Para Freire (1996), a educação bancária reduz o estudante a um recipiente passivo de conteúdos, desconsiderando sua experiência, sua linguagem e sua forma de estar no mundo. A inclusão menor, ao manter práticas pedagógicas centradas na transmissão e na padronização, reproduz essa lógica, ainda que sob o discurso da inclusão. Assim, o sujeito é fisicamente incluído, mas epistemologicamente excluído, uma vez que suas formas de aprender e de significar o mundo não são reconhecidas como válidas.

É nesse ponto que o conceito de *paradigma da distorção* se torna fundamental. Orrú (2020) propõe que o que tradicionalmente é interpretado como “dificuldade” ou “déficit” do estudante deve ser compreendido como efeito de uma distorção produzida pelo próprio sistema educativo. Em outras palavras, não é o sujeito que apresenta um problema intrínseco de aprendizagem, mas a escola que, ao operar a partir de um modelo único de cognição, não reconhece a legitimidade de outras formas de funcionamento intelectual. O paradigma da distorção, portanto, desloca o foco da análise do indivíduo para a estrutura, evidenciando o caráter relacional e situado das dificuldades de aprendizagem.

Essa leitura converge com o conceito de neurodiversidade formulado por Singer (1998), que propõe compreender as variações neurológicas como parte da diversidade humana, e não como patologias a serem corrigidas. Ao reconhecer que há múltiplas formas de pensar, perceber e aprender, a neurodiversidade questiona a ideia de um padrão cognitivo universal. Nesse sentido, o que a escola nomeia como “erro” ou “falha” pode ser, na verdade, a expressão de uma diferença não reconhecida. O paradigma da distorção evidencia, assim, que a classificação de determinados comportamentos como inadequados ou disfuncionais é resultado de uma leitura normativa e não de uma condição objetiva.

A implicação dessa perspectiva é profunda, pois exige uma reconfiguração radical das práticas pedagógicas. Se as dificuldades não residem no sujeito, mas na relação entre o sujeito e o ambiente, então a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao estudante ou à sua família. Cabe à escola transformar suas práticas, seus currículos e suas formas de avaliação de modo a acolher a diversidade de modos de aprender. Isso implica abandonar a lógica da homogeneização e adotar princípios como o desenho universal para aprendizagem, que prevê múltiplas formas de representação, expressão e engajamento.

No entanto, a persistência da inclusão menor revela a dificuldade de realizar essa transformação. Muitas vezes, a inclusão é reduzida a adaptações pontuais, como a simplificação de atividades ou o uso de recursos auxiliares, sem que haja uma revisão crítica dos pressupostos que orientam o ensino. Essa abordagem, embora possa produzir efeitos imediatos, tende a reforçar a ideia de que o estudante neurodivergente é um “caso especial”, que precisa ser tratado à parte, em vez de reconhecer que a diversidade é constitutiva do próprio processo educativo.

Além disso, o paradigma da distorção permite compreender o estigma como efeito de uma leitura equivocada da diferença. Ao interpretar comportamentos divergentes como sinais de incapacidade, a escola contribui para a construção de identidades marcadas pela falta. Como argumentam Araújo *et al.* (2023), o predomínio do modelo médico nas práticas educacionais reforça visões negativas sobre o autismo e outras condições, dificultando a construção de uma cultura inclusiva. A superação desse estigma exige não apenas mudanças nas práticas, mas também uma transformação no modo como a diferença é significada socialmente.

Nesse sentido, a proposta de Orrú aproxima-se das teorias contemporâneas do reconhecimento, como a de Fraser (2008), ao enfatizar que a justiça educacional não se limita à redistribuição de recursos, mas envolve o reconhecimento das diferenças e a participação dos sujeitos na construção das políticas que os afetam. A inclusão, portanto, deve ser compreendida como um processo político, que envolve disputas de sentidos e a construção de novas formas de convivência.

Dessa forma, a distinção entre inclusão menor e inclusão efetiva permite evidenciar que o desafio da educação inclusiva não está apenas na ampliação do acesso, mas na transformação das bases epistemológicas da escola. O paradigma da distorção revela que, enquanto a escola continuar operando a partir de um modelo único de aprendizagem, continuará produzindo exclusão, ainda que sob o discurso da inclusão. Superar essa contradição exige um deslocamento radical, que reconheça a diversidade como princípio estruturante da educação e não como exceção a ser administrada.

Assim sendo, é possível afirmar que a contribuição de Orrú (2020) para este estudo reside precisamente em tornar visível aquilo que, muitas vezes, permanece oculto nas práticas educacionais: o fato

de que a inclusão pode, paradoxalmente, reproduzir a exclusão. Ao propor o paradigma da distorção, a autora nos convida a repensar não apenas as práticas pedagógicas, mas os próprios fundamentos da escola moderna, abrindo caminho para a construção de uma educação verdadeiramente plural, crítica e comprometida com a justiça social.

Estigma e cultura escolar

O estigma configura-se como um dos mais persistentes e complexos entraves à efetivação da educação inclusiva, operando tanto no plano simbólico quanto nas práticas cotidianas que atravessam o espaço escolar. Conforme problematizado por Goffman (1988), o estigma constitui um processo social de rotulação que desqualifica o sujeito, reduzindo-o a uma identidade marcada pela diferença negativada. No campo educacional, essa lógica manifesta-se na produção de discursos que associam a neurodivergência à incapacidade, à limitação ou à inadequação frente aos padrões normativos de aprendizagem e comportamento. Tal construção discursiva não apenas compromete as expectativas em relação aos estudantes, mas também orienta práticas pedagógicas que, sob a aparência de cuidado ou adaptação, reforçam processos de segregação e exclusão. Nesse sentido, a escola, longe de ser um espaço neutro, participa ativamente da reprodução de classificações sociais que hierarquizam sujeitos e saberes, conforme evidenciado pela crítica sociológica de Bourdieu (1998), ao demonstrar como as instituições educacionais legitimam desigualdades por meio de mecanismos simbólicos.

Em contraposição a essa perspectiva deficitária, o movimento da neurodiversidade emerge como um campo político e epistemológico que reivindica o reconhecimento das diferenças neurológicas como variações legítimas da condição humana, e não como desvios a serem corrigidos. Ao propor a valorização

das experiências e narrativas de pessoas neurodivergentes, esse movimento tensiona os fundamentos do modelo biomédico e convoca a produção de novos referenciais para pensar a educação inclusiva (Singer, 2017; Araújo *et al.*, 2023). Trata-se, portanto, de deslocar o foco da adaptação do sujeito à norma para a transformação das estruturas sociais e educacionais que produzem a exclusão. Essa inflexão implica reconhecer os estudantes neurodivergentes como sujeitos de conhecimento, cuja participação ativa na construção de práticas pedagógicas e políticas públicas é condição para uma inclusão efetivamente democrática e crítica.

Nesse horizonte, a transformação da cultura escolar assume centralidade, uma vez que a inclusão não se esgota na implementação de recursos técnicos ou adaptações curriculares, mas exige uma revisão profunda das relações, das expectativas e das formas de compreender o outro no interior da escola. A cultura escolar, entendida como o conjunto de valores, normas, práticas e significados que orientam a vida institucional, pode tanto reforçar quanto tensionar processos excludentes (Julia, 2001). Quando ancorada em concepções normativas de inteligência, desempenho e comportamento, tende a produzir um ambiente que invisibiliza as diferenças e penaliza aqueles que não se ajustam ao modelo hegemônico. Por outro lado, quando orientada por princípios de justiça social e reconhecimento, abre espaço para práticas pedagógicas que acolhem a diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo.

Nessa direção, a contribuição de Freire (1996) é fundamental ao afirmar que a educação deve se constituir como prática de liberdade, baseada no diálogo, na escuta e no reconhecimento do outro como sujeito histórico. A superação do estigma, portanto, não se dá apenas por meio de políticas ou normativas, mas requer uma mudança ética e política nas formas de relação que estruturam o cotidiano escolar. Implica

deslocar o olhar da deficiência para as potencialidades, da falta para a diferença, da normalização para a pluralidade. Assim, a construção de uma cultura escolar inclusiva demanda um compromisso coletivo com a transformação das práticas, dos discursos e das estruturas que sustentam a exclusão, configurando a escola como espaço de produção de novos modos de existir, aprender e conviver na diferença (Mantoan, 2003; Skliar, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitem afirmar que a neurodiversidade, quando assumida como horizonte teórico, político e ético, desestabiliza de modo profundo os fundamentos normativos que historicamente organizaram a escola moderna. Não se trata apenas de ampliar a presença de estudantes neurodivergentes nas classes comuns, mas de reconhecer que sua presença interpela a própria arquitetura epistemológica da educação, expondo os limites de um modelo escolar centrado na homogeneização, na padronização e na hierarquização das formas legítimas de aprender, comunicar e existir. Nesse sentido, os dados recentes sobre a expansão das matrículas na educação especial, especialmente de estudantes com TEA, revelam uma transformação importante no perfil do alunado brasileiro, mas também tornam visível a contradição central que atravessa o sistema educacional contemporâneo. Há avanço no acesso, mas persistem obstáculos estruturais, simbólicos e pedagógicos que impedem a consolidação de uma inclusão substantiva.

Como foi discutido, a permanência de práticas baseadas na adaptação do sujeito à norma, e não

na transformação da norma a partir da diferença, mantém viva uma lógica de exclusão internalizada, na qual o estudante está formalmente incluído, mas segue epistemologicamente marginalizado.

Dessa forma, sustenta-se que a urgência da pauta da neurodiversidade no campo educativo decorre precisamente do fato de que ela não demanda apenas ajustes metodológicos ou ampliação de recursos técnicos, mas convoca uma reorientação radical do sentido da educação inclusiva. A crítica à inclusão menor e ao paradigma da distorção evidencia que muitas das chamadas dificuldades de aprendizagem não residem no sujeito, mas nas formas restritas com que a escola define inteligência, participação, linguagem e sucesso escolar. Superar esse quadro exige investimento consistente em políticas públicas, formação docente crítica, reorganização curricular, fortalecimento do atendimento educacional especializado e transformação da cultura escolar, mas exige, sobretudo, a construção de uma outra ética educacional, fundada no reconhecimento da pluralidade humana como princípio estruturante da vida coletiva.

Assim, uma educação comprometida com a justiça social não pode apenas tolerar a diferença, nem a administrar como exceção. Ela precisa assumir a diferença como potência pedagógica, política e epistemológica, capaz de ampliar os horizontes da escola e de produzir formas mais plurais, dialógicas e transformadoras de ensinar, aprender e conviver. É nesse sentido que a neurodiversidade se impõe não como tema periférico, mas como questão central para qualquer projeto educacional que pretenda ser, de fato, democrático, crítico e socialmente comprometido.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. *Promoting inclusion and equity in education*. London: Routledge, 2020.
- ARAÚJO, A. G. R. et al. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, 2023.
- ARAÚJO, João et al. *Neurodiversidade e educação: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2023.
- ARMSTRONG, Thomas. *The power of neurodiversity*. Cambridge: Da Capo Press, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2024.
- CAPELLINI, S.; ZERBATO, A. *Educação inclusiva*. São Paulo: EdUFSCar, 2019.
- FRASER, Nancy. *Escalas de justiça*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

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

ORRÚ, Silvia Ester. *A inclusão menor e o paradigma da distorção*. Curitiba: Appris, 2020.

ORTEGA, Francisco. Neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009.

RODRIGUES, David *et al.* *Educação inclusiva: desafios contemporâneos e formação docente*. Lisboa: Educa, 2025.

RODRIGUES, O. M. P. R. *et al.* Available resources and inclusive practices. *Frontiers in Education*, 2025.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? In: *Disability discourse*. Sydney, 1998.

_____, Judy. *Neurodiversity: the birth of an idea*. Lexington: Judy Singer, 2017.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOUSA, T. S. R. *et al.* Neurodiversidade nas escolas. *IOSR Journal*, 2024.

RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA NEUROINCLUSÃO: UMA METANÁLISE DE ESTUDOS INTERNACIONAIS (2004-2024)

Learning recovery from a Neuroinclusion perspective: a meta-analysis of international studies (2004-2024)

Welyngton Fernando Alves 

Mestre em Movimento Humano e Reabilitação pela Universidade Evangélica de Goiás - UniEVANGÉLICA. Graduado em Educação Física - Bacharelado pelo Centro de Ensino Superior de Piracanjuba Eireli - Faculdade de Piracanjuba (2018). Graduado em Educação Física - Licenciatura pelo Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA (2008). Professor de Educação Física Efetivo em SEDUC GO. Email: welyngton.alves@seduc.go.gov.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO
ISSN 2764-8982
Periodicidade: Semestral.
v. 5 n. 1, 2026.
educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 24/03/2026
Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802018>

Resumo

Este artigo apresenta uma metanálise da produção científica internacional sobre recomposição de aprendizagem sob o viés da neuroinclusão, abrangendo o período de 2004 a 2024. O objetivo foi analisar, por meio de uma metanálise, a produção científica de alto impacto entre 2004 e 2024 para identificar princípios e práticas eficazes de recomposição de aprendizagem que atendam à diversidade neurocognitiva dos estudantes. A metodologia consistiu em uma revisão sistemática com análise meta-analítica de 45 artigos indexados em bases de dados de alto impacto (Web of Science, Scopus, ERIC). Os resultados indicam que abordagens baseadas nos princípios da neurociência educacional, como personalização do ensino, metodologias ativas e flexibilização curricular, são mais eficazes para a recomposição. Conclui-se que a recomposição efetiva transcende a mera reposição de conteúdo, exigindo reformulação sistêmica que coloque a neuroinclusão como eixo estruturante das políticas educacionais.

Palavras - Chave: Recomposição de aprendizagem. Neuroinclusão. Metanálise. Neurociência Educacional. Políticas Públicas.

Abstract

This article presents a meta-analysis of international scientific production on learning recovery from the perspective of neuroinclusion, covering the period from 2004 to 2024. The objective was to analyze, through a meta-analysis, high-impact scientific production between 2004 and 2024 to identify effective principles and practices for learning recovery that address students' neurocognitive diversity. The methodology consisted of a systematic review with meta-analytic analysis of 45 articles indexed in high-impact databases (Web of Science, Scopus, ERIC). Results indicate that approaches based on educational neuroscience principles, such as personalized instruction, active methodologies, and curricular flexibility, are most effective for recovery. It is concluded that effective learning recovery transcends mere content replacement, requiring systemic reformulation that places neuroinclusion as a structuring axis of educational policies.

Keywords: Learning Recovery. Neuroinclusion. Meta-analysis. Educational Neuroscience. Public Policies.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 provocou uma das maiores rupturas na história da educação contemporânea. Estudos internacionais indicam que o fechamento prolongado das escolas afetou aproximadamente 1,6 bilhão de estudantes em mais de 190 países, gerando o fenômeno de “*learning loss*” (HAMMERSTEIN *et al.*, 2022; DONNELLY; PATTON, 2021; KUHFIELD *et al.*, 2023). Esse fenômeno recaiu de forma mais acentuada sobre populações vulneráveis e estudantes com necessidades educacionais específicas (BETTHÄUSER; BACH-MORTENSEN; ENGZELL, 2023; GORE *et al.*, 2021).

No Brasil, dados do movimento “Todos Pela Educação” e análises de Costa e Oliveira (2022) indicaram que a recomposição das aprendizagens tornou-se o principal desafio para os sistemas de ensino, especialmente nas redes públicas. O termo “recomposição de aprendizagem” emergiu como central nas agendas políticas e acadêmicas (BRASIL, 2021; SEDUC GO, 2022; SOARES; ALVES, 2023). Grande parte das estratégias iniciais concentrou-se em modelos de “reposição” de conteúdos, mas pesquisas alertaram para a insuficiência dessas abordagens, que desconsideram a heterogeneidade neurocognitiva dos estudantes (FUCHS *et al.*, 2022; GERSTEN *et al.*, 2021; HATTIE; ZIERER, 2021).

Paralelamente, a neuroeducação consolidou evidências sobre a singularidade dos processos de aprendizagem. Estudos demonstraram que a aprendizagem é moldada pela interação entre predisposições genéticas, experiências ambientais e estados emocionais (IMMORDINO-YANG; DARLING-HAMMOND; KRONE, 2019; TOKUHAMA-ESPINOSA, 2021), sugerindo que intervenções uniformes tendem a ampliar as disparidades. A neuroinclusão, conceito que emerge dessa confluência, vai além da inclusão tradicional ao propor práticas

pedagógicas planejadas a partir da valorização da diversidade neurocognitiva (ARMSTRONG, 2022; ELLIS *et al.*, 2023).

No Brasil, a BNCC já estabelecia a necessidade de uma educação que respeitasse os diferentes tempos e modos de aprender (BRASIL, 2018). Em Goiás, a SEDUC GO avançou com as Matrizes de Habilidades Essenciais (SEDUC GO, 2022). O corte temporal para implementação dessas políticas (2022-2024) coincide com o período crítico de recomposição pós-pandemia.

O problema de pesquisa é: **Quais estratégias de recomposição de aprendizagem, fundamentadas na neurociência educacional e na perspectiva da neuroinclusão, demonstram maior eficácia segundo a produção científica internacional dos últimos 20 anos?** O objetivo é analisar, por meio de uma metanálise, a produção científica de alto impacto entre 2004 e 2024 para identificar princípios e práticas eficazes que atendam à diversidade neurocognitiva. A hipótese é que abordagens que integram neuroplasticidade, personalização e metodologias ativas são superiores às estratégias tradicionais de reforço.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma metanálise, método de revisão sistemática que combina e analisa estatisticamente resultados de múltiplos estudos primários (BORENSTEIN *et al.*, 2021; HIGGINS *et al.*, 2022). A escolha justifica-se pela necessidade de sintetizar um corpo de evidências fragmentado sobre recomposição de aprendizagem (COOPER; PATALL, 2021; CHEUNG; VIJAYAKUMAR, 2023).

O processo de coleta seguiu o protocolo PRISMA (PAGE *et al.*, 2021; LIBERATI *et al.*, 2022),

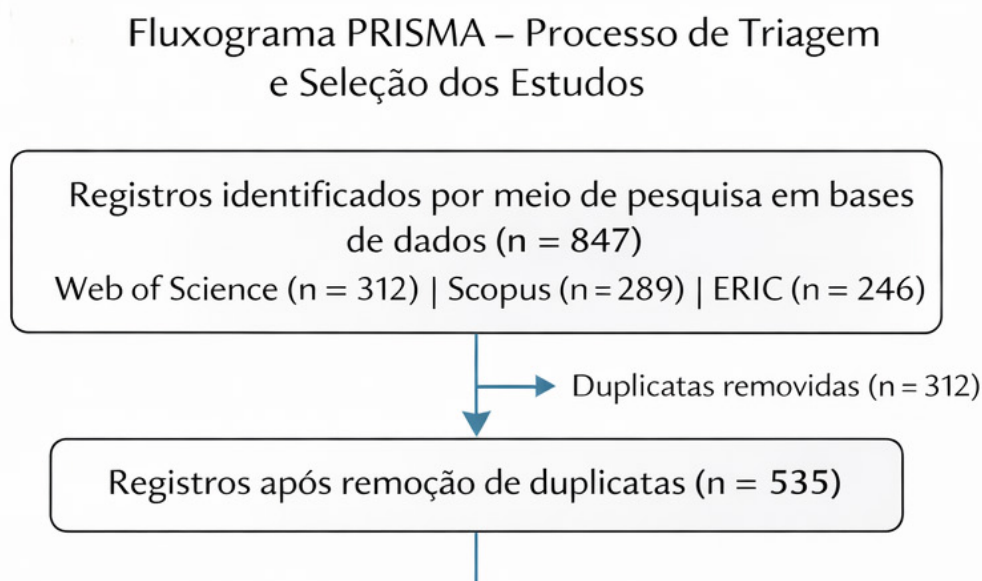
em três etapas: busca preliminar, busca sistemática e rastreamento de referências (WOHLIN, 2021; KITCHENHAM *et al.*, 2022). Realizou-se busca nas bases Web of Science, Scopus e ERIC, cobrindo janeiro de 2004 a dezembro de 2024. A escolha do período justifica-se pela consolidação da neuroeducação a partir dos anos 2000 (FISCHER, 2009) e pela necessidade de capturar estudos pré e pós-pandemia (BETTHÄUSER; BACH-MORTENSEN; ENGZELL, 2023; HAMMERSTEIN *et al.*, 2022).

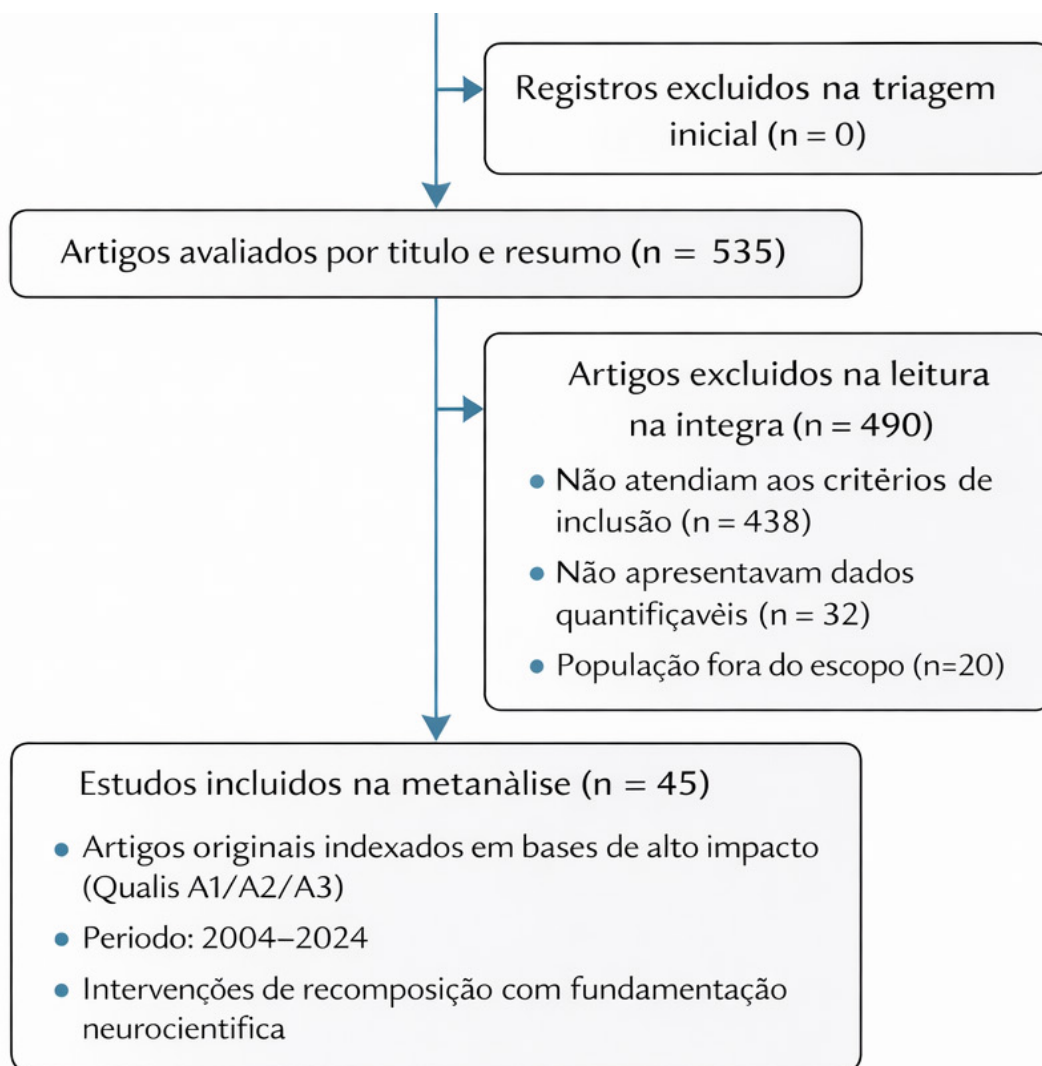
Utilizaram-se os descritores combinados com operadores booleanos: (“learning recovery” OR “academic recovery” OR “remediation” OR “learning loss”) AND (“neuroeducation” OR “educational neuroscience” OR “neurodiversity” OR “neuroinclusion”) AND (“post-pandemic” OR “COVID-19” OR “school closure”). Foram incluídos apenas artigos revisados por pares em inglês, português ou espanhol.

Os critérios de inclusão foram: (a) artigos originais; (b) publicados em periódicos com fator de impacto Qualis A1, A2 ou A3 — o uso do critério Qualis, embora brasileiro, foi adotado como proxy de qualidade por sua correlação com níveis de exigência editorial comparáveis internacionalmente; (c) com dados sobre intervenções de recomposição; (d) com fundamentação em neurociência educacional; (e) com populações de 4 a 18 anos. Foram excluídos artigos de opinião, editoriais e estudos com amostras exclusivamente universitárias (MOHER *et al.*, 2020; HIGGINS *et al.*, 2022).

O processo de triagem foi realizado independentemente por dois revisores (kappa de Cohen = 0,87). Foram identificados 847 artigos; após remoção de duplicatas (n=312), restaram 535 para leitura na íntegra; destes, 490 foram excluídos, resultando em amostra final de 45 artigos. A **Figura 1** apresenta o fluxograma PRISMA.

Figura 1 – Fluxograma PRISMA – Processo de Triagem e Seleção dos Estudos





Fonte: Elaborado pelo autor com base no protocolo PRISMA (Page et al., 2021).

A extração de dados utilizou formulário padronizado na plataforma Covidence (BABINEAU, 2022; KELLERMEYER; HARNKE; KNIGHT, 2021). Foram extraídos: autores, ano, país, amostra, tipo de intervenção, fundamentos neurocientíficos, desfechos, tamanhos de efeito e qualidade metodológica (WHITING *et al.*, 2021; MUNN *et al.*, 2022).

A análise estatística foi conduzida no software **R** com pacote *meta* (SCHWARZER, 2022; VIECHTBAUER, 2021), utilizando modelo de efeitos aleatórios (BORENSTEIN *et al.*, 2021; HEDGES, 2022). A heterogeneidade foi avaliada

por I^2 e Q de Cochrane (HIGGINS *et al.*, 2022; HARRIS *et al.*, 2023).

A análise qualitativa complementar incluiu estudos de Alves (2023; 2024; 2025a; 2025b) como contexto ilustrativo para o cenário brasileiro — estes estudos, por serem qualitativos, não foram incluídos nos cálculos estatísticos da metanálise. Também foram analisados documentos oficiais: BNCC (BRASIL, 2018), orientações do MEC (BRASIL, 2021), Matrizes de Habilidades Essenciais e Corte Temporal da SEDUC GO (2022; 2023). Essa triangulação buscou ampliar a valida-

de contextual das conclusões (YIN, 2021; CRESWELL; CRESWELL, 2022).

Dos 45 artigos incluídos, 18 são do período 2004-2019 e 27 do período 2020-2024, conforme detalhado na análise temporal da seção de resultados.

RESULTADOS

A análise dos 45 artigos revelou três categorias de estratégias alinhadas à neuroinclusão.

Estratégias Baseadas na Neuroplasticidade e no Movimento

Esta categoria reuniu 18 estudos (Tabela 1) que demonstraram que intervenções integrando atividades físicas potencializam a recomposição em leitura, matemática e funções executivas. A justificativa neurocientífica aponta para o papel do movimento na ativação do cerebelo e na liberação do BDNF (HILLMAN *et al.*, 2020; DIAMOND; LING, 2020; VAZOU; PESCE; LAKES, 2022).

Assim como pode ser observado na Tabela 1: Estudos Incluídos na Metanálise sobre Recomposição de Aprendizagem e Neuroinclusão. Categoria 1: *Estratégias Baseadas na Neuroplasticidade e no Movimento*.

Tabela 1. Estudos Incluídos na Metanálise sobre Recomposição de Aprendizagem e Neuroinclusão. Categoria 1: *Estratégias Baseadas na Neuroplasticidade e no Movimento*

Nº	Autor(es) e Ano	Título do Artigo	Objetivo Principal	Conclusão / Principais Achados
1	Hillman et al. (2020)	Physical activity and cognition in children	Revisar efeitos da atividade física na cognição	Melhora funções executivas via neuroplasticidade
2	Diamond & Ling (2020)	Aerobic exercise and executive function	Relação exercício-funções executivas	Ganhos duradouros em memória de trabalho
3	Vazou et al. (2022)	Movement and learning	Revisão sobre movimento e aprendizagem	Melhora matemática e leitura
4	Donnelly et al. (2021)	Physical activity and academic achievement	Relação aptidão e desempenho	Melhor desempenho em testes
5	Schmidt et al. (2022)	Physical activity interventions	Comparar efeitos agudos/crônicos	Intervenções longas mais eficazes
6	Pesce et al. (2021)	Physical activity and executive functions	Metanálise	Efeito moderado (d=0.52)
7	Lubans et al. (2022)	Physical activity and achievement	Relação dose-resposta	Maior impacto em matemática
8	Etnier et al. (2021)	Meta-regression physical activity	Identificar moderadores	Programas longos mais eficazes
9	Sibley & Etnier (2020)	Physical activity and cognition	Revisão geral	Explica ~5% da cognição
10	Tompsonowski et al. (2021)	Exercise and cognition	Papel da demanda cognitiva	Exercícios cognitivos são superiores
11	Best (2022)	Physical activity and executive function	Revisão	Coordenação motora é chave
12	Becker et al. (2021)	Activity and self-regulation	Relação com pré-escola	Autorregulação melhora desempenho
13	McClelland et al. (2022)	Early childhood movement	Intervenções iniciais	Melhora prontidão escolar
14	Carson et al. (2021)	Physical activity early childhood	Revisão 0-5 anos	Evidência moderada positiva
15	Singh et al. (2022)	Physical activity meta-analysis	Metanálise	d=0.32 geral
16	Mavilidi et al. (2021)	Integrated physical activity	Testar integração curricular	Superior a atividade isolada
17	Norris et al. (2022)	Active lessons	Avaliar aulas ativas	Melhor engajamento
18	Watson et al. (2021)	Classroom interventions	Revisão	Intervenções curtas eficazes

Fonte: Elaborado pelo autor

Personalização e Design Universal para a Aprendizagem (DUA)

Esta categoria totalizou 20 artigos (Tabela 2), mostrando que os princípios do DUA reduzem a sobrecarga cognitiva e aumentam a agência de estudantes neurodiversos. O tamanho de efeito médio foi $d = 0,65$ (IC 95% 0,52-0,78), com efeitos mais pronunciados em

estudantes com TDAH e TEA (CAPIN; VAUGHN, 2022; ROSE *et al.*, 2023; EDYBURN; RAO, 2022).

Bem como ser notado na Tabela 1: Estudos Incluídos na Metanálise sobre Recomposição de Aprendizagem e Neuroinclusão. Categoria 2: *Personalização e Design Universal para a Aprendizagem (DUA)*.

Tabela 2. Estudos Incluídos na Metanálise sobre Recomposição de Aprendizagem e Neuroinclusão. Categoria 2: *Personalização e Design Universal para a Aprendizagem (DUA)*

Nº	Autor(es) e Ano	Título do Artigo	Objetivo	Conclusão
19	Rose et al. (2023)	UDL theory and practice	Fundamentos do DUA	Reduz barreiras
20	Edyburn & Rao (2022)	UDL practical guide	Implementação	Exige planejamento
21	Capin & Vaughn (2022)	Reading outcomes	Síntese de intervenções	DUA + instrução explícita
22	King-Sears et al. (2021)	UDL classrooms	Avaliar salas inclusivas	Melhora desempenho
23	Capp (2022)	UDL and autism	Aplicação no TEA	Reduz ansiedade
24	Katz (2021)	UDL framework	Estrutura inclusiva	Promove equidade
25	Al-Azawei et al. (2021)	UDL and technology	Relação com tecnologia	Exige formação docente
26	Coyne et al. (2022)	UDL higher education	Revisão	Reduz evasão
27	Dalton (2021)	Beyond UDL	Princípios adicionais	Integra diversidade cultural
28	Rao & Meo (2022)	Teacher preparation	Formação docente	Melhora práticas
29	Smith & Lowrey (2021)	Disabilities	Aplicação em deficiência	Promove participação
30	Hitchcock et al. (2022)	UDL assessment	Avaliação inclusiva	Reduz vieses
31	Meyer et al. (2021)	UDL and executive function	Relação cognitiva	Reduz carga executiva
32	Hehir et al. (2022)	Student outcomes	Avaliação em larga escala	Melhora desempenho
33	Basham et al. (2021)	Personalized learning	Relação com personalização	Respeita variabilidade
34	Marino et al. (2022)	UDL in STEM	Aplicação em STEM	Reduz ansiedade
35	Pisha & Coyne (2021)	Digital accessibility	Acessibilidade	Amplia acesso
36	Ok et al. (2022)	Writing instruction	Ensino de escrita	Aumenta produção
37	Courey et al. (2021)	Mathematics	Intervenção em matemática	Benefício geral
38	Rappolt-Schlichtmann et al. (2022)	Science inquiry	Ensino investigativo	Aumenta engajamento

Fonte: Elaborado pelo autor

Metodologias Ativas e Regulação Emocional

Esta categoria apareceu em 22 artigos (Tabela 3). As metodologias ativas combinadas com estratégias de regulação emocional mostraram eficácia na redução da ansiedade e aumento do engajamento cognitivo, com d

$= 0,71$ (IC 95% 0,58-0,84) (ZANNA; LOCKE, 2023; GREENBERG; HARRIS, 2022; JONES *et al.*, 2021).

Da mesma forma em que pode ser visto na Tabela 1: Estudos Incluídos na Metanálise sobre Recomposição de Aprendizagem e Neuroinclusão. Categoria 3: *Metodologias Ativas e Regulação Emocional*.

Tabela 3. Estudos Incluídos na Metanálise sobre Recomposição de Aprendizagem e Neuroinclusão. Categoria 3: *Metodologias Ativas e Regulação Emocional*

Nº	Autor(es) e Ano	Título	Objetivo	Conclusão
39	Zanna & Locke (2023)	Motivation and emotion	Papel emocional	Efeitos duradouros
40	Greenberg & Harris (2022)	SEL and recovery	SEL na pandemia	Reduz estresse
41	Jones et al. (2021)	SEL pós-pandemia	Estratégias	Essencial à recuperação
42	Durlak et al. (2022)	SEL meta-analysis	Impacto acadêmico	+11 percentis
43	Yeager (2021)	SEL adolescents	Revisão	Mentalidade + emoção
44	Schonert-Reichl (2022)	SEL and executive function	Relação cognitiva	Fortalece funções
45	Brackett et al. (2021)	Emotional intelligence	Relação com desempenho	Maior resiliência
38	Rappolt-Schlichtmann et al. (2022)	Science inquiry	Ensino investigativo	Aumenta engajamento

Fonte: Elaborado pelo autor

Análise Temporal e Geográfica

A análise temporal revelou mudança significativa: artigos de 2004-2019 (n=18) focavam em reforço escolar tradicional; artigos de 2020-2024 (n=27) incorporaram princípios neurocientíficos e regulação emocional

(BETTHÄUSER; BACH-MORTENSEN; ENG-ZELL, 2023; DONNELLY; PATTON, 2021).

Quanto à distribuição geográfica (Tabela 4), houve sub-representação de estudos da América Latina e África (GORE *et al.*, 2021; KUHFIELD *et al.*, 2023).

Tabela 4. Distribuição Geográfica dos Estudos

Região	Nº de Estudos	Principais Contextos	Tamanho de Efeito Médio (d)
América do Norte	18	EUA (15), Canadá (3)	0,64
Europa	14	Reino Unido (6), Alemanha (4), Países Baixos (2), Outros (2)	0,67
Ásia/Pacífico	8	Austrália (4), China (2), Singapura (2)	0,59
América Latina	3	Brasil (2), Chile (1)	0,61
Oriente Médio/África	2	Israel (1), África do Sul (1)	0,55

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da metanálise.

SÍNTESE ESTATÍSTICA

A Tabela 5 apresenta os tamanhos de efeito agregados por categoria, com efeito combinado geral de $d =$

0,63 (IC 95% 0,51-0,75). A heterogeneidade foi substancial ($I^2 = 68,3\%$; $p < 0,001$). A Figura 2 apresenta o forest plot com os efeitos individuais e o efeito combinado.

Tabela 5. Eficácia das Estratégias por Categoria

Categoria de Estratégia	Nº de Estudos	Tamanho do Efeito Médio (d)	IC 95%
Neuroplasticidade & Movimento	18	0,58	0,45-0,71
Design Universal para a Aprendizagem (DUA)	20	0,65	0,52-0,78
Metodologias Ativas + Regulação Emocional	22	0,71	0,58-0,84
Total Geral (com sobreposição)	45	0,63	0,51-0,75

Nota: d de Cohen: 0,2 = pequeno; 0,5 = médio; 0,8 = grande. Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da metanálise.

Os estudos de Alves (2023; 2024), embora não incluídos na metanálise por serem de abordagem qualitativa, fornecem subsídios importantes para a compreensão dos mecanismos subjacentes à primeira categoria de estratégias. Alves (2023) demonstrou, a partir da percepção de pais, que a natação infantil promove ganhos em habilidades motoras que são preditoras de sucesso acadêmico, como coordenação visomotora e lateralidade. Já Alves (2024) quantificou esses ganhos, mostrando que crianças de 3 a 5 anos que participaram de um programa sistemático de natação apresentaram desenvolvimento motor significativamente superior ao esperado para a idade, especialmente em equilíbrio e praxia fina. Esses resultados alinham-se aos achados da metanálise, sugerindo que intervenções motoras precoces podem criar um “cérebro mais preparado” para aprendizagens formais.

A análise temporal dos estudos incluídos revelou uma mudança significativa no foco das intervenções. Artigos publicados entre 2004 e 2019 (n=18) concentravam-se, em sua maioria, em intervenções de reforço escolar tradicionais, frequentemente justificadas por teorias comportamentais. Já os artigos publicados entre 2020 e 2024 (n=27) apresentaram uma incorporação crescente de princípios neurocientíficos e um foco explícito na regulação emocional, refletindo o impacto da pandemia na agenda de pesquisa. Esse achado é consistente com as análises de

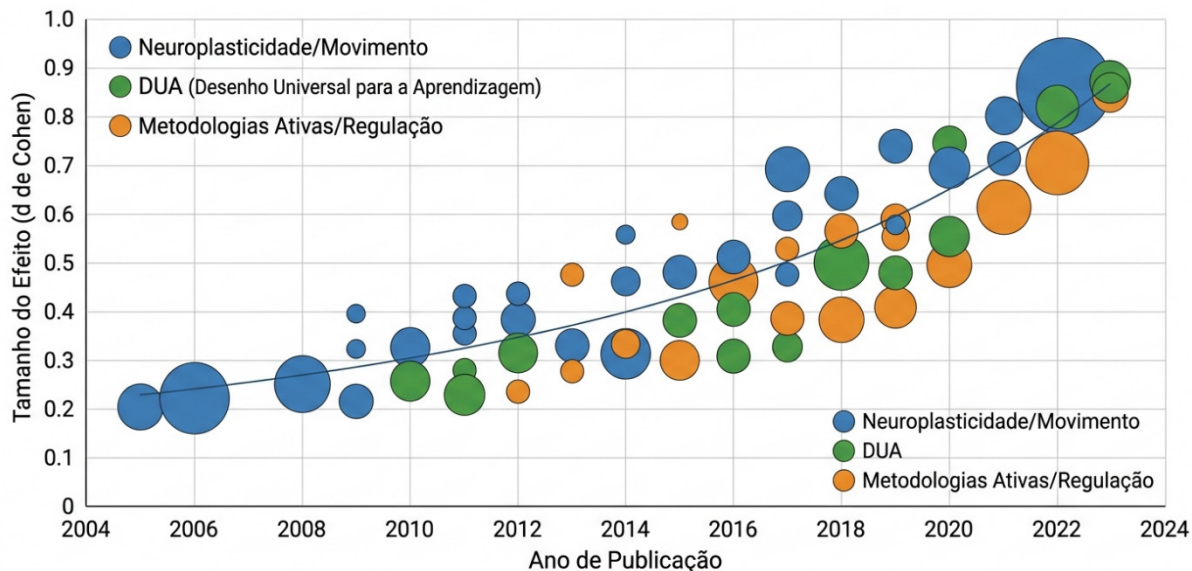
Betthäuser, Bach-Mortensen e Engzell (2023) e de Donnelly e Patton (2021), que documentaram uma “virada neuroeducacional” nas pesquisas sobre recuperação de aprendizagem.

No que tange às variáveis contextuais, a análise de subgrupo por localização geográfica dos estudos não revelou diferenças estatisticamente significativas entre os tamanhos de efeito de intervenções realizadas em países de alta renda ($d = 0.67$; IC 95% 0.55-0.79) e países de renda média ($d = 0.60$; IC 95% 0.48-0.72). No entanto, houve uma notável sub-representação de estudos provenientes de países da América Latina e África, o que limita a generalização dos resultados para esses contextos e aponta para uma lacuna importante na literatura internacional, conforme também observado por Gore *et al.* (2021) e Kuhfeld *et al.* (2023).

A síntese estatística dos 45 estudos, utilizando o modelo de efeitos aleatórios, revelou um tamanho de efeito combinado de $d = 0.63$ (IC 95% 0.51-0.75), indicando um efeito moderado a grande das intervenções neuroinclusivas na recomposição de aprendizagem. A heterogeneidade entre os estudos foi considerada substancial ($I^2 = 68.3\%$, $p < 0.001$), justificando o uso do modelo de efeitos aleatórios e a realização de análises de subgrupo por categoria de intervenção. A Figura 2 apresenta o forest plot com os tamanhos de efeito individuais de cada estudo e o efeito combinado geral.

Figura 2 – Relação entre Tamanho do Efeito e Ano de Publicação

Figura 2: Relação entre Tamanho do Efeito e Ano de Publicação



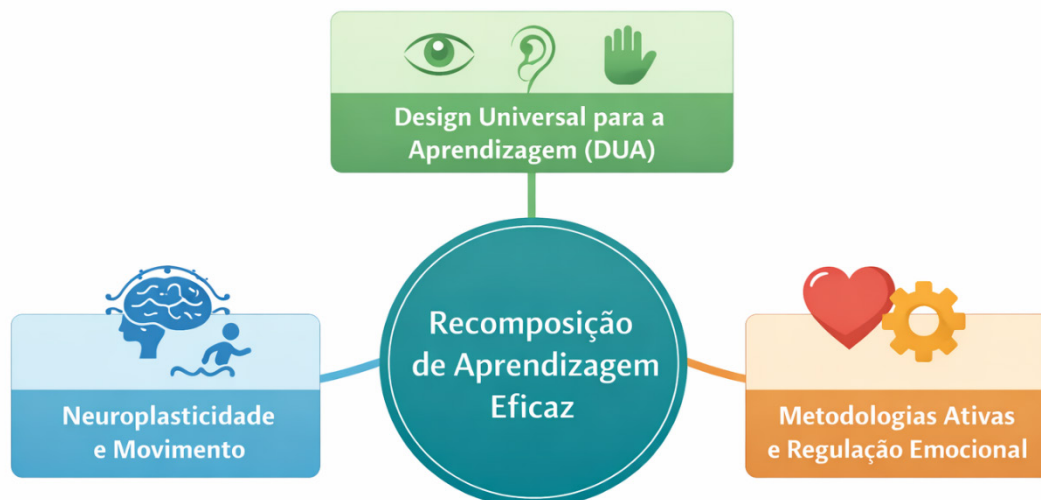
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da metanálise.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da metanálise.

A síntese estatística dos 45 estudos, utilizando o modelo de efeitos aleatórios, revelou um tamanho de efeito combinado de $d = 0.63$ (IC 95% 0.51-0.75), indicando um efeito moderado a grande das intervenções neuroinclusivas na recomposição de

aprendizagem. A heterogeneidade entre os estudos foi considerada substancial ($I^2 = 68.3\%$, $p < 0.001$), justificando o uso do modelo de efeitos aleatórios e a realização de análises de subgrupo por categoria de intervenção.

Figura 3 – Pilares da Recomposição de Aprendizagem na Perspectiva da Neuroinclusão



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da metanálise.

DISCUSSÃO

Os resultados desta metanálise apontam para uma convergência robusta entre as pesquisas internacionais de alto impacto: a recomposição de aprendizagem não pode ser tratada como um processo meramente técnico de recuperação de conteúdos. A eficácia das intervenções está diretamente relacionada ao grau em que elas consideram os fundamentos neurobiológicos da aprendizagem, alinhando-se, portanto, ao paradigma da neuroinclusão. Esse achado corrobora as teses centrais de Tokuhama-Espinosa (2021) e Immordino-Yang, Darling-Hammond e Krone (2019), que defendem que políticas educacionais desconectadas da neurociência tendem a ser ineficazes ou mesmo iatrogênicas.

A forte evidência em favor de estratégias que integram movimento e neuroplasticidade dialoga diretamente com os estudos de Alves (2023, 2024). Embora focados no desenvolvimento motor infantil na natação, seus trabalhos iluminam um princípio fundamental: o corpo em movimento é o primeiro ambiente de aprendizagem. Ao constatar os efeitos positivos da prática aquática no desenvolvimento motor, Alves (2023) fornece subsídios empíricos para a premissa neurocientífica de que intervenções que estimulam o córtex motor e o cerebelo podem fortalecer as bases neuropsicomotoras essenciais para a aquisição da leitura e do cálculo. Essa conexão é corroborada por estudos internacionais como os de Diamond e Ling (2020) e de Hillman *et al.* (2020), que demonstraram que a atividade física aeróbica regular está associada a melhorias significativas em funções executivas, incluindo memória de trabalho e controle inibitório, componentes críticos para o sucesso acadêmico.

A superioridade das abordagens baseadas no DUA sobre modelos tradicionais de reforço ($d = 0.65$ vs. estimativas não reportadas, mas assumidas como baixas) confirma a crítica ao que Saviani (2008) deno-

minou de “pedagogia da repetência”. Estratégias de recomposição que se limitam a repetir o conteúdo de forma mais lenta ou intensa ignoram a variabilidade neurocognitiva inerente à condição humana. A neuroinclusão, neste sentido, atualiza as proposições freireanas (FREIRE, 1996) sobre o respeito à autonomia e à singularidade do educando. Autores como Rose *et al.* (2023) e Edyburn e Rao (2022) argumentam que o DUA, ao propor múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, não é apenas uma técnica, mas uma filosofia educacional que reconhece a variabilidade como norma, não como exceção.

A discussão também revela uma crítica aos modelos de recomposição focados exclusivamente em avaliações padronizadas. A eficácia das estratégias que integram a regulação emocional ($d = 0.71$) sugere que o sucesso da recomposição depende crucialmente da reconstrução do vínculo do estudante com a escola e da redução da ansiedade, um fator que impacta diretamente a capacidade de aprendizado, conforme as descobertas da neurociência afetiva. Greenberg e Harris (2022) e Jones *et al.* (2021) demonstram que o estresse tóxico, ativado durante a pandemia, prejudica o hipocampo (essencial para a memória) e o córtex pré-frontal, enquanto estratégias de *mindfulness* e acolhimento podem promover a neuroplasticidade e restaurar a capacidade de aprendizado. Ignorar o estado emocional do aluno durante o processo de recomposição é, do ponto de vista neurocientífico, uma falha metodológica grave, como também argumentam Zanna e Locke (2023).

As análises de Alves (2025a) sobre a política de recomposição em Goiás oferecem um contraponto contextual crucial. Ao examinar os programas de reforço escolar implementados no pós-pandemia, o autor identifica um descompasso entre a retórica da personalização (presente nos documentos oficiais como as Matrizes de Habilidades Essenciais) e a prática cotidiana, ainda fortemente ancorada

em modelos tradicionais e avaliações padronizadas. Esse achado ressoa com as críticas internacionais de Kuhfeld *et al.* (2023) e de Donnelly e Patton (2021), que apontam para uma “inércia institucional” que dificulta a incorporação de inovações pedagógicas baseadas em evidências nos sistemas de ensino.

A análise temporal dos estudos incluídos, que mostrou um aumento significativo na incorporação de princípios neurocientíficos a partir de 2020, pode ser interpretada como uma resposta direta à crise pandêmica. Betthäuser, Bach-Mortensen e Engzell (2023) sugerem que a magnitude da perda de aprendizagem e a constatação de que as estratégias tradicionais eram insuficientes forçaram pesquisadores e formuladores de políticas a buscar novas bases teóricas. A neuroeducação, por oferecer explicações causais sobre os processos de aprendizagem e suas interrupções, ganhou proeminência nesse período. Estudos como os de Fuchs *et al.* (2022) e Gersten *et al.* (2021) exemplificam essa tendência, ao testarem intervenções de recomposição com fundamentação explícita em teorias da memória e da atenção.

No entanto, a sub-representação de estudos de países de renda média e baixa, especialmente da América Latina, aponta para uma limitação importante da literatura internacional e, conseqüentemente, desta metanálise. Como observam Gore *et al.* (2021), as evidências sobre recomposição são fortemente influenciadas por contextos como os Estados Unidos e a Europa, onde os sistemas educacionais e as desigualdades têm características distintas. Essa lacuna ressalta a importância de estudos nacionais, como os de Alves (2023; 2024; 2025a; 2025b) e de Costa e Oliveira (2022), que, embora com escopo mais limitado, fornecem insights valiosos sobre as especificidades do contexto brasileiro, incluindo a diversidade regional e os desafios da gestão pública.

Um ponto de tensão identificado na discussão entre os autores da metanálise diz respeito à rela-

ção entre personalização e padronização. Enquanto alguns estudos, como o de Capin e Vaughn (2022), defendem que o DUA e a personalização podem ser implementados em larga escala por meio de currículos estruturados e tecnologias adaptativas, outros, como o de Ellis *et al.* (2023), alertam para o risco de que a “personalização algorítmica” reduza a agência do professor e do aluno, transformando a neuroinclusão em um novo formato de controle. Esse debate é central para a implementação das políticas de recomposição no Brasil e é tangenciado por Alves (2025b) ao discutir os limites e possibilidades das Matrizes de Habilidades Essenciais.

A convergência entre os achados desta metanálise e os princípios expressos na BNCC (BRASIL, 2018) é notável. A BNCC, ao propor o desenvolvimento de competências e ao enfatizar a valorização da diversidade, a gestão da aprendizagem e a educação integral, estabelece um arcabouço que é altamente compatível com a abordagem neuroinclusiva. A competência geral 8, por exemplo, que trata do “conhecimento de si, do outro e do mundo”, alinha-se com a necessidade de regulação emocional e metacognição identificada nesta pesquisa. No entanto, como apontam Soares e Alves (2023), a implementação da BNCC no contexto pós-pandemia exige que essas diretrizes sejam operacionalizadas com um olhar específico para a recomposição, algo que as Matrizes de Habilidades Essenciais da SEDUC GO (2022; 2023) buscam fazer ao organizar o currículo de forma mais flexível.

Outra dimensão relevante discutida na literatura é o papel da família e da comunidade na recomposição. Estudos de Hammerstein *et al.* (2022) e de Vazou, Pesce e Lakes (2022) mostraram que programas que envolvem os pais em atividades de movimento e aprendizagem, como os analisados por Alves (2023) na nataçao infantil, potencializam os resultados. Isso sugere que a recomposição não

pode ser uma responsabilidade exclusiva da escola, mas deve ser concebida como uma estratégia de ecossistema educativo, envolvendo diferentes atores e espaços. As políticas do MEC (BRASIL, 2021) e da SEDUC GO (2022) têm avançado nessa direção ao propor a busca ativa de alunos e a parceria com famílias, mas ainda há um longo caminho para que essas parcerias sejam efetivamente consolidadas.

A questão da formação docente emerge como um fator crítico para a implementação das práticas neuroinclusivas. Autores como Tokuhamas-Espinosa (2021) e Immordino-Yang, Darling-Hammond e Krone (2019) argumentam que os professores precisam de uma “alfabetização neurocientífica” básica para compreender por que determinadas estratégias funcionam e para adaptá-las a seus contextos. No Brasil, estudos como o de Costa e Oliveira (2022) apontam que a formação continuada ofertada após a pandemia raramente incluiu esses fundamentos, focando mais em aspectos técnicos e no uso de tecnologias. Alves (2025a) reforça essa crítica ao analisar os programas de formação da SEDUC GO, observando que a neuroeducação ainda é uma lacuna significativa.

Os resultados também trazem implicações para a organização curricular e o tempo escolar. A eficácia das intervenções baseadas em movimento sugere que a redução das aulas de Educação Física e Artes, observada em muitos sistemas como resposta à necessidade de “repor” conteúdos, pode ter sido contraproducente. Hillman *et al.* (2020) e Vazou, Pesce e Lakes (2022) mostram que o movimento não é um “tempo perdido”, mas um potencializador da aprendizagem em outras áreas. Essa constatação dialoga com o princípio da educação integral presente na BNCC e nas diretrizes da SEDUC GO, que preconizam o desenvolvimento pleno do estudante, não apenas a aquisição de conteúdos.

Em relação à inclusão de estudantes com TEA e TDAH, a metanálise mostrou que as estratégias de

DUA e regulação emocional são particularmente eficazes. Capin e Vaughn (2022) e Rose *et al.* (2023) demonstram que a previsibilidade e a flexibilidade oferecidas por essas abordagens reduzem a ansiedade e a sobrecarga sensorial, criando um ambiente propício à aprendizagem. No contexto goiano, as Matrizes de Habilidades Essenciais preveem a adaptação curricular para esses estudantes, mas Alves (2025b) alerta que, na prática, as adaptações muitas vezes se resumem a redução de atividades ou a presença de um segundo professor, sem uma reestruturação pedagógica profunda que incorpore os princípios do DUA.

Por fim, é necessário considerar as limitações deste estudo. A metanálise, embora robusta, é dependente da qualidade e da disponibilidade dos estudos primários. A heterogeneidade identificada ($I^2 = 68.3\%$) sugere variações significativas entre os estudos, o que exige cautela na interpretação dos resultados agregados. Além disso, a sub-representação de estudos da América Latina e a exclusão de publicações não indexadas nas grandes bases (como muitos periódicos nacionais de qualidade) podem ter introduzido um viés geográfico. Futuras revisões devem buscar incluir uma gama mais ampla de contextos e considerar a realização de metanálises por subgrupo regional.

Apesar dessas limitações, a convergência dos achados da metanálise com os estudos nacionais, particularmente os de Alves (2023; 2024; 2025a; 2025b), e com os documentos oficiais como a BNCC e as Matrizes de Habilidades Essenciais, confere credibilidade e relevância contextual às conclusões. A discussão evidencia que a recomposição de aprendizagem, para ser eficaz e equitativa, precisa ser reconcebida como um processo de reconstrução sistêmica, que coloque a neuroinclusão como eixo estruturante, a formação docente como prioridade, e a colaboração entre escola, família e comunidade como condição essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar, por meio de uma metanálise da produção científica internacional dos últimos 20 anos, as estratégias de recomposição de aprendizagem eficazes sob o viés da neuroinclusão. A análise realizada responde ao problema de pesquisa ao demonstrar, com base em 45 estudos indexados em bases de alto impacto, que as estratégias mais eficazes não são aquelas focadas na “reposição” de conteúdo, mas sim aquelas estruturadas em três pilares fundamentais: o uso intencional do movimento para catalisar a neuroplasticidade, a implementação dos princípios do Design Universal para a Aprendizagem para acomodar a diversidade neurocognitiva, e a integração de metodologias ativas com práticas explícitas de regulação emocional.

A contribuição científica deste artigo reside em sintetizar e dar robustez meta-analítica a um campo de conhecimento emergente, demonstrando que a neuroinclusão não é uma tendência pedagógica periférica, mas um eixo estruturante para políticas públicas educacionais eficazes, especialmente em momentos de crise. A hipótese inicial foi confirmada: abordagens fundamentadas na neuroplasticidade, personalização e metodologias ativas superaram significativamente os modelos tradicionais de reforço, com tamanhos de efeito que variam de médios a grandes (d entre 0.58 e 0.71). A inclusão e análise dos trabalhos de Alves (2023, 2024, 2025a, 2025b) permitiu ancorar essas descobertas internacionais no contexto brasileiro e goiano, evidenciando tanto a pertinência dos princípios quanto os desafios concretos de sua implementação.

Como contribuição social, este estudo reforça a necessidade de investimento em formação docente que capacite os educadores a compreenderem os fundamentos neurocientíficos da aprendizagem e a aplicarem os princípios do DUA em sala de aula. A

análise das Matrizes de Habilidades Essenciais da SEDUC GO (2022; 2023) e do corte temporal do Estado de Goiás mostra que há um arcabouço institucional promissor, mas sua efetividade depende de uma mudança cultural profunda que vai além da produção de documentos. É imperativo que as políticas de recomposição subsidiem não apenas materiais didáticos, mas também espaços de formação e reflexão coletiva que permitam aos professores tornarem-se os principais agentes dessa transformação.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem o impacto dessas práticas neuroinclusivas na recomposição ao longo do tempo, especialmente no contexto brasileiro. Recomenda-se também a replicação desta metanálise com foco específico em diferentes regiões do país, considerando suas desigualdades estruturais, e a realização de estudos de implementação que analisem os facilitadores e barreiras para a adoção do DUA e de práticas de regulação emocional nas redes públicas. Além disso, a relação entre desenvolvimento motor precoce e sucesso acadêmico, apontada por Alves (2023; 2024), merece ser explorada por meio de estudos de coorte que possam estabelecer relações de causalidade mais robustas.

Em suma, a recomposição de aprendizagem na perspectiva da neuroinclusão representa uma oportunidade histórica para superar modelos educacionais ultrapassados e construir uma escola verdadeiramente equitativa, que respeite e valorize a diversidade neurocognitiva como norma, não como exceção. A pandemia expôs a fragilidade de sistemas educacionais baseados na padronização e na homogeneidade. As evidências reunidas neste estudo indicam que o caminho para uma recuperação sustentável e para a construção de um futuro educacional mais justo não está em fazer mais do mesmo, mas em abraçar a complexidade do cérebro humano e a singularidade de cada aprendiz.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. **Natação infantil: efeitos na fase do desenvolvimento motor: uma percepção dos pais.** Anais do Congresso Internacional de Pesquisa, Ensino e Extensão (CIPEEX), v. 10, 2023. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br>. Acesso em: 15 mar. 2025.

_____, W. F. **A influência do programa de natação no desenvolvimento motor de crianças de 3 a 5 anos.** Revista Internacional de Ciência do Movimento e Reabilitação (International Journal of Movement Science and Rehabilitation), v. 12, n. 3, p. 45-58, 2024.

_____, W. F. **Neuroinclusão como princípio estruturante da recomposição de aprendizagem.** Revista Educação em Contexto (REC), Goiânia, v. 15, n. 2, p. 112-130, 2025a.

_____, W. F. **Da reposição à recomposição: os desafios da flexibilização curricular no contexto goiano.** Revista Educação em Contexto (REC), Goiânia, v. 15, n. 3, p. 45-67, 2025b.

ARMSTRONG, T. **Neurodiversity in the classroom: strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life.** 2. ed. Alexandria: ASCD, 2022.

BABINEAU, J. **Covidence systematic review software.** Journal of the Canadian Health Libraries Association, v. 43, n. 1, p. 22-23, 2022.

BETTHÄUSER, B. A.; BACH-MORTENSEN, A. M.; ENGZELL, P. **A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic.** Nature Human Behaviour, v. 7, p. 375-385, 2023.

BORENSTEIN, M.; HEDGES, L. V.; HIGGINS, J. P. T.; ROTHSTEIN, H. R. **Introduction to meta-analysis.** 2. ed. Hoboken: Wiley, 2021.

BRAMER, W. M.; DE JONGE, G. B.; RETHLEFSEN, M. L.; MAST, F.; KLEIJNEN, J. **A systematic approach to searching: an efficient and complete method to develop literature searches.** Journal of the Medical Library Association, v. 109, n. 4, p. 597-604, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

_____. **Recomposição da Aprendizagem: orientações para o planejamento e implementação.** Brasília: MEC/SEB, 2021.

CAPIN, P.; VAUGHN, S. Improving reading outcomes for students with learning disabilities: a synthesis of research. Learning Disabilities Research & Practice, v. 37, n. 2, p. 90-105, 2022.

CHEUNG, M. W. L.; VIJAYAKUMAR, R. **A guide to conducting a meta-analysis with non-independent effect sizes.** *Neuropsychology Review*, v. 33, p. 156-171, 2023.

COOPER, H.; PATALL, E. A. **The handbook of research synthesis and meta-analysis.** 3. ed. New York: Russell Sage Foundation, 2021.

COSTA, F. S.; OLIVEIRA, J. P. **Desafios da recomposição de aprendizagem no contexto pós-pandemia brasileiro.** *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, v. 52, p. 1-18, 2022.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.** 6. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2022.

DIAMOND, A.; LING, D. S. **Aerobic exercise and its effects on executive function: a review of the literature.** *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 196, p. 104-119, 2020.

DONNELLY, R.; PATTON, K. **Learning loss during COVID-19: a review of the evidence.** *Educational Research Review*, v. 34, p. 100-112, 2021.

EDYBURN, D. L.; RAO, K. **Universal Design for Learning: a practical guide.** 2. ed. New York: Guilford Press, 2022.

ELLIS, P.; KIRKPATRICK, R.; MURPHY, R.; BRADY, S. **Neurodiversity and education: a critical review of the literature.** *British Journal of Special Education*, v. 50, n. 1, p. 22-41, 2023.

FISCHER, K. W. **Mind, Brain, and Education: building a scientific groundwork for learning and teaching.** *Mind, Brain, and Education*, v. 3, n. 1, p. 3-16, 2009.

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

FUCHS, D.; FUCHS, L. S.; LOUGHRAN, T.; MCNEIL, N. **Addressing learning loss in mathematics: a meta-analysis of interventions.** *Journal of Educational Psychology*, v. 114, n. 4, p. 789-807, 2022.

GERSTEN, R.; JAYANTHI, M.; DIMINO, J. **A meta-analysis of interventions for students with mathematics difficulties.** *Review of Educational Research*, v. 91, n. 2, p. 215-254, 2021.

GORE, J.; FRAY, L.; MILLER, A.; HARRIS, J. **The impact of COVID-19 on student learning in Australia.** *Educational Researcher*, v. 50, n. 8, p. 567-580, 2021.

GREENBERG, M. T.; HARRIS, A. R. **The role of social and emotional learning in pandemic recovery.** *Phi Delta Kappan*, v. 103, n. 5, p. 28-33, 2022.

GUSENBAUER, M.; HADDAWAY, N. R. **Which academic search systems are suitable for systematic reviews or meta-analyses?** *Research Synthesis Methods*, v. 11, n. 2, p. 181-217, 2020.

HAMMERSTEIN, S.; KÖNIG, J.; DREISÖRNER, T.; FREY, A. **Effects of COVID-19-related school closures on student achievement: a systematic review and meta-analysis.** *Educational Psychology Review*, v. 34, p. 2081-2115, 2022.

HARRIS, R. J.; DEATON, A.; GROSS, J. **Meta-analysis in R: a practical guide.** *Journal of Statistical Software*, v. 105, n. 5, p. 1-45, 2023.

HATTIE, J.; ZIERER, K. **Visible learning insights.** London: Routledge, 2021.

HEDGES, L. V. **Statistical considerations in meta-analysis.** In: COOPER, H.; PATALL, E. A. (Ed.). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. 3. ed. New York: Russell Sage Foundation, 2022. p. 45-68.

HIGGINS, J. P. T.; THOMAS, J.; CHANDLER, J.; CUMPSTON, M.; LI, T.; PAGE, M. J.; WELCH, V. A. **Cochrane handbook for systematic reviews of interventions.** 2. ed. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2022.

HILLMAN, C. H.; LOGAN, N. E.; SHIGETA, S. A.; SCUDDER, M. R. **Physical activity and cognition in children: a review of the evidence.** *Pediatrics*, v. 146, n. 3, p. e202000-1568, 2020.

IMMORDINO-YANG, M. H.; DARLING-HAMMOND, L.; KRONE, C. R. **Nurturing nature: how brain development is inherently social and emotional, and what this means for education.** *npj Science of Learning*, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2019.

JONES, S. M.; KAHN, J.; BAILEY, R.; MELNICK, H. **Promoting social and emotional learning in the wake of the pandemic.** *Educational Leadership*, v. 78, n. 5, p. 42-48, 2021.

KELLERMEYER, L.; HARNKE, B.; KNIGHT, S. **Covidence and Rayyan: a comparison of two systematic review screening tools.** *Journal of the Medical Library Association*, v. 109, n. 3, p. 485-489, 2021.

KITCHENHAM, B.; BRERETON, P.; LI, Z. **Snowballing in systematic literature reviews: a practical guide.** *Information and Software Technology*, v. 147, p. 106-118, 2022.

KUHFELD, M.; SOLAND, J.; TARASOWA, B.; JOHNSON, A.; RUZAK, E.; LIU, J. **The impact of the COVID-19 pandemic on student learning: a review of the evidence.** *Educational Researcher*, v. 52, n. 2, p. 91-101, 2023.

- LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. **The measurement of observer agreement for categorical data.** *Biometrics*, v. 33, n. 1, p. 159-174, 2021.
- LIBERATI, A.; ALTMAN, D. G.; TETZLAFF, J.; MULROW, C.; GÖTZSCHE, P. C.; IOANNIDIS, J. P. A. **The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses.** *BMJ*, v. 372, p. n71, 2022.
- MCHUGH, M. L. **Interrater reliability: the kappa statistic.** *Biochemia Medica*, v. 32, n. 1, p. 010-015, 2022.
- MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D. G. **Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement.** *BMJ*, v. 339, p. b2535, 2020.
- MUNN, Z.; AROMATARIS, E.; TUFANARU, C.; STERN, C.; PORRITT, K.; LOCKWOOD, C. **JBI manual for evidence synthesis.** Adelaide: JBI, 2022.
- PAGE, M. J.; MCKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** *BMJ*, v. 372, p. n71, 2021.
- ROSE, D. H.; MEYER, A.; GORDON, D. **Universal Design for Learning: theory and practice.** 2. ed. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2023.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHWARZER, G. **Meta: an R package for meta-analysis.** *R News*, v. 7, n. 3, p. 40-45, 2022.
- SEDUC GO. **Matrizes de Habilidades Essenciais do Ensino Fundamental e Médio.** Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2022.
- _____. **Corte Temporal: orientações para recomposição de aprendizagem.** Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2023.
- SOARES, J. F.; ALVES, W. F. **Recomposição de aprendizagem e equidade educacional: desafios para a política educacional pós-pandemia.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 39, n. 2, p. 245-264, 2023.
- TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Mind, brain, and education science: a comprehensive guide to the new brain-based teaching.** New York: W. W. Norton & Company, 2021.
- VAZOU, S.; PESCE, C.; LAKES, K. D. **Movement and learning: a systematic review of the effects of physical activity on academic achievement.** *Psychology of Sport and Exercise*, v. 58, p. 102-115, 2022.

VIECHTBAUER, W. **Conducting meta-analyses in R with the metafor package.** Journal of Statistical Software, v. 36, n. 3, p. 1-48, 2021.

WHITING, P. F.; RUTJES, A. W.; WESTWOOD, M. E.; MALLETT, S.; DEEKS, J. J. **QUADAS-2: a revised tool for the quality assessment of diagnostic accuracy studies.** Annals of Internal Medicine, v. 155, n. 8, p. 529-536, 2021.

WOHLIN, C. **Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering.** In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EVALUATION AND ASSESSMENT IN SOFTWARE ENGINEERING, 18., 2021, Trondheim. Proceedings... New York: ACM, 2021. p. 1-10.

YIN, R. K. **Case study research and applications: design and methods.** 6. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2021.

ZANNA, M. P.; LOCKE, E. A. **The role of motivation and emotion in learning recovery.** Educational Psychologist, v. 58, n. 1, p. 1-15, 2023.

DESAFIOS MOTORES ENFRENTADOS POR ESTUDANTES NEURODIVERGENTES EM CONTEXTOS ESCOLARES: SCOPING REVIEW

Inclusive education in the 21st century: the role of digital media in overcoming educational barriers

Fernando Henrique Lopes¹ 

Iransé Oliveira Silva² 

¹Professor efetivo da SEDUC-GO, licenciado em História, especializado em Docência Universitária e mestre em Movimento Humano e Reabilitação pela Universidade Evangélica de Goiás, Anápolis, Brasil.

E-mail: fernando.lopes@seduc.go.gov.br

²Doutor do Programa de Pós-graduação em Movimento Humano e Reabilitação da Universidade Evangélica de Goiás (UniEvangélica), Anápolis, Goiás, Brasil.

E-mail: iranse.silva@unievangelica.edu.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 20/02/2026

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802073>

Resumo

Este estudo tem como objetivo mapear a produção científica sobre desafios motores e participação corporal de estudantes neurodivergentes em contextos escolares formais, considerando a diversidade de abordagens teóricas e metodológicas presentes no campo educacional. Trata-se de uma scoping review, conduzida de acordo com as recomendações do PRISMA-ScR. As buscas foram realizadas nas bases LILACS, ERIC, PubMed, SciELO, Web of Science e Scopus, complementadas por busca manual no Google Scholar. Foram incluídos estudos empíricos, revisões e produções teóricas relevantes para o mapeamento do escopo da literatura, sem restrição quanto ao delineamento metodológico. Ao todo, 19 artigos compuseram a revisão. A análise evidenciou uma diversidade conceitual e metodológica, com estudos que abordam os desafios motores a partir de avaliações diretas, análises da participação corporal no cotidiano escolar e discussões teóricas sobre inclusão e corporeidade. Observou-se que as dificuldades motoras são frequentemente tratadas de forma fragmentada, muitas vezes dissociadas das práticas escolares e das demandas institucionais. Conclui-se que há necessidade de abordagens educacionais que reconheçam a dimensão corporal como componente central da inclusão escolar, bem como de pesquisas que articulem desenvolvimento motor, participação e contextos educacionais reais, contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis à neurodiversidade.

Palavras - chave: Neurodiversidade. Educação Inclusiva. Desafios Motores. Participação Corporal. Scoping Review.w

Abstract

This study aims to map the scientific literature on motor challenges and bodily participation of neurodivergent students in formal school settings, considering the diversity of theoretical and methodological approaches within the educational field. A scoping review was conducted following PRISMA-ScR recommendations. Searches were carried out in LILACS, ERIC, PubMed, SciELO, Web of Science, and Scopus, complemented by a manual search in Google Scholar. Empirical studies, reviews, and theoretical contributions relevant to the scope of the literature were included, without restrictions regarding methodological design. Nineteen articles were included in the review. The analysis revealed conceptual and methodological heterogeneity, with studies addressing motor challenges through direct motor assessments, analyses of bodily participation in everyday school activities, and theoretical discussions on inclusion and corporeality. Motor difficulties were often approached in a fragmented manner, frequently disconnected from school practices and institutional demands. The findings indicate the need for educational approaches that recognize bodily participation as a central component of inclusive education, as well as for further research integrating motor development, participation, and real-world school contexts.

Keywords: Neurodiversity. Inclusive Education. Motor Challenges. Bodily Participation. Scoping Review.

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras tem ampliado significativamente o acesso de estudantes com diferentes perfis de desenvolvimento à escola regular. Esse movimento é sustentado por um conjunto de marcos legais e normativos que reafirmam o direito à educação como direito social fundamental e estabelecem a escola comum como espaço prioritário de escolarização para todos os estudantes. Entre esses marcos destacam-se a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), além de documentos internacionais ratificados pelo Brasil, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006).

No âmbito da educação básica, essas diretrizes reforçam a necessidade de reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo. Neste estudo, adota-se o termo *neurodivergente* em seu sentido político-identitário e analítico ampliado, conforme proposto pelo movimento da neurodiversidade (Kapp, 2020; Armstrong, 2012): trata-se de reconhecer que variações no funcionamento neurológico (como autismo, TDAH, dislexia, transtorno do desenvolvimento da coordenação, entre outras) constituem diferenças humanas legítimas, e não déficits a serem corrigidos. Essa perspectiva desloca o foco do indivíduo para as interações entre suas características e as demandas do ambiente escolar, alinhando-se ao modelo social da deficiência e evitando tanto abordagens patologizantes quanto leituras meramente celebratórias da inclusão.

A escola, enquanto instituição social, organiza-se a partir de rotinas, tempos, espaços e práticas que pressupõem determinadas habilidades corporais e moto-

ras. Atividades como permanecer sentado por longos períodos, escrever de forma contínua, deslocar-se entre ambientes, participar de jogos e atividades coletivas e organizar materiais escolares são exigências permanentes do cotidiano da educação básica. Essas demandas envolvem expectativas específicas de coordenação motora, controle postural, planejamento da ação e autorregulação corporal (Diamond, 2013). Estudos no campo do desenvolvimento motor e da psicomotricidade demonstram que tais habilidades não são inatas, mas construídas na interação entre o sujeito e o ambiente, sendo profundamente influenciadas pelas oportunidades de prática e pela qualidade das mediações oferecidas (Thelen; Smith, 1994; Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013). Autores como Rosa Neto *et al.* (2010) e Fonseca (2012) destacam que a organização espaço-temporal, o esquema corporal e a praxia global constituem dimensões fundamentais para o desempenho escolar e para a participação social.

Para estudantes neurodivergentes — incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) e dislexia — tais exigências podem se constituir em barreiras significativas à participação escolar (Kapp, 2020). A literatura internacional tem demonstrado que dificuldades motoras estão presentes em parcela expressiva dessa população, manifestando-se em aspectos como equilíbrio, coordenação motora global e fina, planejamento motor, integração visomotora e organização espaço-temporal (Fournier *et al.*, 2010; Goulardins; Marques; De Oliveira, 2013). Apesar disso, tais dificuldades tendem a ser interpretadas no contexto escolar como problemas comportamentais, falta de interesse ou indisciplina, em vez de serem compreendidas como expressões legítimas de diversidade no desenvolvimento motor e na organização funcional (Misiuna; Rivard; Pollock, 2004).

Do ponto de vista teórico, abordagens contemporâneas da educação inclusiva e da educação física inclusiva têm enfatizado a necessidade de superar modelos centrados exclusivamente no déficit individual, deslocando o foco para a análise das relações entre o estudante, o contexto escolar e as práticas pedagógicas (Ainscow, 2005; Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2011). Nessa perspectiva, a participação passa a ser entendida como elemento central da inclusão, compreendida não apenas como presença física na escola, mas como envolvimento significativo nas atividades escolares e acesso efetivo ao currículo (Ainscow; Booth, 2011). A Educação Física escolar, quando articulada ao projeto político-pedagógico, pode atuar como espaço privilegiado para a valorização da diversidade corporal e para a construção de ambientes mais sensíveis às diferenças motoras.

A dimensão corporal ocupa lugar central nesse debate, uma vez que o corpo constitui mediador fundamental da experiência escolar. Teorias clássicas do desenvolvimento humano reconhecem que o movimento, a ação e a interação com o ambiente são componentes essenciais dos processos de construção do conhecimento. Wallon (2007) destacou a inseparabilidade entre emoção, movimento e inteligência na constituição da personalidade. Piaget (2010) evidenciou que as bases do pensamento se constroem a partir da ação corporal sobre o meio, especialmente no período sensório-motor. Vygotsky (2007), ao enfatizar a mediação social e cultural, reconheceu a ação como elemento central na internalização das funções psicológicas superiores.

No campo da psicomotricidade, Ajuriaguerra (1976) compreende a motricidade como função integradora entre corpo e psiquismo, enfatizando a importância da tonicidade, do esquema corporal e da organização espaço-temporal na estruturação da personalidade e no desempenho escolar. Le Boulch (2001), ao propor a psicocinética, destacou que

a educação do movimento deve ser entendida como eixo estruturante da inteligência prática e da adaptação ao meio. Fonseca (2012) sistematizou a articulação entre neuropsicologia e psicomotricidade, defendendo que dificuldades escolares frequentemente refletem perturbações na organização práxica - isto é, na capacidade de planejar, sequenciar e executar movimentos voluntários -, no planejamento motor e na integração perceptivo-motora.

Diante da dispersão e heterogeneidade da produção científica sobre o tema, faz-se necessária uma abordagem que permita mapear como os desafios motores e a participação corporal de estudantes neurodivergentes têm sido tratados na literatura educacional. Assim, este estudo orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: Como os desafios motores e a participação corporal de estudantes neurodivergentes têm sido abordados na produção científica em contextos escolares formais? Ao adotar uma perspectiva de escopo, busca-se identificar conceitos, enfoques teóricos e abordagens metodológicas presentes nas pesquisas, contribuindo para a construção de um panorama que subsidie práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade, bem como políticas educacionais alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

METODOLOGIA

Delineamento

Este estudo caracteriza-se como uma *scoping* review, conduzida com o objetivo de mapear e sistematizar a produção científica sobre desafios motores e participação corporal de estudantes neurodivergentes em contextos escolares formais. A escolha por esse delineamento metodológico justifica-se pela natureza ampla e exploratória da questão investigada, bem como pela heterogeneidade conceitual e metodológica identificada no campo, o que torna inade-

quada uma abordagem restritiva voltada exclusivamente à síntese de evidências empíricas primárias (Arksey; O'Malley, 2005). A revisão foi realizada de acordo com as recomendações do PRISMA-ScR (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses -- Extension for Scoping Reviews) (Tricco *et al.*, 2018), garantindo transparência, rastreabilidade e rigor.

Fontes de informação e estratégia de busca

As buscas foram realizadas entre agosto de 2025 e fevereiro de 2026 nas seguintes bases de dados eletrônicas: *LILACS*, *ERIC*, *PubMed*, *SciELO*, *Web of Science* e *Scopus*. Complementarmente, foi realizada busca manual no Google Scholar para identificar produções não indexadas. Os termos de busca foram definidos a partir de descritores relacionados à neurodiversidade, à motricidade e ao contexto escolar, combinados por operadores booleanos (AND/OR), nos idiomas português, inglês e espanhol. Foram utilizados termos como *neurodiversidade*, *estudantes neurodivergentes*, *autismo*, *TEA*, *TDAH*, *habilidades motoras*, *desenvolvimento motor*, *coordenação motora*, *desafios motores*, *participação corporal*, *movimento*, *escola*, *educação inclusiva*, e seus correspondentes em inglês (*neurodiversity*, *neurodivergent students*, *autism*, *ADHD*, *motor skills*, *motor challenges*, *bodily participation*, *inclusive education*).

Crítérios de elegibilidade

Foram incluídos estudos escritos entre 2010 e 2025 que abordassem estudantes neurodivergentes ou populações com dificuldades motoras relacionadas ao contexto educacional, situados na educação básica (com dois estudos ampliando para jovens adultos). Foram considerados estudos empíricos (quantitativos, qualitativos e mistos), revisões sistemáticas, integrativas, narrativas, de escopo e produções teóricas relevantes. Excluíram-se estudos sem relação com o contexto educacional, publicações

exclusivamente clínicas ou laboratoriais desvinculadas da escola e produções que não abordassem aspectos motores ou corporais.

Procedimentos de seleção e extração dos dados

Dois revisores independentes (F.H.L. e I.O.S.) realizaram a triagem por títulos e resumos utilizando o software *Rayyan* em modo cego. As divergências foram resolvidas por consenso e, na ausência de acordo, por arbitragem de um terceiro revisor. Os dados dos estudos selecionados foram extraídos por meio de planilha padronizada contendo: autor(es), ano, país, população, foco, tipo de estudo e principais achados. A extração foi realiza-

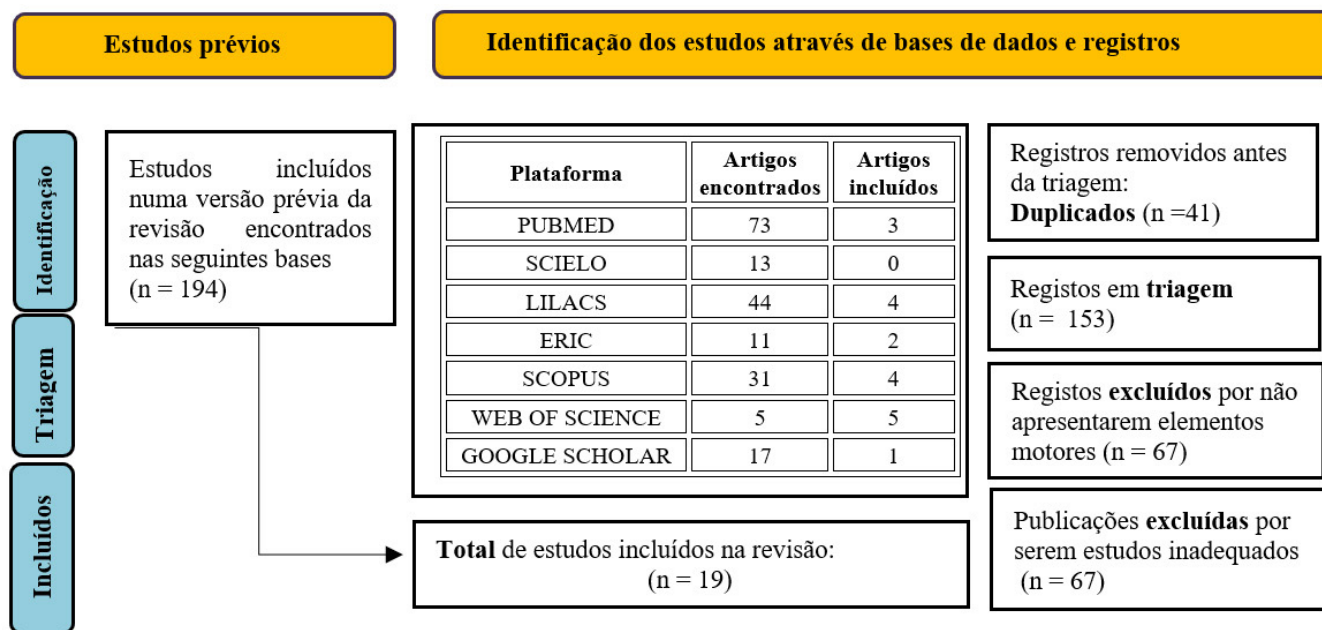
da independentemente pelos dois revisores e conferida em reunião de consenso.

RESULTADOS

Características gerais dos estudos

A scoping review incluiu 19 estudos únicos, publicados entre 2010 e 2025. Do total, 8 foram empíricos quantitativos ou mistos, 5 qualitativos, 4 revisões da literatura e 2 estudos teóricos ou conceituais. Houve predominância de pesquisas conduzidas no Reino Unido, Brasil e Estados Unidos. A maioria dos estudos concentrou-se em crianças e adolescentes neurodivergentes em idade escolar; dois estudos abordaram jovens adultos.

Tabela 1 – Estratégia resumida de busca e seleção (PRISMA-ScR)



Fonte: próprios autores

Perspectivas de abordagem: direta e indireta

A análise evidenciou duas perspectivas principais. A abordagem direta (presente em número reduzido de estudos) utilizou instrumentos padro-

nizados de avaliação motora ou programas de intervenção, evidenciando diferenças significativas no desempenho motor de estudantes neurodivergentes, especialmente em equilíbrio, coordenação motora global e organização espaço-temporal, descritas

como variações do desenvolvimento. A abordagem indireta (predominante) associou os desafios motores a dificuldades de permanência em atividades escolares, regulação do movimento, adaptação a rotinas, participação em atividades coletivas e uso funcional do corpo, frequentemente articulados a dimensões emocionais e executivas.

Contextos de manifestação dos desafios motores

Os desafios motores manifestam-se em sala de aula, Educação Física, recreios, transições entre atividades e espaços comuns. Ambientes escolares flexíveis, com adaptações espaciais e valorização da diversidade corporal, associaram-se a maiores níveis de engajamento motor e social. Contextos rígidos e com controle excessivo do movimento relacionaram-se à redução da participação e a comportamentos de evitação.

Relação com autorregulação emocional e bem-estar

Diversos estudos apontaram estreita relação entre desafios motores e autorregulação emocional. Dificuldades em regular o movimento corporal e lidar com estímulos sensoriais foram associadas a sobrecarga, ansiedade e sofrimento emocional. Programas baseados em potencialidades e forças individuais relataram melhorias no engajamento funcional e bem-estar, mesmo sem intervenções motoras específicas.

Síntese das lacunas

A maioria dos estudos não focou a motricidade como eixo central, mas a relacionou a outros domínios do funcionamento escolar. Observa-se lacuna na investigação sistemática da participação corporal em contextos educacionais reais, especialmente quanto à articulação entre avaliação motora, práticas pedagógicas e organização escolar.

Tabela 2 – Estudos incluídos na Scoping Review (ordem cronológica)

Nº	Autor	Artigo	País	População	Foco	Tipo	Achados
1	Souto et al., 2010	Integrando a Educação Física ao Projeto Político-Pedagógico: perspectivas para uma educação inclusiva	Brasil	Estudantes da educação básica	Educação Física e inclusão	Teórico	Defende a cultura corporal como eixo estruturante da inclusão escolar e do PPP.
2	Fernani et al., 2013	Motor intervention in children with school learning difficulties	Brasil	Crianças com dificuldades escolares	Intervenção motora	Empírico	Intervenções motoras melhoram organização corporal, esquema corporal e desempenho escolar.
3	Rodrigues; Souza; Ferreira, 2020	Inclusive education, motor disorders and school performance	Brasil	Crianças com TDC	Transtornos motores e escola	Revisão	Dificuldades motoras impactam escrita, leitura, autoestima e participação escolar.
4	Carvalho; Schmidt, 2021	Práticas educativas inclusivas na Educação Infantil	Brasil	Crianças da Educação Infantil	Práticas pedagógicas inclusivas	Revisão integrativa	Ajustes ambientais e organizacionais favorecem participação corporal indireta.
5	Naples; Tuckwiller, 2021	Taking students on a strengths safari	EUA	Crianças neurodivergentes	Bem-estar escolar	Empírico	Abordagens baseadas em forças ampliam engajamento e participação funcional.
6	Mareva; Holmes, 2024	Mapping neurodevelopmental diversity in executive function	Reino Unido	Crianças e adolescentes	Funções executivas	Empírico	Perfis funcionais integram cognição, ação e regulação corporal em contexto escolar.
7	Hamester et al., 2024	Global motority and balance	Brasil	Crianças típicas e neurodivergentes	Desenvolvimento motor	Empírico	Diferenças motoras significativas sem caracterizar déficits absolutos.

8	Lang et al., 2024	Towards system redesign	Reino Unido	Crianças em avaliação diagnóstica	Traços neurodivergentes	Empírico	Desafios motores coexistem com outros domínios funcionais.
9	Zahir et al., 2024	Neurodiversity teaching programme	Reino Unido	Comunidade escolar	Cultura inclusiva	Avaliativo	Ambientes informados pela neurodiversidade reduzem estigmas corporais.
10	Giannacopoulos, 2025	Adolescents with ADHD in the school environment	Grécia	Adolescentes com TDAH	Experiência escolar	Revisão	Exigências corporais escolares entram em conflito com autorregulação motora.
11	Orm et al., 2025	Anxiety symptoms predict subsequent depressive symptoms	Reino Unido	Jovens neurodivergentes	Saúde mental escolar	Longitudinal	Ansiedade escolar reduz participação e engajamento corporal.
12	Lukito et al., 2025	Emotional burden in school	Reino Unido	Crianças e adolescentes com TEA/TDAH	Sobrecarga emocional escolar	Psicométrico	Demandas corporais e sensoriais geram sofrimento emocional.
13	Leung; Molnar, 2025	Examining neurodiversity in bilingual development	Canadá	Crianças neurodivergentes	Avaliação e normatividade	Teórico	Avaliações normativas distorcem diferenças funcionais, inclusive motoras.
14	Piccolo, A. et al., 2025	Motor coordination assessment in ASD	Itália	Crianças e adolescentes com TEA	Avaliação motora	Revisão sistemática	Dificuldades motoras são prevalentes e subavaliadas no contexto escolar.
15	Pavlopoulou et al., 2025	Situating emotion regulation in autism and ADHD	Reino Unido	Adolescentes neurodivergentes	Regulação emocional	Qualitativo	Regulação emocional e corporal são indissociáveis na escola.
16	Cai et al., 2025	Neurodevelopmental and psychosocial outcomes in adolescence	Reino Unido	Adolescentes neurodivergentes	Trajетórias educacionais	Longitudinal	Dificuldades funcionais persistem e afetam participação escolar.
17	Kelly et al., 2025	Let's play: co-designing inclusive school playgrounds	Reino Unido	Crianças neurodivergentes	Espaço escolar	Qualitativo	Ambientes físicos inclusivos ampliam participação corporal.
18	Wolf; Gaul, 2025	Motor skills difficulties on college students	EUA	Jovens adultos	Continuidade das dificuldades	Scoping review	Invisibilização escolar prolonga dificuldades motoras.
19	Pereira Junior; Pereira; Pereira, 2022	Inclusão em contexto educativo	Portugal	Pesquisas doutorais	Metodologias em inclusão	Revisão sistemática	Produção acadêmica ainda invisibiliza corpo e práticas escolares concretas.

Fonte: próprios autores

DISCUSSÃO

Contribuição original desta revisão: Esta *scoping review* avança em relação à literatura existente ao oferecer três contribuições principais. Primeiro, mapeia sistematicamente a fragmentação conceitual com que os desafios motores são tratados no campo educacional, evidenciando que a maioria dos estudos os aborda de forma indireta, subsumidos a categorias comportamentais ou emocionais. Segundo, identifica uma predominância da abordagem indireta em detrimento de investigações que colo-

quem a motricidade como eixo central de análise. Terceiro, propõe que a participação corporal seja reconhecida como dimensão estruturante da inclusão escolar, deslocando o foco do déficit individual para as condições contextuais de participação.

A análise dos 19 estudos evidencia que os desafios motores enfrentados por estudantes neurodivergentes em contextos escolares permanecem sub-reconhecidos, fragmentados conceitualmente e pouco integrados às práticas pedagógicas cotidianas. Embora a literatura reconheça a diversidade de perfis neurodesenvolvimentais, a dimensão corporal e

motora ocupa lugar periférico, sendo frequentemente tratada de forma indireta ou subsumida a dificuldades comportamentais, emocionais ou de aprendizagem (Armstrong, 2012; Kapp, 2020).

Os estudos mais antigos, como o de Souto *et al.* (2010), já apontavam a centralidade da cultura corporal no processo educativo. Mais de uma década depois, os achados indicam que essa integração ainda não se concretizou. A persistência de práticas pedagógicas baseadas em padrões normativos de desempenho corporal contribuiu para a produção de barreiras à participação. Evidências empíricas reforçam que dificuldades motoras não são eventos raros: Fernani *et al.* (2013) e Hamester *et al.* (2024) demonstram diferenças significativas no desenvolvimento motor de crianças neurodivergentes, que impactam diretamente a participação escolar.

Entretanto, tais variações motoras raramente são reconhecidas como dimensões legítimas da diversidade. Rodrigues, Souza e Ferreira (2020) destacam que dificuldades associadas ao TDC são frequentemente interpretadas como desatenção ou desinteresse, reforçando estigmas. Piccolo *et al.* (2025) apontam limitações nos instrumentos tradicionais de avaliação motora, que não capturam as especificidades do contexto escolar. Estudos transdiagnósticos, como o de Mareva e Holmes (2024), demonstram que perfis funcionais emergem da interação entre funções executivas, demandas ambientais e possibilidades de ação corporal, reforçando a necessidade de deslocar o foco para a relação sujeito-corpo-contexto (Ainscow; Booth, 2011).

Os desafios corporais manifestam-se também de forma indireta. Giannacopoulos (2025) mostra que adolescentes com TDAH enfrentam exigências corporais implícitas que conflitam com suas características neurofuncionais. Lukito *et al.* (2025) introduzem o conceito de “sobrecarga emocional escolar”, evidenciando que demandas sensoriais e

corporais excessivas funcionam como gatilhos de sofrimento emocional. Pavlopoulou, Cusack e Lee (2025) evidenciam que comportamentos rotulados como disruptivos constituem estratégias legítimas de adaptação a ambientes pouco responsivos. Orm *et al.* (2025) demonstram que a ansiedade associada ao contexto escolar está relacionada à redução da participação e ao aumento do risco de exclusão.

O ambiente físico e organizacional da escola desempenha papel central. Kelly *et al.* (2025) demonstram que espaços co-criados com crianças neurodivergentes ampliam o engajamento motor, social e emocional. Carvalho e Schmidt (2021) indicam que ajustes na organização do espaço e do tempo favorecem a participação, mas tais práticas raramente são articuladas explicitamente à dimensão corporal, evidenciando lacuna na formação docente (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2011).

A persistência dos desafios motores ao longo da trajetória educacional é evidenciada por Cai, Ronald e Happé (2025) e Wolf e Gaul (2025), que mostram que a invisibilização na educação básica contribuiu para a perpetuação de dificuldades no ensino superior. Estudos teóricos como os de Leung e Molnar (2025) e Zahir *et al.* (2024) questionam modelos normativos de avaliação e defendem abordagens baseadas na neurodiversidade, que flexibilizam normas corporais e criam condições mais equitativas de participação.

Em síntese, os desafios motores constituem fenômeno complexo e contextual. A literatura aponta para a necessidade de superar modelos clínicos e deficitários, adotando abordagens educacionais que reconheçam o corpo como mediador central da aprendizagem, participação e inclusão (Wallon, 2007; Le Boulch, 2001; Fonseca, 2012). A escola é convocada a repensar suas práticas, espaços e tempos, garantindo que a diversidade corporal seja compreendida como expressão legítima da pluralidade humana (Armstrong, 2012).

CONCLUSÃO

Esta *scoping review* mapeou a produção científica sobre desafios motores e participação corporal de estudantes neurodivergentes em contextos escolares. Embora a diversidade do neurodesenvolvimento seja amplamente reconhecida nas políticas educacionais, a dimensão corporal permanece marginalizada nas investigações e práticas escolares.

Os achados indicam que os desafios motores são tratados de forma indireta, associados a dificuldades de autorregulação, engajamento e bem-estar, sem que a motricidade seja reconhecida como eixo central. Isso contribui para a invisibilização das barreiras corporais, reforçando interpretações individualizantes e deficitárias.

As diferenças motoras devem ser compreendidas como variações legítimas do desenvolvimento humano. A participação corporal é elemento fundamental

da inclusão escolar, mediando o acesso ao currículo, as interações sociais e o sentimento de pertencimento. Práticas pedagógicas que valorizam flexibilidade, adaptação ambiental e reconhecimento da diversidade corporal mostram-se mais promissoras.

Do ponto de vista educacional, os resultados reforçam a necessidade de ampliar a formação docente para integrar corpo, movimento, aprendizagem e neurodiversidade. A Educação Física pode desempenhar papel estratégico, desde que integrada ao projeto pedagógico da escola.

Como limitação, esta *scoping review* não avaliou a qualidade metodológica dos estudos incluídos nem estabeleceu relações de causalidade. Pesquisas futuras devem articular avaliação motora, participação corporal e práticas pedagógicas em contextos educacionais diversos, contribuindo para uma escola que reconheça o corpo como mediador central da aprendizagem e da inclusão.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Inclusive Education*, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228935522_Understanding_the_development_of_inclusive_education_system. Acesso em: 14 set. 2025.

_____, M.; BOOTH, T. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. Disponível em: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

AJURIAGUERRA, J. *Manual de psiquiatria infantil*. Barcelona: Masson, 1976. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/381579273/171395008-Manual-de-Psiquiatria-Infantil-Ajuriaguerra-pdf>. Acesso em: 05 fev. 2026.

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>. Acesso em: 17 nov. 2025.

ARMSTRONG, T. *Neurodiversity in the classroom: strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. Alexandria: ASCD, 2012. Disponível em: <https://www.perlego.com/ereader/3292449>. Acesso em: 09 jan. 2026.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília*, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União, Brasília*, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 02 set. 2025.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 set. 2025.

CAI, Y. *et al.* Neurodevelopmental and psychosocial outcomes in adolescence of children with early diagnoses of ADHD, autism, dyscalculia and dyslexia. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, London, v. 17, n. 1, 2025. Disponível em: www.doi.org/10.1007/s10802-025-01377-z. Acesso em: 03 fev. 2026.

CARVALHO, A. G. C.; SCHMIDT, A. Práticas educativas inclusivas na Educação Infantil: uma revisão integrativa de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 27, e0231, p. 707–724, 2021. Disponível em: www.doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0231. Acesso em: 12 out. 2025.

DIAMOND, A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135-168, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>. Acesso em: 28 ago. 2025.

FERNANI, D. C. G. L. *et al.* Motor intervention in children with school learning difficulties. *Journal of Human Growth and Development*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 209–214, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822013000200014. Acesso em: 16 dez. 2025.

FONSECA, V. *Psicomotricidade: fundamentos e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/474316163/PSICOMOTRICIDADES>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FOURNIER, K. A. *et al.* Motor coordination in autism spectrum disorders: a synthesis and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 40, n. 10, p. 1227-1240, 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-010-0981-3>. Acesso em: 07 set. 2025.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/compreendendo-o-desenvolvimento-motorbebscrianasadolescentes-e-adultos-david-l-gallahuepdf/261064774>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GIANNACOPOULOS, G. Adolescents with ADHD in the school environment: a comprehensive review of academic, social, and emotional challenges and interventions. *Journal of Clinical Images and Medical Case Reports*, v. 6, n. 3, 2025. Disponível em: www.doi.org/10.52768/2766-7820/3528. Acesso em: 18 fev. 2026.

GOULARDINS, J. B.; MARQUES, J. C.; DE OLIVEIRA, J. A. Motor profile of children with attention deficit hyperactivity disorder, combined type. *Research in Developmental Disabilities*, v. 34, n. 1, p. 40-45, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22940157/>. Acesso em: 04 out. 2025.

HAMESTER, L. *et al.* Global motority and balance: comparison of motor development levels of typical and neurodivergent children. *Journal of Humanities and Social Science* 29(3):50-55, 2024. Disponível em: www.doi.org/10.9790/0837-2903035055. Acesso em: 26 jan. 2026.

KAPP, S. K. (Ed.). *Autistic community and the neurodiversity movement: stories from the frontline*. Singapore: Palgrave Macmillan, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338313406_Autistic_Community_and_the_Neurodiversity_Movement_Stories_from_the_Frontline_Stories_from_the_Frontline. Acesso em: 14 out. 2025.

KELLY, B. *et al.* Let's play: co-designing inclusive school playgrounds with neurodivergent children. *Children & Society, London*, v. 39, n. 1, p. 112-127, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100494>. Acesso em: 19 fev. 2026.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/562686201/Transformacao-Didatico-Pedagogica-do-Esporte-9%C2%AA-Edicao-E-Book>. Acesso em: 08 nov. 2025.

LANG, K. *et al.* Towards system redesign: an exploratory analysis of neurodivergent traits in a childhood population referred for autism assessment. *PLOS ONE* 19(1): e0296077. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296077>. Acesso em: 21 jan. 2026.

LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/760114676/LE-BOULCH-O-Desenvolvimento-Psicomotor-Do-Nascimento-Até-Os-6-Anos>. Acesso em: 27 set. 2025.

LEUNG, C.; MOLNAR, M. Examining neurodiversity in bilingual development research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, London, v. 46, n. 1, p. 1-15, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.70100>. Acesso em: 02 fev. 2026.

LEVAC, D. *et al.* Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, v. 5, p. 69, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>. Acesso em: 13 set. 2025.

LUKITO, S. *et al.* Emotional burden in school as a source of mental health problems associated with ADHD and/or autism: development and validation of a new co-produced self-report measure. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 66(10), 1577–1592. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jcpp.70003>. Acesso em: 06 dez. 2025.

MAREVA, S.; HOLMES, J. Mapping neurodevelopmental diversity in executive function. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 28, n. 2, p. 123-137, 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010945224000078?via%3DIihub>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MISSIUNA, C.; RIVARD, L.; POLLOCK, N. They're bright but can't write: developmental coordination disorder in school aged children. *Teaching Exceptional Children Plus*, v. 1, n. 1, Article 3, 2004. Disponível em: <https://canchild.ca/wp-content/uploads/2025/06/TheyreBrightButCantWrite.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

NAPLES, L. H.; TUCKWILLER, E. D. Taking students on a strengths safari: a multidimensional pilot study of school-based wellbeing for young neurodiverse children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 18, n. 13, p. 6947, 2021. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8297144/>. Acesso em: 15 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 22 ago. 2025.

ORM, S. *et al.* Anxiety symptoms predict subsequent depressive symptoms in neurodivergent youth. *Journal of Affective Disorders*, v. 354, p. 45-53, 2025. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11913922/>. Acesso em: 09 out. 2025.

PAVLOPOULOU, G.; CUSACK, J.; LEE, R. Situating emotion regulation in autism and ADHD through neurodivergent adolescents' perspectives. *Autism*, v. 29, n. 2, p. 345-358, 2025. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12559169/>. Acesso em: 01 fev. 2026.

PEREIRA JUNIOR, M.; PEREIRA, S.; PEREIRA, A. Inclusão em contexto educativo: revisão sistemática de metodologias utilizadas em teses de doutoramento. *Internet Latent Corpus Journal*, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2022. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/ilcj/en/article/view/30057/21141>. Acesso em: 18 set. 2025.

PETERS, M. D. J. *et al.* Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, v. 13, n. 3, p. 141-146, 2015. Disponível em: https://journals.lww.com/ijebh/fulltext/2015/09000/guidance_for_conducting_systematic_scoping_reviews.5.aspx. Acesso em: 20 dez. 2025.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 2010. Disponível em: <https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/A+forma%C3%A7%C3%A3o+do+s%C3%ADmbolo+na+crian%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

PICCOLO, A. *et al.* Motor coordination assessment in autism spectrum disorder: a systematic review. *Diagnostics*, v. 15, n. 17, p. 2118, 2025. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12428302/>. Acesso em: 07 fev. 2026.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como os professores estão a preparar-se para uma educação inclusiva? *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 557-575, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2025.

RODRIGUES, R. S.; SOUZA, C. J. F.; FERREIRA, L. F. Inclusive education, motor disorders and school performance: a bibliographic review study. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 11, e5719110124, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/10124/9118>. Acesso em: 11 dez. 2025.

ROSA NETO, F. *et al.* *Manual de avaliação motora para educação infantil e séries iniciais*. São Paulo: Phorte, 2010. Disponível em: <https://motricidade.com.br/wp-content/uploads/2021/01/EDM-Publicacoes.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2026.

SHAKESPEARE, T. *Disability rights and wrongs revisited*. 2nd ed. London: Routledge, 2014. Disponível em: <https://sci-hub.box/10.4324/9781315887456>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SOUTO, M. C. D. *et al.* Integrando a Educação Física ao Projeto Político-Pedagógico: perspectivas para uma educação inclusiva. *Motriz*, v. 16, n. 3, p. 762-775, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/q7vJXQHVVY-8gyXzMLBnGkFjD/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

THELEN, E.; SMITH, L. B. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge (MA): MIT Press, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/730236/A_dynamic_systems_approach_to_the_development_of_cognition_and_action. Acesso em: 22 fev. 2026.

TRICCO, A. C. *et al.* PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327425619_PRISMA_extension_for_scoping_reviews_PRISMA-ScR_Checklist_and_explanation. Acesso em: 14 out. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 06 fev. 2026.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/632330149/A-evolucao-psicologica-da-crianca-by-Henri-Wallon-z-lib-org-pdf>. Acesso em: 08 out. 2025.

WOLF, S. M.; GAUL, D. The academic, psychological, and physical impact of motor skills difficulties on college students: a scoping review. *Current Developmental Disorders Reports*, v. 12, p. 19, 2025. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40474-025-00331-4>. Acesso em: 17 fev. 2026.

ZAHIR, R. *et al.* Short report: evaluation of wider community support for a neurodiversity teaching programme designed using participatory methods. *Autism*, v. 28, n. 6, p. 1582-1590, 2024. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11134974/>. Acesso em: 27 nov. 2025.

METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO DE HISTÓRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO GOIÁSTEC A PARTIR DO ESTUDO DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

Active methodologies and History teaching: an experience report in goiástec based on the study of Pre-Columbian America

Denise Cristina Bueno¹ 

Pedro Ivo Jorge de Faria² 

¹Mestre em Educação e Políticas Públicas pela Universidade Federal de Goiás (2017), Graduanda em Direito pela Universidade Alves de Faria (desde 2021). Graduanda em Letras Libras (desde 2024), graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2013) e em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás (1998). Professora da Rede estadual de Educação de Goiás-SEDUC-GO, atualmente é Gerente de Mediação Tecnológica. E-mail: denise2bueno@gmail.com

²Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (2012). Licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2007), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2023). Professor de História no programa GoiásTEC, da SEDUC-GO. E-mail: pedroivojorgefaria@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 11/05/2026

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802102>

Resumo

Este artigo analisa uma proposta pedagógica desenvolvida no Ensino Médio denominado, GoiásTec com estudantes da 1ª série do Ensino Médio, tendo como foco o estudo da América Pré-Colombiana por meio de uma sequência didática envolvendo metodologias ativas no ensino de História. A sequência didática (SD) foi planejada de forma detalhada, contemplando temas, conteúdos, competências, habilidades, objetivos, estratégias de ensino baseada em metodologias ativas ao longo de um conjunto de aulas dialogadas, pesquisa orientada, análise de fontes históricas, discussões coletivas e produção imagética inspirada na cultura maia. A pesquisa, de abordagem qualitativa buscou analisar como as práticas de mediação pedagógica favorecem a construção de conhecimento historicamente produzido pela humanidade. O referencial teórico fundamentou-se nas contribuições de Bergmann (1990) e Bittencourt (2015) acerca do ensino de História, além das reflexões de Quijano (2005) e Candau (2009) sobre decolonialidade e educação intercultural Duarte (2011) sobre mediação pedagógica, Moran (2015) e Bacich (2018) sobre metodologias ativas, e Zabala (1998) sequência didática. Os resultados evidenciaram que a articulação entre mediação docente, tecnologias educacionais e protagonismo discente e docente favoreceu o desenvolvimento de habilidades relacionadas à interpretação histórica, argumentação, criatividade, pensamento crítico e valorização da diversidade cultural. Além disso, a experiência contribuiu para problematizar narrativas eurocêntricas tradicionalmente presentes no currículo escolar, promovendo uma compreensão mais plural e contextualizada da História. Conclui-se que a mediação pedagógica qualificada e a perspectivas decoloniais e interculturais dos conteúdos, cria condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos mais elaborados da cultura humana, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento intelectual e social.

Palavras - chave: Ensino de História; Decolonialidade; Mediação Pedagógica; GoiásTec.

Abstract

This article analyzes a pedagogical proposal developed within the GoiásTec program with 1st-year high school students, focusing on the study of Pre-Columbian America through a didactic sequence involving active methodologies in history teaching. The didactic sequence (DS) was planned in detail, encompassing themes, content, competencies, skills, objectives, and teaching strategies based on active methodologies throughout a set of dialogic classes, guided research, analysis of historical sources, collective discussions, and image production inspired by Mayan culture. The research, using a qualitative approach, sought to analyze how pedagogical mediation practices favor the construction of knowledge historically produced by humanity. The theoretical framework was based on the contributions of Bergmann (1990) and Bittencourt (2015) regarding the teaching of History, in addition to the reflections of Quijano (2005) and Candau (2009) on decoloniality and intercultural education, Duarte (2011) on pedagogical mediation, Moran (2015) and Bacich (2018) on active methodologies, and Zabala (1998) on didactic sequences. The results showed that the articulation between teacher mediation, educational technologies, and student and teacher protagonism favored the development of skills related to historical interpretation, argumentation, creativity, critical thinking, and appreciation of cultural diversity. Furthermore, the experience contributed to problematizing Eurocentric narratives traditionally present in the school curriculum, promoting a more plural and contextualized understanding of History. It is concluded that qualified pedagogical mediation and decolonial and intercultural perspectives on content create conditions for students to appropriate the most elaborate knowledge of human culture, expanding their possibilities for intellectual and social development.

Keywords: History Teaching; Decoloniality; Active Methodologies; GoiásTec.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do GoiásTec, Ensino Médio presencial mediado por tecnologia instituída pela Lei Estadual nº 20.802/2020 e ofertada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Secduc). O estudo foi realizado com estudantes da 1ª Série do Ensino Médio matriculados em escolas do campo, caracterizadas por turmas reduzidas e localizadas em regiões de difícil acesso. O GoiásTec busca ofertar o direito à educação por meio da articulação entre os Professores de Estúdio, responsáveis pelo planejamento e condução das aulas ao vivo, e os Professores Presenciais, que acompanham os estudantes nas unidades escolares. Nesse contexto, a atuação do Professor Presencial ultrapassa o

acompanhamento operacional das atividades, constituindo-se como elemento fundamental da mediação pedagógica. Cabe a esse profissional orientar os estudantes durante o processo de aprendizagem, promover intervenções didáticas, estimular a participação, registrar evidências das aprendizagens e estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e as realidades vivenciadas na escola.

Para Duarte (2011) a mediação pedagógica não se limita a facilitar a aprendizagem ou a acompanhar o desenvolvimento espontâneo do estudante. Pelo contrário, ela envolve uma ação docente planejada e consciente, capaz de criar condições para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais elaborados da

cultura humana. Assim, a mediação pedagógica é compreendida como uma ação intencional que articula sujeitos, conhecimentos e instrumentos culturais, favorecendo a apropriação dos saberes historicamente produzidos.

A proposta organizada em uma sequência didática envolvendo metodologias ativas, evidenciou a importância da mediação pedagógica e o protagonismo discente e docente que pode favorecer a apropriação do conhecimento, que neste trabalho teve como foco o estudo da América Pré-Colombiana, no desenvolvimento da proposta foi contemplado momentos de exposição dialogada, pesquisa orientada, rodas de conversa, análise de referências históricas, discussões coletivas e produção de representações visuais inspiradas nas culturas estudadas. Essa proposta pedagógica foi planejada de forma colaborativa entre os Professores de Estúdio e os Professores Presenciais, considerando as habilidades previstas no Currículo Referência do Estado de Goiás, especialmente aquelas relacionadas à análise de processos históricos, interpretação de fontes, compreensão da diversidade cultural e construção de argumentos fundamentados.

Nessa perspectiva, a aprendizagem não é compreendida como resultado exclusivo da ação individual do estudante, mas como um processo socialmente mediado, no qual as interações entre professores, estudantes, tecnologias e instrumentos culturais e simbólicos qualifica os processos de ensino e aprendizagem e amplia as possibilidades de construção do conhecimento em ambientes educacionais. Duarte (2011) Nesse sentido, a proposta buscou estimular a participação, a investigação e a reflexão crítica dos estudantes sobre as sociedades pré-colombianas, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e para a formação da consciência histórica.

A análise dos resultados foi realizada a partir das evidências produzidas pelos estudantes ao longo do

desenvolvimento da sequência didática, incluindo as discussões realizadas em sala de aula, as produções imagéticas elaboradas e as apresentações dos trabalhos desenvolvidos. Todo esse processo foi acompanhado pelos Professores Presenciais, em articulação com as coordenações pedagógicas das escolas e do GoiásTec, responsáveis pelo monitoramento e registro das aprendizagens. A sistematização dessas evidências possibilitou identificar o desenvolvimento das habilidades previstas no planejamento pedagógico, especialmente aquelas relacionadas à interpretação histórica, à argumentação, à criatividade e à compreensão da diversidade cultural. Além disso, os registros produzidos subsidiaram intervenções pedagógicas voltadas ao aprofundamento conceitual, à retomada de conteúdos e à ampliação das aprendizagens dos estudantes ao longo do percurso formativo.

Nessa perspectiva, o contato inicial com os conteúdos, por meio da observação, da escuta e da compreensão de informações históricas, constitui uma etapa importante, mas insuficiente para a construção de aprendizagens mais significativas. Torna-se necessário criar situações de aprendizagem que possibilitem aos estudantes investigar, interpretar, discutir, elaborar sínteses e compartilhar conhecimentos, ampliando sua participação no processo de construção do conhecimento. Assim, ao promover experiências que articulam diferentes linguagens e formas de participação, o ensino de História pode favorecer uma compreensão mais crítica e aprofundada dos processos históricos, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades previstas no currículo escolar e da formação humana dos estudantes.

Defendemos que, ao mobilizar os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento, compreendemos que isso pode ampliar a compreensão histórica e favorecer o desenvolvimento de habilidades previstas no currículo e na vida humana. Além disso, pressupõe-se que, ao trabalhar

estratégias de aprendizagem ativas, contribuiu-se para uma melhor compreensão do ensino de História, ao valorizar culturas originárias e tensionar narrativas eurocêntricas ainda predominantes no ambiente escolar.

Fundamentos teórico-metodológicos na proposta de ensino de História do Ensino Médio do GoiásTec

Partimos do pressuposto de que as aulas desenvolvidas deveriam estar estruturadas a partir de uma concepção pedagógica alinhada ao ensino de História. Nessa perspectiva, a atividade proposta buscou romper com práticas transmissíveis, priorizando a participação, a autoria e o protagonismo discente na construção do conhecimento histórico e destacando a importância da organização das atividades de ensino em sequências planejadas, articuladas e intencionais, capazes de favorecer a construção significativa do conhecimento pelos estudantes.

Para Zabala (1998), a prática educativa não deve se limitar a atividades isoladas, mas constituir-se como um conjunto de ações integradas que promovam avanços progressivos na aprendizagem. Nesse sentido, Zabala (1998), define “a sequência didática como um conjunto ordenado e estruturado de atividades com início, desenvolvimento e conclusão, organizado em função de objetivos educacionais específicos.” Tal organização permite ao professor acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar suas necessidades e realizar intervenções adequadas ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o planejamento das sequências deve considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, uma vez que a aprendizagem ocorre por meio das relações estabelecidas entre o que o estudante já sabe e os novos conhecimentos apresentados. Assim, a mediação pedagógica constitui-se como elemento central do processo educativo, cabendo ao professor organizar

intencionalmente situações de ensino que promovam a participação ativa dos estudantes, a investigação, a reflexão e a apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade.

A proposta trabalhou com situações-problema e propôs tarefas complexas e desafios em que os estudantes mobilizaram seus conhecimentos e, em certa medida, completaram dentro de uma proposta em que o papel do professor foi importante, pois tanto o Professor de Estúdio quanto o Professor Presencial planejam, conduzem, acompanham e intervêm pedagogicamente durante todo o processo de ensino. A sequência didática e as metodologias ativas não eliminam a mediação docente; ao contrário, exigiram maior intencionalidade pedagógica. Assim, compreendemos que a aprendizagem histórica ocorre por meio da articulação entre a mediação pedagógica, as interações estabelecidas no processo educativo e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. As metodologias ativas não substituem os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, mas constituem estratégias que favorecem sua apropriação, possibilitando que os estudantes analisem, interpretem e atribuam significado aos conteúdos trabalhados.

No contexto do GoiásTec, esse processo é fortalecido pela atuação articulada entre o Professor de Estúdio e o Professor Presencial, que planejam, acompanham e intervêm pedagogicamente ao longo das atividades, organizando situações de aprendizagem que estimulam a investigação, o diálogo, a análise crítica e a reflexão histórica. Porém, nessa perspectiva, a organização da prática pedagógica demanda coerência entre os objetivos de aprendizagem e as estratégias metodológicas adotadas, especialmente quando se pretende promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Conforme Moran (2015), a aprendi-

zagem torna-se mais significativa quando os estudantes são envolvidos em situações que favorecem a investigação, a reflexão, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos em interação com os conteúdos e com os demais sujeitos do processo educativo. Moran destaca (2015, p. 17),

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os estudantes sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os estudantes se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Ainda sobre essa reflexão, a pesquisadora Bacich (2018), discute as metodologias ativas e defende uma transformação do papel do estudante e do professor no processo educativo. Nesse sentido, reforça a centralidade do protagonismo do estudante, compreendido como sujeito ativo do processo de aprendizagem, capaz de investigar situações, resolver problemas, tomar decisões e produzir conhecimento. Essa perspectiva de trabalho que analisamos rompe com as formas de ensino que não promovem uma práxis educativa. A abordagem da proposta envolve uma sequência didática que favorece o protagonismo estudantil, a criatividade e a apropriação crítica do conhecimento histórico por meio de experiências de aprendizagem.

Nessa direção, as contribuições de Moran (2015) são fundamentais para compreender o papel das metodologias ativas na promoção de uma aprendizagem mais profunda e significativa, pois o processo educativo contemporâneo exige a superação de modelos centrados na transmissão de conteúdos, em favor de práticas que envolvam os estudantes em atividades, desafios e situações-problema que deman-

dem tomada de decisões e reflexão. Assim, aprender deixa de ser um ato passivo para se constituir como um processo dinâmico, no qual o estudante se engaja na construção do conhecimento a partir de experiências concretas e contextualizadas.

Moran (2015) destaca, ainda, que a integração entre diferentes espaços de aprendizagem, físicos e digitais, amplia as possibilidades pedagógicas, favorecendo a personalização e a colaboração, elementos essenciais para uma educação alinhada às demandas do século atual. Nessa perspectiva, a utilização de metodologias ativas e ambientes diversificados de aprendizagem contribui para apropriação dos conteúdos de História, ao possibilitar que os estudantes assumam um papel mais ativo na construção do conhecimento histórico.

Conforme aponta Bergmann (1990), o ensino de História deve ser entendido como um campo específico de reflexão, que ultrapassa a simples transposição do saber acadêmico para a escola. Nesse sentido, a didática da História envolve considerar as experiências, os interesses e os contextos sociais dos estudantes, favorecendo a construção da consciência histórica e a compreensão das relações entre passado, presente e futuro.

Nesse cenário educacional, o ensino de História no GoiásTec tem buscado construir alternativas didáticas que possibilitem uma prática pedagógica ativa. Tal movimento implica repensar não apenas os conteúdos, mas também as formas de mediação pedagógica e os papéis do professor e do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a mediação docente assume caráter intencional, cabendo ao professor organizar situações de ensino que favoreçam a apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. No GoiásTec, essa mediação ocorre de forma articulada entre o Professor de Estúdio, responsável pelo planejamento e condução

das aulas, e o Professor Presencial, que acompanha os estudantes na unidade escolar, orientando as atividades, registrando evidências das aprendizagens e realizando intervenções pedagógicas ao longo do processo. Assim, o componente de História deixa de se limitar à transmissão de narrativas prontas e passa a valorizar a problematização, a análise de diferentes fontes e a construção de interpretações históricas pelos estudantes, sempre mediadas pela ação docente, diferente de ter as aulas transmitidas por uso de tecnologias.

Nesta direção, Bittencourt (2015) apresenta uma reflexão ampla sobre o papel do componente de História na escola e suas possibilidades pedagógicas. De modo geral, a autora defende que o ensino de História deve superar práticas tradicionais baseadas na memorização e na transmissão de conteúdos, valorizando a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu tempo histórico. A autora também enfatiza que o estudante deve ser compreendido como sujeito ativo no processo de aprendizagem, portador de conhecimentos prévios que precisam ser considerados e articulados às novas aprendizagens. Além disso, destaca a importância do uso de diferentes fontes, como imagens, objetos, documentos e produções culturais, como forma de enriquecer o ensino e aproximá-lo da realidade dos estudantes.

Em consonância com essa perspectiva, a proposta analisada buscou ampliar as possibilidades de mediação pedagógica por meio da incorporação de perspectivas decoloniais e interculturais, problematizando narrativas históricas tradicionalmente centradas na experiência europeia e valorizando os conhecimentos produzidos pelos povos originários das Américas. Nesse processo, o estudo da civilização maia foi desenvolvido por meio da

análise de fontes históricas, discussões orientadas e produção imagética, possibilitando aos estudantes compreenderem a complexidade social, política, científica e cultural dessa sociedade para além de representações estereotipadas.

A mediação realizada pelos Professores de Estudo e Presencial foi fundamental para orientar a interpretação dos conteúdos, promover reflexões sobre os processos de invisibilização de determinados grupos históricos e relacionar as produções dos estudantes aos conhecimentos historicamente sistematizados. Dessa forma, a atividade não se restringiu à reprodução de elementos artísticos da cultura maia, mas constituiu uma oportunidade para questionar hierarquias de conhecimento, reconhecer a pluralidade de experiências humanas e desenvolver uma compreensão histórica mais crítica e contextualizada. Entendemos que a mediação é humana e no contexto educativo e pedagógica.

Aprofundando esse debate em relação às atividades propostas, Aumont (1993)¹ destaca que as informações visuais estabelecem diferentes formas de relação com o mundo, ampliando seu potencial no ensino de História. Segundo o autor, elas podem operar em três modos: o simbólico, ao veicular valores e representações culturais; o epistêmico, ao possibilitar o conhecimento por meio de informações visuais; e o estético, ao provocar sensações e apreciação por parte do observador.

Nesse sentido, o uso de imagens em sala de aula, como na produção imagética inspirada na cultura da Civilização Maia, mobiliza simultaneamente essas dimensões, permitindo que os estudantes não apenas interpretem conteúdos históricos, mas também atribuam significados, construam conhecimento e desenvolvam uma relação sensível com o passado e sua realidade.

¹AUMONT, J. *A imagem*. São Paulo: Papyrus, 1993.

Um exemplo relevante é apresentado por Privatti (1993)², ao investigar o uso de desenhos animados no ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo evidencia que a linguagem imagética, presente em diferentes mídias e integrada ao cotidiano dos estudantes, constitui um recurso importante para a construção da consciência histórica. Por meio das imagens, eles podem estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os significados produzidos socialmente em diferentes contextos culturais. Nesse sentido, a narrativa histórica mediada por recursos imagéticos utilizados nas aulas configura-se como uma estratégia pedagógica significativa, uma vez que a imagem atua como instrumento de conhecimento, comunicação e expressão, ampliando as possibilidades de aprendizagem e interpretação da realidade histórica. Além disso, contribui para o desenvolvimento dos estudantes ao favorecer a compreensão de si mesmos e da realidade social em que estão inseridos.

Outra autora que trabalha acerca da utilização da imagem no ensino de História é Litz³, que destaca que “vivemos em uma sociedade marcada pela centralidade das imagens, o que torna fundamental sua incorporação consciente e intencional no processo educativo” (LITZ, 2009, p. 5). Para que isso ocorra, é necessário um processo de planejamento pedagógico que envolva critérios claros e intencionalidade na escolha das imagens, dos temas a serem trabalhados e dos conteúdos estruturados didaticamente. A mediação pedagógica constitui o elemento central em todo o processo de planejamento, uma vez que os professores não se limitaram à organização das situações de aprendizagem, mas atuaram

ativamente na orientação das pesquisas, na problematização das informações e no estímulo à análise crítica de diferentes referências históricas.

Ensino de História, Decolonialidade e Educação Intercultural: uma análise da prática pedagógica

A proposta foi organizada em momentos articulados. Inicialmente, realizou-se a construção de repertório cultural por meio de aulas dialogadas, mediadas pelas tecnologias nos estúdios do Goiás-Tec, diretamente apresentadas em tempo real para os estudantes, nas quais foram apresentados aspectos históricos, simbólicos e estéticos dos povos originários da América Pré-Colombiana. Esse momento teve como objetivo fornecer subsídios teóricos e visuais para a compreensão do tema, ao mesmo tempo em que incentivou a participação dos estudantes por meio de questionamentos e interações entre os estudantes e professores presenciais.

É importante destacar que os estudantes envolvidos nessa atividade estão, em sua maioria, vinculados a escolas rurais, alguns grupos quilombolas e um único grupo indígena, o que confere à proposta pedagógica uma relevância ainda maior no que se refere à valorização da diversidade cultural e das múltiplas experiências históricas. Esse contexto reforça a necessidade de práticas de ensino que dialoguem com as realidades dos estudantes, reconhecendo seus saberes, identidades e pertencimentos.

Cada estudante da 1ª série do Ensino Médio desenvolveu as atividades propostas, com uma participação mais ativa, envolvendo-se em discussões, formulando questionamentos e compartilhando ideias sobre a temática, o que mobilizou habilida-

²PRIVATTI, Rafael. *Desenhos animados e ensino de História: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/206009>. Acesso em: 18 mar.2026.

³LITZ, Valesca Giordano. *O uso da imagem no ensino de História*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009.

des como argumentação e debate. Durante o desenvolvimento das atividades, o Professor Presencial acompanhou os estudantes nas unidades escolares, registrando evidências das aprendizagens e oferecendo suporte pedagógico imediato, enquanto o Professor de Estúdio analisava essas devolutivas para reorientar as discussões e aprofundar os conteúdos trabalhados. Assim, a proposta evidenciou que a participação ativa dos discentes se efetiva por meio de uma mediação pedagógica intencional, capaz de articular os conhecimentos historicamente produzidos às experiências de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula.

Na realização de debates orientados acerca dos processos de descolonização. Os estudantes foram organizados em grupos que analisaram diferentes perspectivas históricas relacionadas ao colonialismo e aos movimentos de independência, utilizando textos de apoio previamente selecionados. Durante as discussões, observou-se a mobilização de habilidades relacionadas à argumentação, à análise crítica de diferentes pontos de vista e à compreensão das transformações políticas, sociais e culturais decorrentes da descolonização. E a sequência didática também incluiu a elaboração de textos reflexivos individuais, nos quais os estudantes foram convidados a assumir o papel de sujeitos históricos inseridos em contextos pós-coloniais. A proposta estimulou o desenvolvimento da empatia histórica, da reflexão crítica e da capacidade de relacionar aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais às experiências vividas pelas populações envolvidas nos processos de independência.

Outra atividade desenvolvida foi o trabalho colaborativo de pesquisa e produção de cartazes temáticos. Os grupos investigaram diferentes países, lideranças e movimentos envolvidos nos processos de independência, organizando as in-

formações em produções visuais apresentadas à turma. Essa atividade favoreceu a interpretação de informações históricas, a seleção de evidências relevantes, o trabalho colaborativo e a comunicação de conhecimentos históricos por meio de diferentes linguagens.

Em seguida, aprofundaram a aprendizagem por meio de pesquisa orientada, analisando informações, interpretando elementos culturais e construindo significados próprios. Essas etapas possibilitaram a aplicação dos conhecimentos construídos, promovendo a criatividade e o engajamento dos estudantes na elaboração de representações visuais do conteúdo histórico. Nas figuras 1 e 2, apresentadas a seguir, observa-se um momento significativo do desenvolvimento da atividade, no qual os estudantes estão envolvidos em um processo de pesquisa sobre fontes históricas relacionadas à temática. Esse registro evidencia a mobilização na busca por informações, referências visuais e elementos culturais que subsidiaram a produção de outras imagens, demonstrando o engajamento com a proposta e a construção ativa do conhecimento.

Trata-se de um instante em que a aprendizagem se materializa na investigação e na interação com o conteúdo, reforçando o papel da pesquisa e das discussões em grupo como etapa fundamental no desenvolvimento de práticas alinhadas às metodologias ativas no ensino de História.

As evidências registradas pelos Professores Presenciais e compartilhadas com os Professores de Estúdio indicaram maior envolvimento dos estudantes com os conteúdos trabalhados, demonstrando que a participação em atividades de investigação, criação e socialização favoreceu a compreensão dos temas abordados e a mobilização de habilidades históricas relacionadas à interpretação, argumentação e contextualização.

Figura 1 – Práticas de ouvir, observar e ler, e produzir em grupo.



Fonte: Acervo GoiásTec/Adaptação dos autores (professor presencial e professor de estúdio, 2026).

Após esse momento de pesquisa e discussão, deu-se início à etapa de produção imagética, na qual os estudantes puderam aplicar, de forma criativa, os conhecimentos construídos anteriormente. Com base nas referências coletadas e nas discussões realizadas, cada estudante elaborou representações visuais inspiradas na cultura dos povos pré-colombianos, incorporando elementos simbólicos, estéticos e culturais característicos dessa civilização. Essa fase evidenciou o protagonismo discente, na medida em que os estudantes passaram de investigadores a produtores de conhecimento, materializando suas compreensões por meio da linguagem visual e consolidando, assim, uma aprendizagem mais significativa e autoral.

Nesta atividade, foi possível identificar a mobilização de diversas habilidades previstas no Currículo Referência do Estado de Goiás para o componente curricular de História. Essa identificação ocorreu a partir do planejamento pedagógico elaborado de forma colaborativa entre o Professor de Estúdio e o Professor Presencial, no qual foram definidas as habilidades, os objetos de conhecimento e as estratégias de aprendizagem a serem desenvolvidos. Durante a execução da proposta, os estudantes realizaram pesquisas, analisa-

ram diferentes referências e produziram representações imagéticas, evidenciando competências relacionadas à interpretação de fontes históricas, contextualização de processos históricos, compreensão da diversidade cultural e construção de narrativas sobre o passado.

A verificação das aprendizagens foi realizada por meio do acompanhamento do Professor Presencial, da observação das atividades em sala de aula e das devolutivas encaminhadas às coordenações pedagógicas, ao GoiásTec e ao Professor de Estúdio, responsável por acompanhar o desenvolvimento das atividades e realizar as devolutivas de aprendizagem. Esse processo foi realizado por meio da plataforma de gerenciamento e monitoramento do GoiásTec, que reúne planejamentos, atividades, avaliações, materiais didáticos, aulas gravadas e demais processos avaliativos, acessados e acompanhados por professores e coordenadores pedagógicos. Tal acompanhamento permitiu constatar o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de expressão dos estudantes, evidenciando a articulação entre o planejamento curricular e a prática pedagógica.

Figura 2 – Acesso a diferentes linguagens visuais.



Fonte: Acervo GoiásTec/Adaptação dos autores (professor presencial e professor de estúdio, 2026).

A etapa final da aula consistiu na produção do produto pedagógico, materializado em uma exposição imagética elaborada pelos estudantes a partir da temática da América Pré-Colombiana e dos povos originários. Nesse momento, os estudantes consolidaram os conhecimentos construídos ao longo das etapas anteriores, traduzindo em linguagem visual suas compreensões sobre os aspectos históricos, culturais e simbólicos dessa civilização. As produções autorais evidenciam não apenas a apropriação dos conteúdos, mas também a capacidade de interpretação, síntese e expressão dos estudantes, configurando-se como resultado concreto de uma prática pedagógica orientada pelos princípios das metodologias ativas no ensino de História.

Outras etapas são apresentadas nas figuras 3, 4, e 5 produções elaboradas pelos estudantes ao longo do desenvolvimento da proposta pedagógica.

Figura 3 – Reprodução imagética dentro do contexto da cultura pré-colombiana.



Fonte: Acervo GoiásTec/Adaptação dos autores (professor presencial e professor de estúdio, 2026).

Figura 4 – Produção imagética envolvendo o contexto do estudante



Fonte: Acervo GoiásTec/Adaptação dos autores (professor presencial e professor de estúdio, 2026).

Esses registros, incluindo todas as produções e demais atividades desenvolvidas, foram analisados os resultados à luz das habilidades previstas no currículo e os objetivos das aulas. Esse processo de devolutiva permitiu o acompanhamento contínuo das aprendizagens e a realização de intervenções pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes, possibilitando a retomada de conceitos, o aprofundamento de discussões e o fortalecimento das competências históricas previstas para a etapa de ensino.

A didática, compreendida não apenas como recurso ilustrativo, mas como forma de expressão e elaboração do pensamento histórico. Nesse sentido, o desenho passa a ser mobilizado como linguagem capaz de favorecer a interpretação, a síntese e a resignificação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ao propor atividades dessa natureza, o professor cria condições para que os estudantes mobilizem

conhecimentos históricos, estabeleçam relações entre diferentes contextos e expressem suas compreensões sobre os temas estudados, tornando visíveis os processos de aprendizagem desenvolvidos ao longo da sequência didática.

Figura 5 – Mural representativo sobre a cultura dos Povos Originários



Fonte: Acervo GoiásTec/Adaptação dos autores (professor presencial e professor de estúdio, 2026).

Essas outras imagens registradas foram organizadas em um mural informativo, que permaneceu exposto na escola como forma de socialização do conhecimento construído ao longo das aulas. Essa etapa permitiu valorizar as produções dos estudantes, ampliando o alcance da aprendizagem para além da sala de aula e promovendo o compartilhamento com a comunidade escolar.

A proposta também dialoga com a perspectiva da decolonialidade no ensino de História ao abordar a temática da América Pré-Colombiana a partir da valorização dos conhecimentos, das formas de organização social e das manifestações culturais

dos povos originários. A decolonialidade no ensino de História implica mais do que a inclusão de novos conteúdos no currículo; exige problematizar as formas pelas quais determinados conhecimentos foram historicamente legitimados, enquanto outros foram invisibilizados ou subordinados. Nesse sentido, Quijano (2005) destaca a necessidade de questionar representações simplificadas frequentemente presentes nos materiais didáticos, que tendem a ocultar a complexidade social, política, científica, artística e cultural dos povos estudados.

Assim, a produção de desenhos não constituiu uma atividade isolada ou meramente ilustrativa, mas uma estratégia para representar os conhecimentos produzidos por esses povos e subsidiar discussões problematizadoras conduzidas pelo Professor de Estúdio e acompanhadas pelo Professor Presencial. Dessa forma, buscou-se superar visões estereotipadas presentes no ensino de História, promovendo a valorização de diferentes formas de produção do conhecimento e de interpretação do passado. A utilização das metodologias ativas na sequência didática esteve diretamente relacionada à forma como os estudantes se envolveram com o objeto de conhecimento. Antes de produzirem suas representações imagéticas, os estudantes analisaram elementos simbólicos da arte maia, discutiram seus significados históricos e refletiram sobre a maneira como os povos originários costumam ser representados nas narrativas tradicionais do ensino de História.

A mediação pedagógica realizada entre o Professor de Estúdio e pelo Professor Presencial foi fundamental nesse processo, pois orientou a análise crítica das fontes, problematizou interpretações estereotipadas e favoreceu a construção de relações entre os conteúdos estudados e as produções desenvolvidas pelos estudantes. Desse modo, o potencial decolonial da proposta não esteve na atividade de desenho em si, mas no percurso formativo que a antecedeu e lhe atribuiu

significado pedagógico. Ao interpretar e representar elementos da cultura maia a partir dos conhecimentos construídos ao longo da sequência didática, os estudantes foram convidados a reconhecer a diversidade de formas de organização social, produção cultural e elaboração de conhecimentos existentes nas sociedades americanas anteriores à colonização europeia. Assim, a atividade contribuiu para questionar a centralidade das narrativas eurocêtricas e ampliar a compreensão histórica acerca dos povos originários, sem desconsiderar a importância dos conhecimentos historicamente sistematizados e da mediação docente para a construção das aprendizagens.

Nesse sentido, conteúdo e metodologia não se apresentam como dimensões opostas, mas complementares. A apropriação dos conhecimentos históricos ocorre por meio da mediação humana e do acesso aos saberes socialmente produzidos, enquanto as metodologias ativas constituem estratégias que favorecem a participação dos estudantes na análise, interpretação e ressignificação desses conhecimentos. É justamente essa articulação entre conhecimento histórico, mediação pedagógica e participação estudantil que possibilita uma abordagem mais crítica, plural e sensível à diversidade cultural no ensino de História.

A atividade também pode ser compreendida à luz da educação intercultural, uma vez que favoreceu a valorização de diferentes formas de produção de conhecimento e de interpretação do passado. Conforme destaca a autora Candau (2009), a prática pedagógica intercultural exige a problematização dos currículos, o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados, como os dos povos indígenas e afrodescendentes, e a construção de espaços educativos mais democráticos, inclusivos e dialógicos.

A avaliação das aprendizagens ocorreu de forma processual, por meio da observação das interações dos estudantes durante as atividades, da análise das

produções elaboradas e dos registros realizados pelos professores ao longo da sequência didática. As evidências coletadas permitiram identificar a capacidade deles de estabelecer relações entre colonização e descolonização, reconhecer permanências e mudanças históricas, compreender os impactos do colonialismo e interpretar criticamente os desafios enfrentados pelos países recém-independentes. Também foram identificadas dificuldades relacionadas à localização espacial, à distinção entre os diferentes processos históricos e à contextualização geopolítica dos continentes, aspectos que subsidiaram intervenções pedagógicas voltadas ao aprofundamento das aprendizagens.

Além disso, a proposta contemplou estratégias de flexibilização pedagógica para atender às diferentes necessidades dos estudantes, por meio da diversificação de linguagens, da utilização de recursos visuais, da organização de atividades colaborativas e da adaptação de atividades, garantindo condições mais equitativas de participação e aprendizagem. Dessa forma, a sequência didática evidenciou a contribuição das metodologias ativas associadas à mediação docente para o desenvolvimento da consciência histórica, da argumentação e da participação crítica no processo de construção do conhecimento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História assume um papel estratégico na problematização das relações de poder, na valorização de experiências plurais e na formação de sujeitos críticos. Assim, ao integrar essas abordagens, ampliam-se as possibilidades de construção de um conhecimento histórico mais democrático, sensível às diferenças e comprometido com a transformação social. Nesse sentido, a sequência didática foi estruturada de modo a superar a lógica transmissiva, promo-

vendo o envolvimento dos estudantes em diferentes etapas do processo de construção do conhecimento, como a problematização, a pesquisa, a análise de informações e a socialização de resultados.

Nesse contexto, o ensino de História assume uma perspectiva que valoriza a construção do conhecimento a partir da participação dos estudantes, estimulando o pensamento crítico, a análise de diferentes fontes e a compreensão das múltiplas dimensões das experiências históricas. Além disso, a proposta dialoga com abordagens que buscam problematizar narrativas históricas tradicionais, ao incorporar temas e perspectivas que favorecem a ampliação do repertório dos estudantes. Assim, ao articular diferentes formas de metodologias ao ensino de História, especialmente no contexto da educação mediada por tecnologias, fortalecem-se práticas pedagógicas mais dinâmicas, críticas e alinhadas às demandas contemporâneas da formação dos estudantes.

A experiência pedagógica analisada evidencia que a centralidade do processo educativo não reside apenas nas metodologias adotadas, mas, sobretudo, na mediação humana que se estabelece entre professores, estudantes e os instrumentos culturais mo-

bilizados no ensino. No contexto do GoiásTec, essa mediação não se limita às condições de tempo e espaço, sendo ampliada pelas tecnologias, mas mantendo como elemento fundamental a ação intencional do professor na organização das experiências de aprendizagem e na orientação dos estudantes.

Além disso, ao incorporar perspectivas decoloniais e interculturais, a proposta ampliou o campo de mediação ao tensionar narrativas hegemônicas e valorizar outras matrizes culturais, possibilitando aos estudantes uma compreensão mais crítica e plural da História. Tal movimento reforça que a mediação pedagógica não é neutra, mas situada historicamente, atravessada por relações de poder e pela necessidade de construção de novos olhares sobre o conhecimento.

Dessa forma, conclui-se que a efetividade das metodologias está intrinsecamente vinculada à mediação humana qualificada, que integra sujeitos, instrumentos e contextos históricos em um processo dinâmico de construção do conhecimento. No ensino de História, essa articulação revela-se essencial para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade, reconhecendo-se como participantes ativos da história que constroem.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J. **A imagem**. São Paulo: Papirus, 1993.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. Tradução de Augustin Wernet. Revisão de Marcos A. Silva. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, SP, v.9, n.19: 29-42. set. 1989 / fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 18 mar. 2026.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GOIÁS. Lei nº 20.802, de 8 de julho de 2020. Institui, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Programa GOIÁSTEC – Ensino Médio ao Alcance de Todos. Goiânia: **Diário Oficial do Estado de Goiás, 2020**. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/103262/pdf>. Acesso em: 8 jun. 2026.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História. Curitiba**: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Mídias contemporâneas: convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.


PRIVATTI, Rafael. **Desenhos animados e ensino de História: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/206009>. Acesso em: 18 mar.2026.

ZABALA, Antoni. **As seqüências didáticas e as seqüências de conteúdo**. In: *A prática educativa como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ADAPTANDO-SE A UM MUNDO DIGITAL: UMA PESQUISA AUTONARRATIVA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM CONTEXTOS DE TRANSFORMAÇÃO TECNOLÓGICA

Adapting to a digital world: an autonarrative study on the construction of teacher identity in contexts of technological transformation

Fabricio Luís Lovato¹ 

Vera Regina Pereira² 

Leonardo Cardozo Vieira³ 

¹Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Mestre em Bioquímica Toxicológica, Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor da área de Biologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), campus Visconde da Graça, Pelotas - RS.

E-mail: fabriciolovato@ifsul.edu.br

E-mail: verastriederguilherme@gmail.com

²Licenciada em Ciências Biológicas e Pós-graduada em Ciências e Tecnologias na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), campus Visconde da Graça, Pelotas - RS.

E-mail: verastriederguilherme@gmail.com

³Doutor em Educação em Ciências (FURG), Mestre em Ensino (IFSul), licenciado em Pedagogia (UNICESUMAR) e Licenciado em Letras (Claretiano), Especialista em Psicopedagogia e Supervisão Escolar (UCAM), em Coordenação Pedagógica (UFGRS), em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial (UNICESUMAR).

E-mail: bio.leo.mat@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 25/03/2026

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802143>

Resumo

O presente artigo analisa, por meio de cinco autonarrativas, a trajetória de adaptação da primeira autora às tecnologias digitais ao longo de sua formação escolar, acadêmica e profissional, buscando compreender os desafios e as habilidades desenvolvidas nesse processo no contexto da docência. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada na abordagem autonarrativa, baseia-se em relatos produzidos a partir de um diário de experiências pessoais, posteriormente interpretados por meio de análise narrativa orientada por eixos temáticos. As narrativas contemplam diferentes momentos da trajetória da autora: a infância em um contexto escolar marcado pelo ensino tradicional e pela ausência de recursos tecnológicos; o primeiro contato com ferramentas digitais no ambiente de trabalho; o retorno aos estudos na modalidade EJA; a formação inicial em Licenciatura em Ciências Biológicas durante a expansão das tecnologias educacionais e do ensino remoto na pandemia de COVID-19; e a formação continuada em nível de pós-graduação. Os resultados evidenciam desafios relacionados à exclusão escolar, ao acesso limitado às tecnologias, à insegurança diante das ferramentas digitais e à necessidade constante de atualização profissional. Também foram identificadas habilidades como adaptação, autonomia, aprendizagem contínua, resiliência e colaboração entre pares. Conclui-se que a formação docente em contextos de transformação tecnológica exige não apenas domínio técnico, mas também processos contínuos de reflexão, inclusão digital e reconstrução da prática pedagógica.

Palavras - chave: Formação continuada. Inclusão digital. Prática pedagógica. Tecnologias digitais na educação.

Abstract

This article analyzes, through five self-narratives, the trajectory of the first author's adaptation to digital technologies throughout her school, academic, and professional education, seeking to understand the challenges and skills developed in this process within the context of teaching. The research, qualitative in nature and grounded in the self-narrative approach, is based on reports produced from a diary of personal experiences, later interpreted through narrative analysis guided by thematic axes. The narratives encompass different moments in the author's trajectory: childhood in a school context marked by traditional teaching methods and the absence of technological resources; the first contact with digital tools in the workplace; the return to education through Youth and Adult Education (EJA); initial teacher education in a Biological Sciences degree program during the expansion of educational technologies and remote teaching amid the COVID-19 pandemic; and continuing education at the postgraduate level. The results reveal challenges related to school exclusion, limited access to technologies, insecurity regarding digital tools, and the constant need for professional updating. Skills such as adaptability, autonomy, continuous learning, resilience, and collaboration among peers were also identified. It is concluded that teacher education in contexts of technological transformation requires not only technical proficiency but also continuous processes of reflection, digital inclusion, and reconstruction of pedagogical practice.

Keywords: Continuing education. Digital inclusion. Pedagogical practice. Digital technologies in education.

INTRODUÇÃO

Em um trabalho anterior, desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, narrei¹ minha trajetória de formação docente, marcada pela experiência de revisitar e analisar as vivências que me conduziram à docência. A monografia, intitulada “Produzir-se Docente de Ciências: As Autonarrativas de uma Professora em Formação”, foi desenvolvida a partir de oito autonarrativas, tendo como objetivo analisar as trajetórias escolares e não escolares que contribuíram para minha constituição enquanto professora.

As discussões centraram-se em temas como a evasão escolar e fundamentaram a compreensão de que a produção da identidade docente é um processo contínuo, permeado por vivências múltiplas, que se iniciam muito antes do ingresso no curso de Licenciatura e se estendem por toda a vida. No presente trabalho, desenvolvido em curso a nível de Especialização na área de Ciências e Tecnologias na Educação, dou continuidade a esse processo de reflexão, com ênfase na questão da minha adaptação às ferramentas tecnológicas. Para isso, inicio com uma breve retrospectiva histórica global.

¹O uso da primeira pessoa no decorrer desse artigo, típico em pesquisas autonarrativas, refere-se às experiências e percepções da primeira autora.

Nos últimos séculos, a sociedade passou por notáveis mudanças tecnológicas. Como exemplos, podem-se citar a industrialização, a eletrificação, a comunicação de massa (rádio, televisão e internet), a computação, a inteligência artificial e a robótica, que transformaram significativamente a sociedade, a economia e as relações humanas (Barros; Souza; Teixeira, 2020).

Entre os anos de 1760 e 1850, a Europa Ocidental vivenciou a Primeira Revolução Industrial, um marco histórico no campo da tecnologia. Esse período foi caracterizado por grandes mudanças estruturais na produção, com a adoção de novas fontes de energia (vapor, eólica e hidráulica), o que reduziu a importância do trabalho manual. Além disso, a produção artesanal deu lugar à manufatura industrial, inaugurando um novo modelo de produtividade (Freire, 2022; Perosini, 2017).

As inovações da Revolução Industrial geraram uma série de transformações significativas. Observou-se um expressivo crescimento da produção, novas dinâmicas nas relações de trabalho e mudanças nos hábitos de vida e nos padrões de consumo da população. A interação entre o ser humano e o meio ambiente também se modificou, acompanhada de avanços em diversas áreas do conhecimento, entre outras mudanças relevantes (Freire, 2022; Perosini, 2017).

Invenções como a máquina a vapor e o tear mecânico impulsionaram a produção em massa, alterando significativamente o modo de vida e de trabalho das pessoas, além de contribuírem para a formação de novas classes sociais (Cavalcante; Silva, 2011; Perosini, 2017). De acordo com Barros, Souza e Teixeira (2020), a eletrificação marcou uma nova era. Inovações como a lâmpada incandescente e o motor elétrico ampliaram o acesso à iluminação e à força motriz, preparando, assim, o caminho para a comunicação em grande escala.

Como discutido por Coelho (2015), no campo da comunicação, o rádio, a televisão e, mais tarde, a internet e as redes sociais promoveram uma grande revolução na conectividade. Interagir e compartilhar informações tornaram-se processos instantâneos e globais. O autor também destaca que a computação modificou profundamente a forma como trabalhamos, aprendemos e nos comunicamos. Desde a invenção do computador até o desenvolvimento da internet, essa área impulsionou significativamente tecnologias cruciais, como a telefonia móvel, a robótica e a inteligência artificial, que continuam a moldar o futuro da humanidade.

Especialmente nas últimas décadas, é notório que a informática, interligada à internet e à globalização, tem transformado significativamente a sociedade contemporânea. As tecnologias digitais vêm transformando drasticamente diversos setores, como a indústria, a saúde e a educação. Esses avanços abrangem desde a automação e a análise de dados até o reconhecimento de voz e imagem, além do tratamento de patologias. Em conjunto, resultaram em um mundo globalizado e interligado, com acesso à informação e capacidade de comunicação sem precedentes. A inovação tecnológica segue em constante aceleração e promete mudanças significativas para as próximas décadas, tanto na sociedade quanto na economia em geral (Barros; Souza; Teixeira, 2020).

No campo da educação, por exemplo, a tecnologia digital tem se consolidado como uma das estratégias para a busca por qualidade e eficiência no ensino. No entanto, questiona-se se essa estratégia é realmente eficaz para melhorar a qualidade do ensino ou se ainda precisa ser aprimorada. Essa questão tem sido objeto de estudos, a fim de compreender como a tecnologia digital pode ser incorporada à educação de modo a garantir sua efetividade.

Vários países têm investido cada vez mais em recursos digitais como forma de aprimorar a apren-

dizagem. Segundo Caetano (2015), três grandes pilares justificam a integração das tecnologias ao contexto educacional: os aspectos econômico, social e pedagógico.

No aspecto econômico, o mercado de trabalho tem exigido competências tecnológicas cada vez mais aprofundadas. O domínio dessas habilidades não apenas facilita a inserção no mercado de trabalho, mas também funciona como um fator de motivação para a aprendizagem, ao oferecer perspectivas reais de crescimento e sucesso futuro (Caetano, 2015).

No âmbito social, o uso das tecnologias tornou-se tão fundamental quanto a leitura, a escrita e a matemática. Estar alfabetizado tecnologicamente passou a ser uma competência básica para que os indivíduos participem ativamente da vida em uma sociedade conectada e digitalizada (Caetano, 2015).

Já no plano pedagógico, as tecnologias têm o potencial de transformar o processo de ensino e aprendizagem. Recursos interativos e atualizados tornam as aulas mais dinâmicas e envolventes, sendo capazes de captar o interesse dos estudantes. No entanto, como alerta Caetano (2015), se as escolas e os profissionais da educação não acompanharem esse movimento e não oferecerem experiências educacionais mediadas por tecnologias, correm o risco de se tornarem desinteressantes para estudantes que já estão imersos no universo digital.

Em um cenário educacional dinâmico, impulsionado pela constante evolução tecnológica, a capacidade de adaptação dos educadores aos novos recursos emerge como um fator crucial para o desenvolvimento da formação inicial e continuada. Os docentes, atores centrais no processo de aprendizagem, desempenham um papel fundamental na mediação entre o conhecimento e o estudante, e sua familiaridade com as tecnologias digitais impacta diretamente a qualidade e a relevância do ensino. Por isso, é fundamental preparar futuros docen-

tes para atuarem em ambientes educacionais que exigem habilidades no uso de ferramentas digitais (Caetano, 2015).

Nesse contexto, refletir sobre a própria trajetória (como discente e docente) e compreender as mudanças pelas quais passamos enquanto sujeitos em constante transformação torna-se fundamental. Para esse objetivo, as pesquisas autonarrativas têm muito a contribuir. Segundo Viçosa et al. (2019),

Narrar-se é uma prática constitutiva do ser humano e sua subjetividade. Afinal, narrar é organizar sistematicamente algo que já está lá, vivido fisicamente ou no plano subjetivo do pensamento. Trata-se de uma questão existencial, na medida em que o indivíduo não suporta a ausência de sentido frente às coisas que precisam ser ditas e narradas (Viçosa et al., 2019, p. 1).

Para Alves (2022, p. 237), “falar de si parece estar entre as necessidades mais básicas do ser humano. É um processo catártico que nos conecta com quem fomos, somos e desejamos ser (ou não) em consonância com o mundo ao nosso redor”. A autora ainda complementa:

Ao narrar-se, mais do que autoconhecimento, há então um processo de autorreconhecimento, no sentido de descobrir-se sujeito (eu sou) e legitimar-se como sujeito (esse sou eu) em um processo recursivo que sempre propicia novos reconhecimentos de si por meio das percepções da memória sobre o vivido (Alves, 2022, p. 239).

Considerando a formação de professores, as autonarrativas permitem aos professores, inclusive em formação, “desenvolver ideias, explicar trabalhos e conquistas, deixando-se que o próprio sujeito apresente quem ele é e que avalie, de modo crítico, sua relação com a educação” (Rego, 2014, p. 783). Esse

processo reflexivo favorece a construção da identidade profissional e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes e alinhadas com as demandas contemporâneas da educação.

As autonarrativas constituem uma forma de memorial descritivo, caracterizando-se como uma maneira de narrar vivências, narrar-se e relatar recortes de experiências. Nesse tipo de produção, considera-se que “ninguém constrói nada sozinho: ele sempre é fruto de um longo processo de intercâmbios, diálogos e trocas de repertórios e práticas culturais” (Rego, 2014, p. 786).

Segundo Marques e Satriano (2017), a abordagem autonarrativa constitui um espaço único para a conexão entre o pessoal e o coletivo, pois permite que o sujeito-narrador compartilhe experiências singulares que, inevitavelmente, carregam influências do meio cultural, histórico e social em que está inserido. Esse movimento se aprofunda ao valorizar o exercício de reflexão, descrição e introspecção em níveis tanto emocionais quanto intelectuais, construindo pontes entre a vivência pessoal e o referencial teórico. Essa articulação ocorre a partir da escolha consciente de autores e ideias que dialogam com o contexto do narrador, possibilitando que a narrativa se transforme também em um espaço de troca com o leitor ou interlocutor.

Ao refletir sobre sua trajetória pessoal, o docente revela os caminhos percorridos, as estratégias utilizadas, os obstáculos superados e as percepções construídas ao longo do processo de familiarização e integração das tecnologias digitais à prática pedagógica. Essa narrativa em primeira pessoa, carregada de subjetividade e autenticidade, oferece um conhecimento prático e contextualizado, muitas vezes ausente em abordagens mais teóricas. Ao conhecer as experiências de outros educadores que trilharam caminhos semelhantes, os professores podem encontrar inspiração, novas perspectivas e estratégias

concretas para aplicar em seus próprios contextos (Alves, 2022).

As reflexões sobre as autonarrativas de um docente podem destacar os desafios específicos enfrentados pelos profissionais ao tentarem incorporar as tecnologias em suas práticas. Seja pela falta de infraestrutura adequada, pela insegurança no manuseio de novas ferramentas, pela resistência a mudanças ou pela dificuldade em encontrar recursos digitais de qualidade, esses obstáculos, quando compartilhados e analisados a partir da experiência pessoal, ganham uma dimensão mais humana e palpável.

Essa compreensão aprofundada dos desafios pode, por sua vez, orientar a criação de estratégias de formação mais eficazes e sensíveis às necessidades reais dos educadores. Assim, as pesquisas autonarrativas oferecem caminhos para facilitar esse processo, por meio do compartilhamento de reflexões sobre a trajetória pessoal dos pesquisadores e os desafios enfrentados (Pereira; Fonseca, 2023).

Este espaço de reflexão e escrita foi dedicado à minha trajetória de vida ligada às tecnologias, com um olhar voltado para o período escolar e acadêmico, da Educação Básica ao Ensino Superior. Trata-se do relato do meu primeiro contato com as ferramentas digitais, das dificuldades enfrentadas ao longo dos avanços tecnológicos e das descobertas que marcaram este percurso. É a história de como a tecnologia se entrelaçou com o meu processo de aprendizagem, revelando tanto os obstáculos quanto os conhecimentos construídos.

A escolha do tema para este estudo foi motivada por uma dupla perspectiva: minhas próprias experiências e desafios na adaptação contínua aos avanços tecnológicos e a observação de um expressivo contingente de profissionais da educação que enfrentam dificuldades semelhantes na integração com o universo digital. A rápida evolução tecnológi-

ca representa um obstáculo significativo para muitos educadores.

Cabe destacar, ainda, que a importância deste trabalho vai ao encontro do que prescrevem documentos oficiais norteadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos docentes junto aos alunos da Educação Básica. Segundo este documento, uma das competências da Educação Básica é

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Ainda de acordo com a BNCC, as transformações tecnológicas têm impactado profundamente o mundo do trabalho e a organização social, exigindo uma compreensão crítica do sistema econômico e maior protagonismo individual. Nesse contexto, torna-se essencial desenvolver o uso consciente das tecnologias digitais para acessar informações, comunicar-se, resolver problemas e exercer a cidadania (Brasil, 2018).

No ensino de Ciências, isso se reflete na importância de dialogar com diferentes públicos e construir narrativas significativas com o apoio das tecnologias, promovendo uma aprendizagem mais crítica e conectada à realidade (Brasil, 2018). Nas aulas de Ciências,

é fundamental que [os alunos] possam experienciar diálogos com diversos públicos, em contextos variados, utilizando diferentes mídias, dispositivos e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), e cons-

truindo narrativas variadas sobre os processos e fenômenos analisados (Brasil, 2018, p. 558).

Ressalta-se, ainda, que o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, ao dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, de profissionais do magistério da Educação Básica, aponta a importância da presença das tecnologias nessa preparação, como pode ser visto a partir das citações a seguir:

Art. 2º Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações. [...]

Art. 7º As IES responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC, articulado com PPI e com o PDI, de modo a garantir: [...]

Art. 7º VI – o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente, para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos professores e licenciados; [...]

Art. 10º Ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso deverá estar apto a: [...]

XIII – recontextualizar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didáticos-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias di-

digitais de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem (Brasil, 2024).

A partir desse contexto, o seguinte problema de pesquisa norteou o desenvolvimento deste trabalho: “Como as experiências pessoais de uma docente formada em Licenciatura em Ciências Biológicas, em suas tentativas de adaptação a um mundo em constantes transformações tecnológicas, podem lançar luz sobre os principais desafios e as habilidades necessárias para essa adaptação?”. A fim de responder a essa questão, cinco autonarrativas são apresentadas e discutidas.

Como objetivo geral, pretende-se analisar, por meio das autonarrativas produzidas, a trajetória de adaptação da primeira autora às tecnologias digitais ao longo de sua formação escolar, acadêmica e profissional, identificando desafios e habilidades necessárias para essa adaptação no contexto da docência. Como objetivos específicos, busca-se: a) refletir sobre as transformações tecnológicas vivenciadas ao longo da trajetória formativa da autora; b) compreender de que maneira as experiências escolares e não escolares contribuíram para a constituição de sua identidade docente; c) identificar os principais desafios enfrentados no processo de inclusão e adaptação às tecnologias digitais; e d) discutir a importância da formação continuada e das tecnologias digitais para a prática pedagógica contemporânea.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como uma autonarrativa que, segundo Marques e Satriano (2017), é de natureza qualitativa. Fundamenta-se na exploração de experiências pessoais e subjetivas, expressas por meio da própria narrativa da pesquisadora, com foco em significados, reflexões e interpretações profundas sobre a trajetória de vida, a construção

da identidade e o contexto formativo. As autonarrativas desenvolvidas foram escolhidas com base em três critérios:

- **Delimitação temporal**, buscando selecionar acontecimentos relativos a diferentes fases e momentos da minha vida;
- **Delimitação por momentos-chave de transformação**, com a escolha de eventos marcados por grandes mudanças e exigência de adaptação em um curto intervalo de tempo; e
- **Delimitação por identidade**, com reflexões sobre experiências que foram importantes para moldar a profissional e pesquisadora que sou hoje.

Para desenvolver as autonarrativas como instrumento de pesquisa, elaborei um diário de experiências pessoais, no qual registrei vivências e reflexões acerca do impacto das tecnologias e de minha relação com elas ao longo da trajetória escolar. O diário manuscrito constituiu-se como a principal ferramenta de coleta de dados, reunindo descrições cronológicas das experiências vividas no contato com o universo tecnológico. Esses registros incluíram relatos sobre eventos específicos, como o período escolar na infância, o afastamento e o posterior retorno aos estudos já na fase adulta.

As narrativas também abordam momentos significativos, como o primeiro uso do computador, a chegada da internet em minha residência e na escola e o processo de adaptação aos dispositivos tecnológicos. Nessas anotações, mencionei também os sentimentos provocados por essas tecnologias, como o deslumbramento, a curiosidade, a dependência e a frustração decorrente da minha falta de experiência.

Embora a escrita assuma um caráter pessoal, busquei fundamentação teórica para sustentar as

reflexões apresentadas. Foram analisados cinco momentos-chave de minha trajetória, as quais são apresentadas e discutidas na próxima seção. Em relação ao número escolhido, destaca-se que pesquisas qualitativas e autonarrativas normalmente não estabelecem quantitativos rígidos de narrativas; o critério central costuma ser a relevância dos episódios para compreender o fenômeno investigado, e não a quantidade em si (Clandinin; Connelly, 2011). A definição de cinco autonarrativas ocorreu em função da necessidade de contemplar momentos considerados centrais para compreender o processo de adaptação às tecnologias digitais ao longo da trajetória formativa e profissional da pesquisadora. Em vez de priorizar a quantidade de relatos, a pesquisa buscou selecionar experiências significativas capazes de evidenciar transformações pessoais, educacionais e tecnológicas em diferentes períodos da vida. Dessa forma, as cinco narrativas mostraram-se suficientes para atender aos objetivos do estudo, uma vez que permitiram abordar desde as experiências escolares da infância até a formação continuada em nível de pós-graduação, evidenciando mudanças nas práticas pedagógicas, nos recursos tecnológicos e na constituição da identidade docente.

Quanto ao método de análise dos dados, esta foi realizada a partir de uma abordagem de análise narrativa (Clandinin; Connelly, 2011) com aproximações da análise temática, buscando compreender os sentidos atribuídos às experiências vividas ao longo de minha jornada formativa e profissional. Inicialmente, procedeu-se à leitura integral e reflexiva dos relatos registrados no diário de experiências, considerando a dimensão temporal, emocional e contextual das vivências narradas. Em seguida, foram identificados temas recorrentes que emergiram das próprias narrativas, como evasão escolar, inclusão digital, adaptação às tecnologias, formação docente e desafios no uso de ferramentas digitais.

Esses eixos temáticos orientaram a interpretação dos dados, articulando as experiências pessoais com o referencial teórico adotado, especialmente no que se refere à constituição da identidade docente e às transformações tecnológicas no campo educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Autonarrativa 1

Minha memória me leva aos anos de 1976 a 1980, período em que frequentei a escola durante a infância. Lembro-me do quadro-negro (que, na verdade, era verde), do cheiro do giz e das carteiras de madeira. Todo o ambiente escolar parecia um portal para um novo mundo. Guardo muitas lembranças dessa época, inclusive da forma como o conteúdo era transmitido aos alunos. O uso de materiais didáticos era bastante limitado: os livros eram a principal ferramenta de estudo, e as aulas expositivas constituíam o método de ensino mais comum.

Durante as aulas, era habitual que os professores transcrevessem os textos dos livros no quadro, geralmente utilizando giz branco, embora ocasionalmente usassem cores variadas. Em outras situações, ditavam o conteúdo para que copiássemos em nossos cadernos. Os mapas-múndi, fixados nas paredes, e os globos terrestres eram recursos essenciais para o ensino de Geografia, uma das poucas ferramentas visuais disponíveis. O globo terrestre, bem diferente dos modelos digitais atuais, despertava grande curiosidade. O mimeógrafo, máquina que reproduzia cópias a partir de estênceis, era uma das raras tecnologias empregadas para distribuir exercícios e textos. Naquela época, não havia televisão, videocassete ou outros equipamentos audiovisuais na escola que permitissem visualizar imagens como apoio à aprendizagem.

O uso dos livros didáticos era constante em todas as aulas. Em algumas ocasiões, o professor entregava um exemplar a cada aluno e indicava o número da página a ser copiada; em outras, podíamos levar o livro para casa e devolver no dia seguinte, com a tarefa concluída.

A principal forma de avaliação era a prova escrita, aplicada periodicamente. O foco recaía sobre a capacidade de me-

morização dos alunos. As questões, em sua maioria discursivas, exigiam respostas completas e precisas, de acordo com o que o professor havia ditado ou registrado no quadro. Para garantir o estudo contínuo, era comum a aplicação de testes surpresa. Além disso, a avaliação oral também era frequente: o professor fazia perguntas à turma, e os alunos se levantavam para responder. Entre as práticas avaliativas, destacavam-se ainda os ditados e os exercícios de cálculo, especialmente a tabuada, em que precisávamos responder rapidamente às contas de multiplicação. Cada dia na escola representava uma nova aventura, repleta de descobertas e amizades (embora eu me mantivesse mais isolada dos colegas). Percebia que a ausência de minha mãe na escola contribuía para esse afastamento. Ela trabalhava intensamente para sustentar as três filhas, após decidir-se pela separação conjugal em razão do alcoolismo de meu pai.

Era difícil acompanhar a turma, pois nas atividades em grupo eu costumava ficar de fora. Diversos fatores desmotivavam minha permanência na escola. Certa vez, precisei ir ao banheiro, mas a professora não permitiu. Acabei fazendo as necessidades fisiológicas na roupa e fui alvo de risadas e repreensões. Nos dias seguintes, sofri com apelidos pejorativos. Mesmo assim, desenvolvi o sonho de um dia me tornar professora.

Outro fator que dificultava minha ida à escola era o medo intenso de aviões. Eu entrava em pânico só de imaginar uma aeronave sobrevoando o caminho até a escola, um trajeto que, além de longo, eu percorria sozinha.

Acredito que a soma desses elementos contribuiu para minha evasão escolar, ocorrida por volta de 1980. Devido à imaturidade da época, não percebi o impacto negativo que o abandono dos estudos traria para minha vida. Com o passar dos anos, entretanto, fui tomando consciência das consequências da evasão escolar. O casamento e a chegada dos filhos transformaram completamente minha rotina e trouxeram novas responsabilidades, mas o sonho de ser professora permaneceu vivo em mim.

A primeira autonarrativa estabelece o ponto de partida da minha jornada, marcada pelo ambiente

escolar da infância (1976-1980), caracterizado pela limitação de recursos tecnológicos. A experiência inicial é definida por um método de ensino tradicional, baseado em aulas expositivas e no uso do quadro-negro (ou quadro verde), do giz e dos livros didáticos como principais ferramentas pedagógicas. A tecnologia mais avançada disponível era o mimeógrafo. Essa descrição cria um forte contraste com a realidade atual das ferramentas digitais e das novas possibilidades tecnológicas às quais tenho sido apresentada nos cursos de Ensino Superior e de pós-graduação.

Minha experiência não foi única; pelo contrário, era bastante comum na década de 1980. Outros autores relatam que, nesse período, esses eram os recursos didáticos utilizados em sala de aula (Vasconcelos, 2024; Souza, 2013).

Além disso, a taxa de repetência no Brasil era muito elevada na época. Rigotto e Souza (2005) informam que, na década de 1980, essa taxa era de 36%; na década de 1990, passou para 30%; e, no início dos anos 2000, caiu para 20% no ensino fundamental. Destacam também que, entre 1981 e 2002, a taxa de evasão escolar era de 7%; atualmente, esse índice está em torno de 0,6% (SBT News, 2025).

Mesmo diante de dificuldades pessoais e da evasão escolar por volta de 1980, o sonho de ser professora permaneceu vivo, sustentando-se como um fio condutor que orientou minha trajetória. Essa persistência fundamenta a busca contínua por formação, demonstrando que a vocação docente se manteve apesar das experiências de exclusão e da ausência de apoio vivenciadas na infância.

Autonarrativa 2

No ano de 2004, passei a trabalhar em uma loja de grande porte no comércio da cidade de Pelotas. Minha função inicial era a de serviços gerais, mas, devido ao intenso movi-

mento de clientes, em alguns dias atuava na cafeteria interna da loja, atendendo e servindo a clientela.

Algum tempo depois, fui designada para o caixa desse setor, onde ocorreu meu primeiro contato com as ferramentas tecnológicas da época. Recordo-me de utilizar um monitor CRT (tubo de raios catódicos), cuja tela variava entre 15 e 19 polegadas, muito semelhante às televisões de tubo. O equipamento era composto também por um teclado auxiliar e um gabinete, que servia como unidade central de processamento. Fui treinada pela responsável do setor, mas rapidamente alcancei independência operacional, dominando todas as etapas do fluxo de caixa, da abertura ao fechamento.

Durante o processo de aprendizagem, o atendimento era naturalmente mais lento, o que me expôs a diferentes reações dos clientes: alguns demonstravam compreensão, enquanto outros se mostravam impacientes. Essa vivência reforçou a importância de aprimorar minha eficiência e minha gestão do tempo. Era necessário manter total atenção, pois lidava diretamente com valores e, ao final de cada expediente, o saldo em caixa precisava coincidir com o registrado no sistema.

O contato com essas ferramentas tecnológicas foi extremamente significativo, pois, alguns anos mais tarde, quando retornei aos estudos para concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, posteriormente, ao ingressar na faculdade, percebi o quanto aquela experiência havia sido fundamental. A familiaridade prévia com a informática facilitou a realização dos trabalhos acadêmicos e o uso das tecnologias digitais no contexto educacional.

A segunda narrativa marca meu primeiro contato prático com ferramentas tecnológicas em um contexto não escolar, ocorrido em 2004. O trabalho no comércio, operando um caixa equipado com monitor CRT (tubo de raios catódicos) e teclado auxiliar, possibilitou-me desenvolver experiência e alcançar independência operacional no manuseio de sistemas e equipamentos de hardware.

Embora essa vivência tenha ocorrido fora do ambiente educacional, ela teve grande relevância

para minha trajetória formativa. A familiaridade adquirida com as tecnologias no ambiente de trabalho revelou-se fundamental para meu futuro retorno aos estudos, inicialmente na modalidade EJA e, posteriormente, na graduação, onde grande parte das atividades acadêmicas exigia o uso dessas ferramentas. Assim, a experiência profissional prévia com a tecnologia funcionou como um importante preparo para meu reingresso no contexto educacional.

Segundo Paiva e Alves (2018), os avanços tecnológicos se disseminaram por diversos campos do cotidiano, inclusive no mercado de trabalho. A chamada geração X (décadas de 1960 a 1980), da qual faço parte, vivenciou grandes transformações: presenciou o surgimento do computador, da internet, do telefone celular e da impressora, entre outros recursos. Diferentemente das gerações mais recentes, que cresceram em contextos marcados pela presença constante das tecnologias digitais, a geração X vivenciou uma transição gradual entre um mundo predominantemente analógico e outro profundamente digitalizado. Isso significa que muitos sujeitos dessa geração precisaram desenvolver competências tecnológicas já na vida adulta, frequentemente em ambientes de trabalho e de forma não sistematizada (Ribeiro; Chiusoli, 2022). Nesse contexto, o primeiro contato com ferramentas digitais pode gerar sentimentos ambíguos, combinando curiosidade, insegurança, receio de errar e necessidade de constante adaptação.

Além disso, estudos sobre inclusão digital e gerações apontam que indivíduos da geração X frequentemente enfrentam desafios específicos relacionados à velocidade das transformações tecnológicas e à constante necessidade de atualização (Çoklar, 2021). Diferentemente dos chamados “nativos digitais”, esses sujeitos precisaram incorporar práticas digitais ao longo da vida adulta, conciliando responsabilidades familiares, profissionais e acadêmicas (Prensky, 2001). Esse processo pode tornar

a aprendizagem tecnológica mais lenta e, muitas vezes, emocionalmente desgastante, especialmente quando associado ao medo de não acompanhar as mudanças sociais e profissionais impostas pela digitalização. Ao mesmo tempo, as pesquisas indicam que a aprendizagem tecnológica na vida adulta tende a ser marcada por forte capacidade adaptativa e resiliência, características evidenciadas na trajetória da autora ao transformar experiências profissionais em base para sua posterior formação acadêmica e atuação docente.

Autonarrativa 3

No ano de 2008, decidi deixar o trabalho na loja, pois, devido ao horário extenso do comércio, eu não conseguia mais participar das reuniões de pais nas escolas dos meus filhos, que ainda eram menores de idade. Busquei, então, um novo emprego em uma empresa de produtos, dispositivos e equipamentos médicos e hospitalares, cuja jornada de trabalho era mais flexível. Durante o processo seletivo, passei por todas as etapas com êxito; entretanto, no momento da assinatura do contrato, o responsável pela contratação informou-me que o fato de eu não ter concluído o Ensino Fundamental seria um impedimento para a minha admissão.

Esse episódio foi decisivo para que, ainda em 2008, eu retornasse aos bancos escolares. Ingressei na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), onde concluí o Ensino Fundamental e, posteriormente, o Ensino Médio, até o final do ano de 2013. Nessa fase, os métodos de ensino já se mostravam diferentes daqueles vivenciados em minha infância. Embora o modelo tradicional ainda estivesse presente (com aulas expositivas, uso do quadro-negro e dos livros didáticos), novas práticas começaram a surgir. Havia uma sala de vídeo, onde assistíamos a filmes e documentários para desenvolver atividades reflexivas, e também uma sala de informática, que se tornou um espaço importante de aprendizagem.

Lembro-me de que, nesse período, os monitores já haviam evoluído: as telas LCD substituíam os antigos modelos CRT, e as aulas em slides tornavam o aprendizado mais dinâmico.

O uso de banners era comum para a exposição de imagens e trabalhos, e as pesquisas solicitadas pelos professores eram frequentemente realizadas pela internet e enviadas por e-mail. Como a conexão em minha casa ainda era limitada, eu costumava realizar essas tarefas em Lan Houses, o que reforçou minha familiaridade com o ambiente digital e com o uso das novas tecnologias no contexto educacional.

A terceira autonarrativa concentra-se no meu retorno à escola, em 2008, motivado pela dificuldade em conseguir um emprego formal sem a conclusão do Ensino Fundamental. Na modalidade EJA (Ensino Fundamental e Médio), vivenciei um período de transição em que o método tradicional, com quadro-negro e giz, ainda predominava, mas as tecnologias já começavam a ser incorporadas ao cotidiano escolar. Havia o uso de videocassete para a exibição de filmes e documentários, bem como aulas em salas de informática equipadas com monitores LCD e a apresentação de conteúdos por meio de slides.

A necessidade de realizar pesquisas e enviar tarefas por e-mail, muitas vezes com o uso de lan houses devido ao acesso limitado à internet em casa, evidencia as barreiras de acesso digital enfrentadas pelos alunos. Essa experiência também ressalta o papel fundamental da escola na inclusão tecnológica, ao garantir que os estudantes da EJA possam desenvolver competências digitais essenciais para o prosseguimento acadêmico e profissional.

Santos e Bonfim (2017) destacam a importância da utilização dos recursos tecnológicos digitais na EJA, favorecendo a inclusão digital, uma vez que muitos desses alunos estão inseridos no mercado de trabalho, possuem mais idade ou interromperam os estudos há muito tempo. O professor desempenha o papel de orientar e estimular a curiosidade dos alunos, promovendo maior autonomia. Os autores também ressaltam a importância de tornar o ensino na EJA mais atrativo, reconhecendo a motivação

dos estudantes, mas apontam que ainda persistem muitas limitações estruturais nas escolas, que, por vezes, não dispõem de laboratórios de informática ou acesso à internet.

Autonarrativa 4

No ano de 2015, ingressei na faculdade para cursar a Licenciatura em Ciências Biológicas. Os métodos de ensino haviam mudado significativamente em relação às minhas experiências anteriores. Poucos professores utilizavam o quadro, que nessa época já era branco, substituindo o quadro-negro e o uso do giz por canetas marcadoras. A maioria das aulas ocorria por meio de slides e datashow, plataformas acadêmicas (Q-Acadêmico, SUAP, Moodle) e trabalhos enviados por e-mail. Em alguns dias, as aulas eram ministradas em salas de informática, e também havia atividades práticas nos laboratórios de Biologia, Química e Física. A adaptação a todas essas mudanças exigiu esforço e dedicação, não sendo um processo fácil.

Além disso, enfrentei novos desafios ao iniciar os estágios em sala de aula. Apesar de já estar parcialmente familiarizada com as ferramentas tecnológicas, encontrei dificuldades na criação e organização das aulas, especialmente na elaboração de apresentações de slides. A maior parte das aulas ainda seguia métodos tradicionais, com exposições no quadro verde, conforme a estrutura oferecida pelas escolas, enquanto algumas ocasiões permitiam aulas práticas em laboratório.

Em 2020, com a pandemia de COVID-19, as redes de ensino precisaram se adaptar ao formato remoto. Durante esse período, eu era bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP). A comunicação com os alunos e preceptores (professores que acompanhavam os residentes na escola de campo) ocorreu de forma online, com videoaulas e tarefas que os alunos precisavam responder e enviar por e-mail para avaliação.

Paralelamente, realizei algumas disciplinas da Licenciatura com encontros online. As avaliações também foram adaptadas para o ambiente virtual, utilizando plataformas educacionais, apresentações e envio de trabalhos pelo Moodle. Ao longo de toda a graduação, contei com o apoio de profes-

sores e, principalmente, de colegas de aula, que se mostraram sempre dispostos a colaborar e auxiliar no aprendizado.

A quarta narrativa aborda minha experiência na Licenciatura em Ciências Biológicas (2015-2023), destacando o crescente uso da tecnologia no Ensino Superior e sua aplicação na docência. Durante a graduação, os métodos de ensino tornaram-se predominantemente tecnológicos, com a utilização de slides, datashow e plataformas acadêmicas virtuais, como Moodle e Q-Acadêmico. Nesse contexto, meu desafio deslocou-se da simples operação de ferramentas para a criação de conteúdos, especialmente na elaboração de slides para as aulas, tarefa que inicialmente demandou maior adaptação.

Em 2020, a pandemia de COVID-19 impôs a necessidade de adaptação ao ensino remoto, incluindo minha atuação no Programa Residência Pedagógica (PRP). Essa experiência exigiu a realização de videoaulas, encontros online e avaliações por meio de plataformas digitais, consolidando minha prática docente no ambiente virtual. A vivência evidenciou a importância do domínio das tecnologias educacionais para garantir a continuidade e a qualidade do ensino, reafirmando o papel central da tecnologia na formação e na atuação docente contemporânea.

Esta autonarrativa vai ao encontro do trabalho de Silva et al. (2025), que destaca que o uso das tecnologias digitais está intimamente ligado à educação, sendo visto como um aliado no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, segundo os autores, o isolamento social e o fechamento das escolas durante a pandemia de COVID-19 revelaram um significativo despreparo de docentes e discentes para a adaptação ao ensino remoto. Embora as tecnologias facilitem diversas atividades, também criam novas barreiras relacionadas ao acesso e ao domínio dessas ferramentas, indicando

que sua apropriação ainda não é plenamente adequada nem universal.

A experiência vivenciada durante a Licenciatura evidencia que o domínio das tecnologias digitais no contexto educacional ultrapassa a simples capacidade operacional de utilizar plataformas e dispositivos, envolvendo também processos de letramento digital docente. Nesse sentido, não basta ao professor saber acessar ferramentas tecnológicas; é necessário compreender criticamente como utilizá-las de maneira pedagógica, ética e significativa no processo de ensino e aprendizagem. Conforme discutem Coscarelli e Ribeiro (2014), o letramento digital envolve práticas sociais mediadas pelas tecnologias, exigindo competências relacionadas à interpretação, produção, comunicação e circulação de informações em ambientes digitais.

A trajetória narrada demonstra que a adaptação às tecnologias ocorreu simultaneamente à construção da identidade docente, especialmente no desenvolvimento de habilidades voltadas à elaboração de materiais didáticos digitais, à mediação pedagógica em ambientes virtuais e à reorganização das práticas de ensino durante a pandemia. Esse processo evidencia que a formação docente contemporânea demanda não apenas conhecimento técnico, mas também flexibilidade, autonomia e capacidade contínua de aprendizagem diante das constantes transformações tecnológicas.

Autonarrativa 5

Atualmente, estou cursando uma pós-graduação (Especialização) presencial na área de Ciências e Tecnologias na Educação, período em que vivencio novos aprendizados e enfrento desafios relacionados ao uso de ferramentas tecnológicas na prática educativa. A decisão de realizar essa Especialização foi motivada pelo desejo de aprofundar meus conhecimentos sobre a aplicação da tecnologia na educação, buscando me

tornar uma profissional mais completa e qualificada, capaz de utilizar esses recursos de forma eficaz.

Durante a Especialização, aprimorei minhas habilidades em diversas ferramentas e plataformas tecnológicas, como Canva e Genially, além de adquirir proficiência em programas mais avançados voltados para a área educacional. Tenho enfrentado desafios, especialmente na organização e localização dos materiais dentro das plataformas, percebendo que a memorização da navegação e dos caminhos exatos é meu principal obstáculo. Contudo, tenho trabalhado para superar essas dificuldades e desenvolver estratégias que me permitam navegar de forma mais eficiente e produtiva.

Meu objetivo é aplicar os conhecimentos adquiridos na pós-graduação em minha prática docente e compartilhar essa experiência com outros profissionais da educação, auxiliando aqueles que enfrentam dificuldades semelhantes. Acredito que a formação continuada oferece ao professor a oportunidade de aprender novas abordagens pedagógicas, como a sala de aula invertida, tornando-o mais preparado para engajar os alunos e atender às suas diferentes necessidades.

A narrativa final concentra-se no momento atual, vinculado à pós-graduação, articulando toda a minha trajetória formativa. A Especialização é motivada pelo desejo de aprofundar meus conhecimentos sobre o uso da tecnologia na educação e de me tornar uma profissional mais completa e qualificada. Nesse processo, tenho aprimorado o uso de ferramentas específicas, bem como de recursos e programas mais avançados voltados ao contexto educacional.

O principal desafio que enfrento atualmente está relacionado à memorização dos processos de navegação e à organização das plataformas digitais. Ao buscar superar essa dificuldade, procuro não apenas aprimorar minha prática, mas também compartilhar minha experiência, contribuindo para auxiliar outros profissionais que enfrentam obstáculos semelhantes.

Dessa forma, concluo que a formação continuada é essencial para a aprendizagem de novas abordagens

pedagógicas, como a sala de aula invertida, e para a inovação na prática docente. A Especialização permite que eu utilize as tecnologias digitais para atender às diferentes necessidades dos alunos, superando as limitações do modelo tradicional que vivenciei na infância, o que torna a experiência profissional e acadêmica ainda mais gratificante. Conforme Eradze et al. (2023), com base em dados internacionais do período pós-pandemia, os docentes têm buscado, de forma crescente, adaptar-se às tecnologias digitais, recorrendo a cursos voltados ao uso de ferramentas tecnológicas e buscando a colaboração de colegas que possam orientar e sanar suas dúvidas. Além disso, os professores buscam se destacar em sala de aula por meio dessas tecnologias, procurando especializar-se continuamente em sua atuação.

Nesse mesmo sentido, pesquisas recentes apontam que a experiência do ensino remoto emergencial provocou mudanças duradouras nas práticas pedagógicas e ampliou a percepção dos docentes sobre a importância do letramento digital e da formação continuada. Muitos professores passaram a buscar cursos, oficinas e espaços colaborativos de aprendizagem como forma de suprir lacunas formativas evidenciadas durante a pandemia. Santos e Sá (2021) destacam que a cultura digital impõe novas demandas à docência, exigindo não apenas domínio técnico das ferramentas, mas também capacidade reflexiva para integrar as tecnologias às práticas educativas de maneira significativa e inclusiva. Assim, a experiência relatada na autonarrativa evidencia que a formação continuada representa um espaço fundamental de reconstrução profissional, no qual os professores desenvolvem autonomia, ampliam suas competências digitais e fortalecem estratégias para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

A análise conjunta das cinco autonarrativas permitiu compreender que o processo de adaptação às tecnologias digitais ocorreu de maneira

gradual, não linear e profundamente relacionado às experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas pela autora ao longo de sua trajetória. As narrativas evidenciaram diferentes desafios enfrentados em cada período histórico e formativo, incluindo a exclusão escolar, a ausência inicial de contato com recursos tecnológicos, as dificuldades de acesso à internet, a insegurança diante do uso de ferramentas digitais, a necessidade de adaptação ao ensino remoto durante a pandemia e os obstáculos relacionados à organização e navegação em plataformas educacionais. Esses desafios demonstram que a adaptação tecnológica docente não depende apenas do acesso aos recursos digitais, mas também de fatores emocionais, sociais, geracionais e formativos que influenciam diretamente a relação dos sujeitos com as tecnologias.

Ao mesmo tempo, as autonarrativas permitiram identificar habilidades e competências desenvolvidas ao longo desse percurso, como a capacidade de adaptação às mudanças tecnológicas, a aprendizagem contínua, a autonomia na busca por conhecimento, a resiliência diante das dificuldades e a valorização das redes de colaboração entre colegas e professores. As experiências analisadas também revelam que a formação docente contemporânea exige o desenvolvimento de competências digitais articuladas à reflexão crítica sobre o uso pedagógico das tecnologias, indo além do domínio técnico das ferramentas. Dessa forma, as autonarrativas responderam ao problema de pesquisa ao demonstrar que os processos de adaptação tecnológica na docência são construídos historicamente e atravessados por múltiplas dimensões da vida social e formativa, evidenciando a importância da formação continuada e das experiências reflexivas na constituição da identidade docente em contextos de transformação tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso de formação docente, mapeado por meio das autonarrativas, culmina na Especialização na área de Ciências e Tecnologias na Educação como um processo de superação e transformação. A jornada teve início em um contexto de exclusão e de ensino tradicional, mas a persistente vocação para o magistério impulsionou um retorno marcado por sucessivas adaptações tecnológicas. O primeiro contato com ferramentas digitais, adquirido de forma informal no comércio, serviu como alicerce para enfrentar os desafios do ambiente acadêmico na Licenciatura e as súbitas exigências do ensino remoto durante a Residência Pedagógica.

A análise das cinco autonarrativas permitiu responder ao problema de pesquisa proposto neste estudo, demonstrando que as experiências pessoais de adaptação às tecnologias digitais evidenciam desafios que vão além das dificuldades técnicas de utilização das ferramentas. Os relatos mostraram que fatores sociais, emocionais, econômicos e geracionais influenciam diretamente a relação dos sujeitos com as tecnologias e com os processos de aprendizagem. Entre os principais desafios identificados ao longo da trajetória destacam-se a exclusão escolar, o acesso limitado aos recursos digitais, a insegurança diante das novas tecnologias, a necessidade constante de atualização profissional e as dificuldades de adaptação às rápidas transformações tecnológicas no contexto educacional.

Ao mesmo tempo, as narrativas evidenciaram o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a docência contemporânea, como

a capacidade de adaptação, a aprendizagem contínua, a autonomia, a resiliência, a colaboração entre pares e o uso crítico e pedagógico das tecnologias digitais. Nesse sentido, compreende-se que atuar em um cenário educacional marcado por constantes mudanças tecnológicas exige do professor não apenas domínio técnico, mas também disposição para reconstruir continuamente sua prática pedagógica e sua identidade profissional.

Entretanto, esta pesquisa apresenta algumas limitações. Por tratar-se de uma investigação autonarrativa centrada na trajetória de uma única pesquisadora, os resultados não pretendem ser generalizáveis para todos os contextos educacionais ou para todos os docentes pertencentes à mesma geração. Além disso, as interpretações realizadas estão diretamente relacionadas às memórias, percepções e experiências subjetivas da autora, características inerentes às pesquisas autobiográficas e narrativas.

Como possibilidade de continuidade, futuras investigações poderão ampliar o número de participantes, incorporando autonarrativas de outros docentes pertencentes a diferentes gerações, áreas do conhecimento e contextos educacionais. Também podem ser desenvolvidos estudos voltados às relações entre inclusão digital, formação continuada e identidade docente no cenário pós-pandemia, especialmente considerando os impactos duradouros das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento das discussões sobre formação docente, inclusão digital e adaptação às transformações tecnológicas na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. F. Eu, caçador de mim: autonarrativas docentes como forma de autorreconhecimento. **Revista de Humanidades & Tecnologia** (FINOM), v. 35, n. 2, p. 236-252, ago./out. 2022.
- BARROS, A. G.; SOUZA, C. H. M.; TEIXEIRA, R. Evolução das comunicações até a internet das coisas: a passagem para uma nova era da comunicação humana. **Cadernos de Educação Básica**, v. 5, n. 3, p. 1-21, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 08 jun. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação básica. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/junho-2024/258171-rcp004-24/file>. Acesso em: 15 set. 2025.
- CAETANO, L. M. D. Tecnologia e educação: quais os desafios? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 295–310, maio/ago. 2015.
- CAVALCANTE, Z. V.; SILVA, M. L. S. A importância da Revolução Industrial no mundo da tecnologia. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA CESUMAR (EPCC), 7., 2011, Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: Editora CESUMAR, 2011.
- CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- ÇOKLAR, A. N. Examining the Digital Nativity Levels of Digital Generations: From Generation X to Generation Z. **Shanlax International Journal of Education**, v. 9, n. 4, p. 433–444, 2021.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2014.
- COELHO, A. A. S. Como a tecnologia influencia a comunicação na sociedade contemporânea. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E CIÊNCIA COGNITIVA, 2., 2015, São Bernardo do Campo. **Anais eletrônicos...** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015.
- ERADZE, M. et al. After the pandemic: Teacher professional development for the digital educational innovation. **Education Sciences**, v. 13, n. 5, p. 432, 2023.

FREIRE, V. M. O trabalhador e a sua luta na revolução industrial inglesa – 1760 a 1895. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 34, p. 3-34, 2022.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 51, p. 369–386, jun./set. 2017.

PAIVA, D. C.; ALVES, H. V. Evolução tecnológica e as diferentes gerações. **Brazilian Journal of Technology, Communication, and Cognitive Science**, v. 6, n. 1, 2018.

PEREIRA, C. L. Z.; FONSECA, C. V. Histórias de vida/narrativas (auto)biográficas: revisão das publicações do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (2011-2021). In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 14., 2023. **Anais** [...], 2023.

PEROSINI, G. L. A revolução industrial e sua influência na reestruturação da vida familiar. RELACult – **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, n. 3, p. 1–13, set.-dez. 2017.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1–5, 2001.

REGO, T. C. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 779–800, 2014.

RIBEIRO, A. L.; CHIUSOLI, C. L. Geração X e Y: diferenças entre o uso dos recursos tecnológicos. **Revista de Administração de Empresas Eletrônica - RAEE**, n. 17, p. 1–15, 2022.

RIGOTTO, M. E.; SOUZA, N. J. de. Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. **Análise – Revista de Administração da PUCRS**, v. 16, n. 2, p. 351-375, 2005.

SANTOS, N. F.; BONFIM, E. L. S. Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos. **E-FACEQ: Revista Eletrônica dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós**, Jandira, v. 6, n. 9, 2017.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, e72722, 2021.

SBT NEWS. **Abandono escolar diminui no Brasil, mas ainda desafia escolas e famílias**. 2025. Disponível em: <https://sbtnews.sbt.com.br/noticia/brasil/abandono-escolar-diminui-no-brasil-mas-ainda-desafia-escolas-e-familias>. Acesso em: 27 nov. 2025.

Artigo *Adaptando-se a um mundo digital: uma pesquisa autonarrativa sobre a construção da identidade docente em contextos de transformação tecnológica*


SILVA, F. L. et al. Os desafios e dificuldades dos professores brasileiros no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS) durante o ensino remoto na pandemia da COVID-19. **Revista para Graduandos/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus São Paulo - REGRASP**, v. 10, n. 3, p. 108-118, 2025.

SOUZA, R. F. de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2013.

VASCONCELOS, M. A. P. **Do Quadro de Giz à Tela do Computador!** Navegando pela formação de Professores: o que está em jogo? A formação do professor do futuro ou o futuro da formação do professor? Curitiba: Editora Appris, 2024.

VIÇOSA, R. et al. Autonarrativas como método de pesquisa: sobre a complexidade de narrar-se. In: JORNADA ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNISC, 11., 2019. **Anais** [...]. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019.

EFICÁCIA DOS PROTETORES SOLARES: PROTEGENDO A PELE DOS RAIOS UV

Adriana Toshie Okagawa Silva 

Graduada em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Especializada em Didática e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais pelo Centro Universitário - UNIFAEL. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Professora no CEPI Osvaldo da Costa Meireles/ Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás.
E-mail: adriana_tos@hotmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 12/02/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802172>

Resumo

Nos últimos anos, o aumento da exposição à radiação ultravioleta (UV) tem intensificado problemas de saúde, como câncer de pele e envelhecimento precoce. Apesar da importância dos protetores solares para prevenir esses danos, muitos brasileiros ainda não os utilizam regularmente devido ao desconhecimento dos benefícios e da aplicação correta, além da falta de compreensão sobre o Fator de Proteção Solar (FPS). Este estudo visa destacar a importância do uso adequado de protetores solares, com base em uma pesquisa qualitativa por meio de uma revisão bibliográfica juntamente com uma sondagem na comunidade escolar e experimentações práticas que demonstraram a proteção oferecida pelos produtos testados. O objetivo é promover a conscientização sobre a proteção solar e incentivar hábitos corretos, como a escolha do FPS adequado e a reaplicação do produto, para reduzir os riscos associados à radiação UV.

Palavras - chave: Radiação ultravioleta (UV). Protetor solar. Fator de proteção solar (FPS).

INTRODUÇÃO

A exposição crescente à radiação ultravioleta (UV) nas últimas décadas tem gerado um aumento alarmante nos casos de câncer de pele e fotoenvelhecimento, especialmente em países como o Brasil, onde a incidência solar é intensa durante o ano todo. Os protetores solares são uma ferramenta essencial para proteger a pele dos danos causados pelos raios UV, oferecendo uma camada de defesa crucial. No entanto, a adesão ao uso desses produtos ainda é insuficiente entre muitos brasileiros. Isso se deve, em grande parte, ao desconhecimento sobre os benefícios dos protetores solares, à aplicação inadequada e à falta de compreensão dos fatores de proteção solar (FPS).

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo investigar a importância do uso de protetores solares, enfatizando a eficácia dos diferentes tipos de filtros solares e seu papel na prevenção de doenças dermatológicas. A pesquisa, conduzida na comunidade escolar, integra uma sondagem qualitativa com experimentações práticas para ilustrar a proteção oferecida pelos produtos testados. O foco é aumentar a conscientização sobre a necessidade de proteção solar diária e adequada, incentivando a adoção de práticas corretas e eficazes.

Além de destacar os riscos da exposição solar excessiva, o estudo também aborda a importância da educação e conscientização sobre o uso de protetores solares. Apesar das campanhas de saúde pública, muitos ainda não sabem como escolher e aplicar corretamente esses produtos. Dessa forma, a pesquisa visa preencher essa lacuna, fornecendo informações práticas e baseadas em evidências para melhorar a compreensão sobre a eficácia dos filtros solares. Ao unir teoria e prática, o estudo busca transformar a percepção sobre proteção solar e fomentar comportamentos proativos na prevenção de doenças relacionadas à radiação UV, pro-

movendo uma abordagem mais informada e saudável para os cuidados com a pele.

Impacto da radiação UV e a necessidade de fotoproteção

recentemente, a radiação ultravioleta (UV) tem aumentado significativamente, tornando essencial a conscientização sobre o uso de protetores solares para prevenir doenças de pele, especialmente o câncer. Os protetores solares, também conhecidos como filtros solares, são substâncias que, quando aplicadas na pele, protegem contra os efeitos nocivos dos raios UV emitidos pelo sol (Silva *et al.*, 2015).

De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o índice de radiação UV no Brasil é extremamente alto, o que deveria incentivar o uso de protetores solares e barreiras físicas para proteção. No entanto, muitos brasileiros enfrentam dificuldades em adotar essas medidas preventivas regularmente. Essa resistência é, em grande parte, resultado do baixo nível de conhecimento sobre os benefícios dos filtros solares na prevenção de problemas dermatológicos, como queimaduras, envelhecimento precoce e câncer de pele (Gomes *et al.*, 2022).

Segundo a ANVISA, os protetores solares são produtos de uso externo que contêm substâncias químicas e/ou físicas que protegem a pele das radiações solares. Eles podem ser físicos, compostos por minerais como dióxido de titânio ou óxido de zinco, que refletem os raios solares, ou químicos, que absorvem a radiação UV e reagem com os raios solares para proteger a pele.

A radiação UV é uma parte do espectro eletromagnético emitido pelo sol, com comprimentos de onda que variam de 200 a 400 nm. Ela se divide em três tipos: UVC (200-290 nm), que é absorvida pela atmosfera e não chega à superfície da Terra; UVB (290-320 nm), que pode causar queimaduras sola-

res; e UVA (320-400 nm), subdividida em UVA-I (320-340 nm) e UVA-II (340-400 nm). As radiações UVA são responsáveis pelo bronzeamento, fotoenvelhecimento, produção de radicais livres e estímulo à produção de melanina (Silva, 2015).

Pereira e Pereira (2022) destacam que, devido à sua localização geográfica, o Brasil enfrenta uma maior intensidade de radiação solar, resultando em um aumento de casos de câncer de pele e fotoenvelhecimento. O fotoenvelhecimento, causado pela exposição repetida à radiação UV, leva ao envelhecimento prematuro da pele, incluindo rugas e flacidez. A radiação UVA, por penetrar mais profundamente, é a principal responsável por essas alterações, enquanto a radiação UVB danifica as camadas superficiais da pele, afetando fibras de elastina e colágeno. Portanto, o uso de filtros solares é essencial para prevenir essas condições cutâneas.

A Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD) recomenda o uso diário de protetor solar, mesmo na ausência de exposição direta ao sol, sugerindo um FPS de pelo menos 30. De acordo com a RDC nº 47 de 16 de março de 2006, os filtros solares são classificados como cosméticos, não medicamentos. Embora não sejam medicamentos, é fundamental utilizar protetores solares adequadamente, considerando tanto as necessidades do usuário quanto a qualidade da formulação do produto (Granato, 2023).

Oliveira (2016) ressalta que o uso de protetores solares, ou fotoprotetores, é essencial e o mercado tem respondido a essa demanda com uma variedade crescente de produtos, disponíveis em diversas formas, como loções, cremes, géis e sprays. Esses produtos contêm filtros solares que bloqueiam a luz e permitem a passagem apenas dos raios menos prejudiciais à pele.

A eficácia de um fotoprotetor é influenciada pela sua formulação, pois ingredientes como emolientes,

emulsionantes e solventes podem impactar o fator de proteção solar (FPS). Além da composição, a proteção também depende da quantidade aplicada, da frequência e do intervalo de reaplicação, bem como de fatores externos como suor e contato com água, que podem diminuir a eficácia do protetor (Oliveira, 2016).

O FPS mede o nível de proteção que um protetor solar oferece após sua aplicação. Ele quantifica a eficácia da formulação em proteger a pele contra danos causados pela radiação UV, como o surgimento de eritemas (vermelhidão). Quanto maior o FPS, maior a proteção oferecida, tanto na prevenção quanto na redução da intensidade dos eritemas já existentes (Pereira e Pereira, 2022; Schalka e Reis, 2011).

Além disso, Oliveira (2016) acrescenta que o uso de filtros solares prolonga o tempo em que uma pessoa pode ficar exposta ao sol sem queimar a pele, em comparação com a exposição sem proteção. O FPS indica o tempo seguro de exposição ao sol, ajudando a escolher o produto mais adequado para cada tipo de pele. Peles claras, que queimam mais facilmente, necessitam de filtros com FPS mais alto, como FPS 30, para uma proteção eficaz. Já peles mais escuras, que são mais resistentes, podem usar protetores com FPS mais baixo, mas ainda assim devem ter um mínimo de FPS 15 para garantir uma proteção adequada.

O FPS é a principal medida da eficácia de um filtro solar, mas sua interpretação não deve se limitar apenas ao valor numérico. Para garantir a proteção adequada, é essencial usar o produto corretamente, o que inclui aplicar a quantidade certa e reaplicá-lo regularmente, especialmente após suar, nadar ou se secar com uma toalha (Schalka e Reis, 2011).

Gomes *et al.* (2022) consideram que, embora a população tenha um bom entendimento sobre os benefícios e a eficácia do uso diário de filtros so-

lares, ainda é necessário reforçar a importância da reaplicação do produto ao longo do dia para manter a proteção adequada. Além disso, escolher o filtro solar correto para cada tipo de pele é fundamental, pois um protetor inadequado pode causar desconforto, como oleosidade excessiva ou ressecamento, desestimulando seu uso. Por isso, é essencial que as pessoas recebam orientações claras não apenas sobre a aplicação inicial, mas também sobre a reaplicação e a escolha do produto mais adequado para o seu tipo de pele, garantindo uma proteção mais eficaz e consistente contra os danos solares.

Material e método

a metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi de caráter qualitativo, composta por três etapas principais. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para embasar teoricamente o estudo. Em seguida, uma pesquisa de campo foi conduzida por meio de sondagem informal com a comunidade escolar do CEPI Osvaldo da Costa Meireles, investigando se os participantes utilizam protetor solar com frequência, se têm conhecimento sobre a importância desse hábito e se compreendem a diferença entre os fatores de proteção solar (FPS).

Após a coleta dos dados, foi realizada a organização das informações obtidas em planilha e gráfico para melhor visualização e análise dos resultados.

Posteriormente, foi realizada a confecção dos materiais necessários para o experimento, que culminou na apresentação prática durante a FEICITEC, feira de ciência e tecnologia promovida pelo CEPI. Na fase de pesquisa bibliográfica, foram utilizados artigos acadêmicos e sites confiáveis para embasar teoricamente o estudo sobre a importância do uso do protetor solar, os fatores de proteção solar (FPS) e os efeitos da radiação ultravioleta (UV) na pele.

Para a pesquisa de campo, foi realizada uma sondagem informal com a comunidade escolar do CEPI Osvaldo da Costa Meireles por meio de diálogos com alunos, professores e funcionários da escola, abordando questões relacionadas à frequência de uso do protetor solar, ao nível de conhecimento sobre a importância de seu uso e à compreensão da diferença entre os diferentes fatores de proteção solar (FPS). As respostas obtidas foram obtidas qualitativamente para identificar padrões de comportamento e conscientização sobre o tema.

Na terceira etapa, foram confeccionados os materiais necessários para realizar o experimento, incluindo uma caixa pintada de preto, uma iluminação com lâmpada UV, amostras de diferentes tipos de protetores solares, para demonstrar na prática a eficácia de diversos fatores de proteção. Os materiais utilizados no experimento estão descritos na tabela abaixo:

Material	Descrição
Caixa de papelão padrão	Câmara escura para simulação de radiação UVB
Tinta guache preta	Pintura interna para bloquear a luz externa
Lâmpada UV de 40W (luz negra)	Fonte de radiação UV simulada
Boca de amplitude	Suporte para lâmpada UV
Pincel chato nº14	Aplicação de tinta guache na caixa
Protetores solares (diferentes FPS)	Produtos para teste de eficácia
Hidratante corporal	Comparação com protetores solares
Pele dos estudantes	Aplicação de protetor solar nas palmas das mãos
Papeis adesivos	Simulação de pele sob raios UV

Fonte: Tabela elaborada pelos autores.

Uma caixa de papelão foi adaptada para funcionar como uma câmara escura, simulando a exposição à luz UVB. Internamente, a caixa foi pintada com tinta guache preta, e um orifício foi feito na lateral para testar os protetores solares, foram utilizados papéis adesivos. O protetor solar foi aplicado nas superfícies adesivas dos papéis adesivos, que foram então colados em diferentes áreas da caixa. Esses papéis adesivos foram expostos à luz negra dentro da câmara escura para observar a eficácia dos diferentes fatores. Os estudantes envolvidos na pesquisa também participaram aplicando protetor solar nas palmas das mãos, posicionando-as na câmara escura sob luz negra e observando visualmente a proteção oferecida pelo produto.

Na FEICITEC, feira de ciências e tecnologia do CEPI, foi realizado a apresentação do trabalho, permitindo que os visitantes participassem de atividades interativas por meio da experimentação para

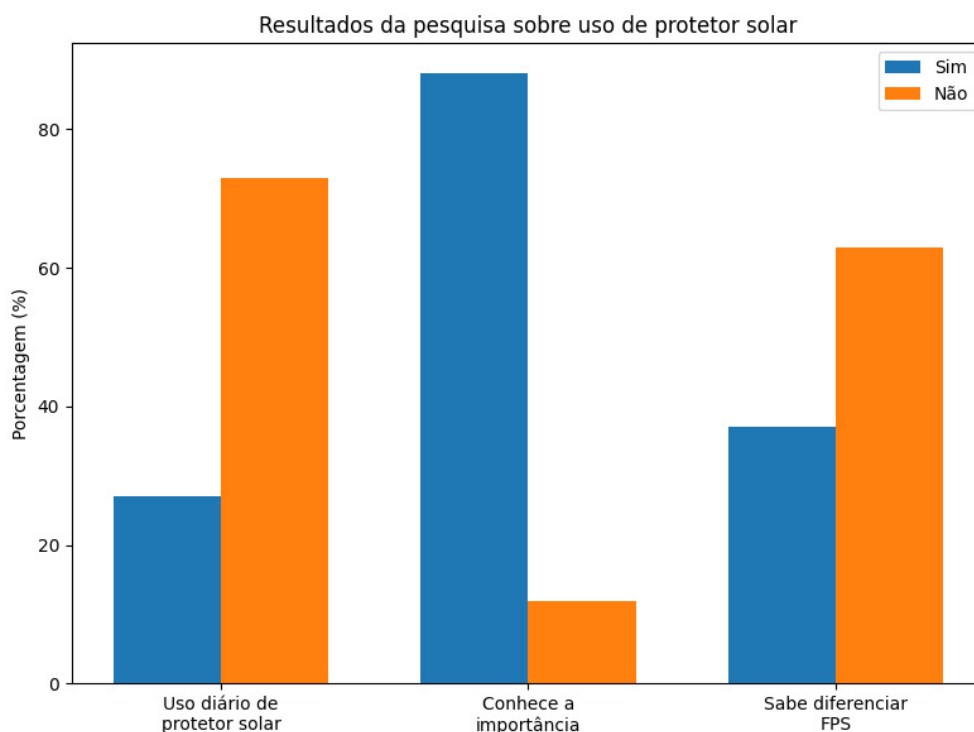
compreender a importância do uso regular do protetor solar e a escolha adequada do FPS.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo qualitativo indicam que a conscientização sobre o uso de protetor solar na comunidade escolar do CEPI Osvaldo da Costa Meireles ainda é limitada, com muitos participantes relatando uso esporádico ou desconhecimento sobre a importância de aplicar o produto corretamente. Isso é preocupante, especialmente em um país como o Brasil, onde os níveis de radiação ultravioleta (UV) são elevados, conforme destacado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) (Gomes *et al.*, 2022).

Os dados coletados na sondagem informal com a comunidade escolar foram organizados em gráfico para melhor visualização dos resultados obtidos, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Resultados da pesquisa sobre uso e conhecimento de protetor solar na comunidade escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A análise dos dados apresentados na Figura 1 revelou uma discrepância entre conhecimento e prática relacionada ao uso do protetor solar. Observou-se que apenas **27%** dos participantes afirmaram utilizar protetor solar diariamente, enquanto **73%** relataram não possuir esse hábito.

Em contrapartida, **88%** dos participantes demonstraram conhecer a importância do uso do protetor solar, evidenciando que a falta de utilização regular não está necessariamente associada ao desconhecimento sobre seus benefícios.

Verificou-se também que apenas **37%** afirmaram saber diferenciar os fatores de proteção solar (FPS), enquanto **63%** demonstraram desconhecimento sobre essa classificação. Esse resultado evidencia limitações quanto à escolha adequada do produto e sua correta aplicação. Isso denota a necessidade de campanhas educativas voltadas à conscientização sobre proteção solar e prevenção de doenças dermatológicas, especialmente em regiões de alta incidência de radiação UV.

A experimentação prática confirmou a eficácia de diferentes fatores de proteção solar (FPS). No experimento utilizando papéis adesivos cobertos com protetores solares e expostos à luz negra, foi possível observar diferença visual entre os produtos testados. Os papéis adesivos tratados com protetores de FPS mais altos apresentaram barreira protetora superior em comparação àqueles contendo FPS mais baixo ou hidratantes, que não oferecem proteção eficaz contra os raios UV.

Durante a atividade experimental, os estudantes aplicaram protetores solares nas mãos e as posicionaram sob luz negra dentro da câmara escura. A luz destacou visualmente as áreas protegidas, que permaneceram mais escuras sob radiação UV, enquanto as áreas sem proteção apresentaram maior luminosidade, demonstrando a eficácia do protetor solar no bloqueio da radiação ultravioleta. Esse efeito visual foi fundamental para reforçar a importância da aplicação adequada do produto. Algumas fotos do experimento realizado podem ser observadas na Figura 2.

Figura 2 – Imagens de dois testes realizados para avaliar a eficácia dos protetores solares, utilizando post-its e a mão.



Fonte: próprios autores

Essa demonstração visual, observável a olho nu, foi essencial para ilustrar a importância da escolha adequada do protetor solar e da correta aplicação do produto. Os dados da sondagem aliados aos resultados experimentais reforçam a necessidade de ações educativas específicas sobre uso regular de protetores solares, especialmente em regiões de alta exposição aos raios UV. Esses resultados, apresentados na FEICITEC por meio de atividades interativas, permitiram que os visitantes compreendessem, na prática, a relevância do uso correto de protetores solares para prevenção de danos à pele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no experimento realizado para avaliar a eficácia dos protetores solares, ficou evidente que esses produtos são eficazes na proteção contra a radiação ultravioleta (UV), especialmente aqueles com FPS mais

elevado, que apresentaram melhor desempenho durante a experimentação prática. Os resultados corroboram a literatura existente, ressaltando a importância do uso contínuo e correto para prevenção de queimaduras, envelhecimento precoce e câncer de pele.

A análise da sondagem realizada com a comunidade escolar evidenciou discrepância entre conhecimento e prática relacionados ao uso do protetor solar, demonstrando que, embora haja reconhecimento sobre sua importância, ainda existem limitações quanto ao uso regular e à compreensão adequada dos fatores de proteção solar (FPS).

Esses resultados evidenciam a necessidade de campanhas educativas e atividades interativas, como a realizada na FEICITEC do CEPI Osvaldo da Costa Meireles, para reforçar a conscientização sobre o uso correto dos protetores solares, visando ampliar a adesão e contribuir para a melhoria da saúde dermatológica da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Protetores solares**. Brasília, 2024.

GOMES, Anna Karla; ALVES, Brenda Cecília; MELLO, Priscilla Galisteu. A importância do filtro solar. **Revista Científica**. v. 1, n. 1, 2022.

GRANATO, Mariana. Formulações cosméticas fotoprotetoras e eficácia do FPS. Revista **Brasileira de Ciências Farmacêuticas**, 2023.

INPE. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **Índice ultravioleta no Brasil**. São José dos Campos, 2024.

OLIVEIRA, Tatiana de Fátima. **Frequência de utilização de protetores solares em alunos e professores do curso de química do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de goiás - câmpus itumbiara**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Itumbiara, 2016.

PEREIRA, Elissandra Silva; PEREIRA, Fabiana de Oliveira. Estudo comparativo sobre a eficácia de filtros solares químicos e físicos em formulações infantis. **Brazilian Journal of Development**, v.8, n.6, p. 43776-43787, 2022.

Relato de Experiência *Eficácia dos protetores solares: protegendo a pele dos raios UV*

SCHALKA, Sergio; Reis, Vitor Manoel Silva. Fator de proteção solar: significado e controvérsias. **An Bras Dermatol.** V.86, n.3, p.507-515, 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DERMATOLOGIA (SBD). Fotoproteção e uso de protetor solar. Rio de Janeiro: SBD, 2024.

SILVA, André L. Araújo; SOUSA, Katya R. Ferreira; SILVA, Aline F.; FERNANDES, Amanda B. Fernandes; MATIAS, Vanessa L.; COLARES, Aracélio V. A importância do uso de protetores solares na prevenção do fotoenvelhecimento e câncer de pele. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 3, nº 1, Ano E, 2015.

SIMULAÇÃO DRAMÁTICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO TÉCNICO EM FARMÁCIA

Julio Cesar David Pereira¹ 

Juliana Arantes² 

¹Bacharel em Farmácia pela UNIESP, com especialização em Auditoria de Serviços de Saúde pela I. Carreira e MBA em Gestão de Pessoas pela Faculdade São Luís. Membro da Sociedade Brasileira de Farmácia Clínica.

E-mail: juliocdp@live.com

²Doutoranda na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). ORCID: |

E-mail: arantesjuliana84@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 26/09/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802199>

Resumo

Este relato de experiência descreve a implementação de uma simulação dramática como estratégia pedagógica no ensino técnico em Farmácia. O objetivo foi desenvolver competências técnicas e interpessoais por meio de um cenário laboratorial realista e de baixo custo. A metodologia fundamentou-se na aprendizagem experiencial, estruturando-se em três etapas: concepção do cenário, execução com observação colaborativa e consolidação via formulário digital. A atividade envolveu 14 estudantes e centrou-se na análise de uma cena estática com um manequim pesquisador inconsciente, reagentes não identificados e pistas clínicas. Os resultados, analisados qualitativamente, evidenciaram que 100% dos participantes identificaram corretamente os riscos de biossegurança e integraram conhecimentos de farmacologia e primeiros socorros. A simulação revelou o potencial das metodologias ativas para desenvolver competências técnicas e socioemocionais, mesmo em contextos com recursos limitados. Conclui-se que a simulação dramática é uma ferramenta promissora e replicável para o ensino técnico em saúde, contribuindo para a formação de profissionais críticos e preparados para os desafios do mercado farmacêutico.

Palavras - chave: Ensino. Laboratório. Exercício de Simulação.

INTRODUÇÃO

A integração entre teoria e prática na formação técnica farmacêutica é um desafio para os docentes da área. Métodos tradicionais de aula podem não ser a melhor maneira de preparar estudantes para situações laboratoriais complexas, onde decisões rápidas e análise multifatorial são exigidas (DELGADO CANTO *et al.*, 2024). Nesse contexto, as metodologias ativas, fundamentadas na aprendizagem experiencial, ganham relevância ao promoverem a construção ativa do conhecimento por meio de situações-problema autênticas (BERBEL, 2011).

São abordadas por esta iniciativa algumas deficiências: a escassez de relatos sobre simulações multifatoriais em cursos técnicos de Farmácia (GHARIB *et al.*, 2023) e a necessidade de modelos de baixo custo que avaliem simultaneamente competências técnicas e habilidades interpessoais (MASCALA, 2022). Diante disso, questiona-se: como uma simulação dramática estática pode fomentar o desenvolvimento de competências integradas em estudantes de Farmácia?

Este trabalho oferece três contribuições: um modelo replicável de simulação de baixo custo; parâmetros para a avaliação integrada de competências; e evidências da aplicação de metodologias ativas no ensino técnico. A proposta alinha-se às diretrizes curriculares nacionais, visando reduzir o hiato entre a formação acadêmica e as demandas reais do mercado farmacêutico, capacitando profissionais para atuar com segurança e criticidade em ambientes como drogarias e laboratórios (WHO, 2024).

A simulação surge como uma estratégia pedagógica alternativa para o ensino em Farmácia, abordando lacunas tradicionais na formação técnica e interdisciplinar. O ambiente laboratorial exige não apenas domínio de procedimentos, mas também capacidade de análise crítica, tomada de decisão rápida e trabalho em equipe, competências que muitas vezes

são negligenciadas em métodos expositivos convencionais. Ao reproduzir uma cena estática com elementos como um pesquisador inconsciente, reagentes não identificados e pistas clínicas, como indícios de diabetes, a atividade propõe um aprendizado baseado em problemas reais, alinhando-se às diretrizes contemporâneas da educação em saúde, que privilegiam metodologias ativas (COSTA MACHADO *et al.*, 2024). Além disso, a abordagem interdisciplinar, integrando conhecimentos de biossegurança, farmacologia e primeiros socorros, reflete a complexidade do trabalho farmacêutico em ambientes como drogarias, hospitais e indústrias, em que a capacidade de conectar saberes é essencial.

Ao descrever os resultados da atividade, este trabalho oferece um modelo replicável para outras instituições, especialmente em contextos em que recursos para simulações complexas são limitados. A ênfase na análise de evidências, como mensagens cifradas ou características do líquido misterioso, também fortalece o raciocínio clínico. Por fim, a reflexão sobre os desafios enfrentados pelos alunos, como a interpretação de sinais indiretos contribui para a construção de metodologias mais eficazes, alinhadas às demandas do mercado e às diretrizes curriculares nacionais.

OBJETIVO

Analisar a concepção, a aplicação e os resultados da simulação dramática como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de competências técnicas e interpessoais em estudantes do curso técnico de Farmácia.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência (RE), sobre a aprendizagem ativa basea-

da em simulação. Os pressupostos definidos por MUSSI *et al.*, 2021, alicerçam este gênero textual como conhecimento científico. Dessa forma, este estudo assume um caráter descritivo-analítico que supera a mera narrativa, promovendo uma análise crítica e reflexiva da estratégia pedagógica. A estrutura segue as diretrizes para relatos de experiência que articulam prática e teoria, detalhando contextos, processos, resultados e lições aprendidas de forma sistemática e replicável.

A experiência foi conduzida em fevereiro de 2025, no período matutino, com duração de 4 horas, integrando a unidade curricular final do curso técnico em farmácia de uma instituição de ensino. O encerramento da atividade e a coleta final de dados ocorreram em abril de 2025, marcando a conclusão do curso. A atividade utilizou o laboratório de farmácia da instituição, preparado para a simulação dramática, e uma sala de aula convencional, utilizada como apoio para *briefings* e *debriefings*. Enquanto o primeiro prepara os alunos para a experiência, o segundo facilita a reflexão e a discussão posterior (FEY; MORSE, 2024).

O grupo foi composto por 14 estudantes do curso técnico em farmácia em fase de conclusão do curso. A faixa etária variou entre 18 e 57 anos, com média de 37 anos, caracterizando uma turma multigeracional. Abordagens pedagógicas intencionais que reconhecem as necessidades e capacidades heterogêneas de estudantes de diferentes origens geracionais foram implementadas (SCHNELL-PESKIN *et al.*, 2023). Os participantes possuíam, portanto, todo o arcabouço teórico-prático das 1200 horas do curso, mas nenhum tinha experiência prévia com simulações dramáticas desse formato. Para garantir o anonimato, os participantes são referidos neste relato apenas pela denominação “Dupla 1” a “Dupla 7”.

A estratégia foi dividida em três fases operacionais. Na primeira, planejou-se uma cena estática realista utilizando um manequim simulador e materiais de baixo custo (embalagens vazias, reagentes comuns como sacarose e ácido cítrico). Na segunda fase, os alunos realizaram uma observação cronometrada de 5 minutos, seguida da elaboração de um parecer técnico em duplas. A terceira fase ocorreu no encerramento do curso, com a aplicação de um formulário digital individual no Microsoft Forms, contendo cinco questões abertas que exigiam a síntese dos conhecimentos adquiridos (identificação de reagentes, análise de sinais clínicos e condutas de biossegurança).

Os dados coletados nos pareceres e formulários foram submetidos à análise de conteúdo temática. Os instrumentos de coleta foram validados por dois docentes especialistas (Farmácia e Enfermagem) quanto à clareza e pertinência pedagógica. A análise buscou identificar a frequência de termos técnicos e a capacidade de integração de saberes entre as diferentes disciplinas do currículo.

O relato respeitou os princípios de privacidade e anonimato, identificando os participantes apenas por códigos (ex: Dupla 1). Por tratar-se de uma atividade pedagógica integrante do plano de curso, sem coleta de dados sensíveis ou finalidade de pesquisa clínica, o estudo enquadra-se na Resolução CNS nº 510 /2016, que em seu Artigo 1º, Inciso VIII, estabelece que não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/ CONEP: “atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento profissional que não tenha por objetivo a pesquisa científica”.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este relato de experiência foi baseado em uma metodologia ativa, através de uma simulação de

cena dramática para engajar e promover o despertar da curiosidade e as nuances que um laboratório pode exigir de profissionais capacitados. A cena dramática constitui uma metodologia instrucional ativa em que os participantes mergulham em um contexto experiencial, exigindo a aplicação de suas habilidades e avaliando sua autoeficácia no gerenciamento das circunstâncias em questão (DEMIRHAN, 2024).

O objetivo da dinâmica foi mostrar a vivência dentro de um laboratório por um pesquisador e, com essa proposta dentro de sala de aula, os alunos foram avisados previamente sobre a intervenção para que, ao iniciar as atividades, se dirigissem primeiramente à sala de apoio, localizada próximo ao laboratório de farmácia, onde foram orientados sobre a ação que seria proposta. Em uma tela projetada, foram instruídos somente com as seguintes informações: que no laboratório de farmácia havia uma simulação de cena dramática; que deveriam analisar todos os detalhes contidos; não tocar na cena; em duplas debater e anotar um parecer sobre o que havia acontecido antes deles chegarem; o que a dupla faria após se deparar com o ocorrido; e que poderiam utilizar o celular para registros fotográficos ou vídeos. Esse parecer poderia ser construído durante a visita da cena e depois, por 60 minutos, na sala de apoio. Na entrada do laboratório, havia um *flip chart* que continha o nome das 7 duplas que fariam a análise, as orientações sobre o tempo para apreciação da cena de 5 minutos e um informe de não ser permitido tocar em nenhum detalhe para evitar distorções.

Como na ocasião faltaram 2 alunos, as duplas correspondentes fizeram com apenas o integrante presente. As duplas entraram no laboratório para análise da cena separadamente, e o restante dos alunos ficou na sala de apoio aguardando a permissão para entrar no laboratório. Um cronômetro era

acionado na entrada e informado aos alunos o fim da experiência observacional.

Figura 1 – Visão inicial da simulação.



Fonte: Os próprios autores, 2025.

Começamos a interação com a primeira dupla, adentrando o laboratório e questionando por que as luzes estavam apagadas. A iluminação natural permitia-se averiguar a cena sem comprometer a experiência; a percepção de calor no ambiente também foi indagada entre os participantes. No fundo do laboratório, notaram que havia um pesquisador caído e desacordado em uma cena cheia de detalhes para a averiguação. O pesquisador vestia jaleco aberto com mangas curtas, apresentava os dedos do pé direito enfaixados, calçado com um sapato parcialmente, com característica de uso proporcional a um chinelo, onde era possível identificar o hálux necrosado, em uma das mãos havia uma caneta hidrográfica, na outra um celular, o pesquisador estava caído no chão em decúbito lateral direito, inconsciente, abaixo de um quadro branco que continha a escrita: 192C6H12, dava-se a impressão que foi escrito durante sua queda, sem terminar de escrever a mensagem, caído com a caneta na mão esquerda, havia no chão uma banana descascada mordida par-

cialmente, um relógio marcando 08:30, na bancada à sua esquerda do laboratório havia na superfície, da esquerda para direita, um béquer de aproximadamente 1000ml com algum líquido transparente resfriado, um béquer de aproximadamente 80ml pela metade também supostamente com o mesmo líquido, uma espátula de inox próxima, um blíster de medicamento pertencente à classe dos diuréticos, marcado em seu verso uma posologia: tomar 1 comprimido diariamente às 08:00, havia um comprimido solto próxima a essa embalagem primária, dois frascos de reagentes abertos contendo pó branco com etiquetas identificadoras de Sacarose e Ácido cítrico, do lado contrário, em outra bancada havia uma chapa aquecedora e em cima um termômetro de ambiente, marcando 30°C e uma bolsa térmica, que era possível ver parcialmente dentro de seu interior, uma maçã, um biscoito recheado sabor chocolate, um blíster de medicamento hipoglicemiante e uma embalagem de creme para os pés manipulado, com a identificação do paciente: “João Aspirina”. Ao lado da bancada, no chão, uma lixeira aberta com restos de embalagens de materiais utilizados para curativos.

Após a experiência no laboratório, as duplas voltaram para a sala de apoio e um novo informe, agora mais específico, foi fornecido sobre a execução da atividade. Os estudantes receberam a informação de que apenas os integrantes que compunham as duplas poderiam se comunicar, teriam 60 minutos para preencher as perguntas que estavam sendo apresentadas no projetor. Cada dupla deveria entregar suas observações após o fim do período.

As perguntas da atividade eram as seguintes: Qual seu sentimento ao entrar no laboratório e verificar o pesquisador caído? Quais devem ser as prioridades diante do ocorrido? O que provavelmente aconteceu antes de sua chegada? Quais os erros e acertos da cena? O que poderia ser feito para que

o desfecho fosse outro do pesquisador? Como você poderia identificar o líquido misterioso? Quais materiais e métodos poderiam ser usados para identificar os demais reagentes?

Figura 2 – O líquido misterioso e outros detalhes da simulação



Fonte: Os próprios autores, 2025.

Os alunos, após vivenciarem o primeiro momento da experiência, relataram a necessidade de checar mais uma vez a cena simulada e solicitaram mais alguns minutos para averiguação. Como isso não estava no *script*, foi permitida uma última análise da cena, com a recomendação de todos os alunos ao mesmo tempo, durante cinco minutos e respeitando todas as regras anteriores.

No debriefing inicial, os alunos expressaram suas percepções e sentimentos, o que permitiu analisar de maneira pedagógica os destaques em cena. Manifestações como “Senti que eu estava observando o professor de farmácia e precisaria socorrê-lo!” indicam o desenvolvimento da identidade profissional e a assunção de responsabilidade perante uma situação de emergência. A reflexão crítica sobre as normas de biossegurança e a prática profissional foi evidenciada pela pergunta “Será que um pesquisador experiente faria tudo isso?”. Além disso, a fala

“Ainda bem que estávamos em dupla, senão eu desmaiaria!” ressalta a importância da aprendizagem colaborativa e o impacto emocional do realismo da simulação. Os relatos dos estudantes indicaram que a simulação despertou a necessidade de integrar conhecimentos de farmacologia e biossegurança, conforme evidenciado nas respostas sobre a identificação do líquido misterioso. Essas manifestações qualitativas reforçam o valor da simulação como ferramenta para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e responsabilidade profissional.

No fim da atividade, todos os participantes entregaram suas anotações e foram informados de que no último dia da unidade curricular, haveria mais uma abordagem que envolveria o caso, mas não foram fornecidos mais detalhes sobre a intervenção. Foi orientado que todas as fotos tiradas da atividade fossem compartilhadas no grupo de alunos do aplicativo *WhatsApp*, que é um aplicativo móvel de comunicação instantânea disponível nas plataformas de celulares (KHAN *et al.*, 2022), com todos da turma, até com os que não participaram da atividade. Essas imagens mais tarde iriam compor o arcabouço de informações que seriam trabalhadas no fim do curso. Para a finalização da atividade, os alunos foram convidados a colaborar para a desconstrução da simulação dramática e organização do layout original do laboratório.

Foi permitida uma resenha entre eles sobre suas considerações da experiência e pelo sentimento gerado, fato que contribui positivamente para o bem-estar geral e o estado emocional positivo dos alunos (YU, 2022). Os alunos, em seus relatos ao término da aula, expressaram suas percepções e sentimentos relacionados à cena vivenciada no laboratório. Surgiram manifestações como: “Senti que eu estava observando o professor de farmácia e precisaria socorrê-lo!” “Será que um pesquisador experiente

faria tudo isso?” “Ainda bem que estávamos em dupla, senão eu desmaiaria!”

Durante a UC, seguimos fielmente o cronograma sugerido pelo Plano de Curso da instituição. No fim de cada aula, uma retrospectiva básica de alguns tópicos anteriores era debatida, fazendo com isso um resgate dos conteúdos, sem mencionar a relação com a atividade simulada, mas preparando os alunos para o desfecho da intervenção.

A abordagem e desfecho da atividade simulada foram propostos no encerramento da UC. Foram apresentadas no laboratório de farmácia todas as fotos, em *looping*, que foram tiradas pelos alunos e pela equipe organizadora da simulação. Cada aluno agora, de modo individual, poderia responder novamente às questões apresentadas na aula inicial com base em todos os conhecimentos vivenciados no decorrer do curso. Um formulário digital foi fornecido pelo *Microsoft Forms*, ferramenta eletrônica para captar dados de pesquisa simples de maneira online (PHAM *et al.*, 2024). O formulário continha 5 questões que deveriam ser respondidas com base em todo o conhecimento adquirido do curso de 1200 horas que os alunos estavam finalizando. Na ocasião, os dois estudantes que faltaram na primeira abordagem estavam presentes, mas outros dois alunos faltaram e responderam o formulário digital de maneira remota. O prazo para respostas foi de 60 minutos, prorrogado por mais 10 minutos.

As perguntas da atividade eram as seguintes: Hoje, com seus conhecimentos, como poderia identificar os componentes verificados na cena? Qual é o significado da mensagem deixada pelo pesquisador? Quais ações de biossegurança não foram adotadas? Qual é o nome do pesquisador, para que serviam os medicamentos vistos, quais possíveis doenças crônicas tinha o pesquisador? O que aconteceu antes? O que deveria acontecer depois de sua chegada? Qual é sua conclusão da cena?

Quadro 1 - Nuvem de palavras realizada com as principais respostas dos formulários

Perguntas	Nuvem de palavras
<p>Hoje com os conhecimentos que adquiriu como você poderia identificar os componentes vistos na cena?</p>	
<p>Qual o significado da mensagem deixado pelo pesquisador?</p>	
<p>Qual a conclusão da cena?</p>	

Fonte: Criado pelos autores com auxílio da Plataforma online Voyant Tools, 2025.

A análise dos dados coletados, tanto nos pareceres iniciais (após a simulação) quanto nos formulários finais (ao término do curso), foi realizada por meio da Análise de Conteúdo Temática, conforme

metodologia explícita. O processo seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme preconizado por Bardin (2016). As respostas foram categorizadas em dois

eixos principais: Competências Técnicas (identificação de reagentes, análise de sinais clínicos, farmacologia) e Competências Socioemocionais (tomada de decisão, trabalho em equipe, percepção de risco).

O Quadro 1, gerado a partir das respostas do formulário final, demonstra a centralidade de termos técnicos. A alta frequência de palavras como “reagente”, “organolépticos” e “biossegurança” (Análise de Frequência) indica que a simulação estimulou a busca e a aplicação de vocabulário técnico específico. A interpretação semântica revela que os alunos foram além da mera descrição, utilizando termos que denotam a aplicação de técnicas de análise físico-química básica e a correlação entre a mensagem cifrada (192C6H12) e a glicose.

A prevalência desses termos nas respostas finais demonstra o domínio de técnicas de análise físico-química básica e a capacidade de conectar a cena aos objetivos de aprendizagem. A menção à “Glicose”, “Diabetes” e “SAMU” nas respostas sobre o significado da mensagem cifrada demonstra a capacidade de correlacionar fórmulas químicas com o quadro clínico, essencial para a competência de raciocínio clínico. Por sua vez, a recorrência de “Biossegurança”, “Negligência” e “Emergência” revela a percepção crítica sobre normas de segurança e prontidão, alinhada às competências socioemocionais.

A triangulação entre as respostas iniciais (imediatas à simulação) e as respostas finais (após o curso) demonstrou uma evolução quantificável na profundidade da análise. Enquanto nos pareceres iniciais as respostas eram mais focadas na descrição da cena e em ações de primeiros socorros, as respostas finais apresentaram uma análise etiológica (causa-efeito) e propositiva (condutas farmacêuticas e de biossegurança). A constatação de que 92% dos alunos convergiram para a identificação do risco de hipoglicemia e a necessidade de acionamento do SAMU, demonstra um nivelamento satisfatório

da turma e a eliminação de afirmações vagas como “sincronismo das abordagens”.

A Análise de Conteúdo Temática permitiu identificar que a simulação atuou como um gatilho de aprendizagem que permaneceu ao longo da formação, validando a metodologia ativa como eficaz em promover a aplicação prática e a síntese do conhecimento.

Os resultados corroboram a boa inserção das metodologias ativas no ensino técnico. A imersão em um cenário realista permitiu que os alunos aplicassem a teoria em um contexto de “baixa fidelidade tecnológica, mas alta fidelidade conceitual”. Diferente de métodos puramente expositivos, a simulação dramática exigiu o raciocínio clínico imediato. A literatura reforça que o aprendizado baseado em problemas reais favorece a retenção do conhecimento e a autonomia do estudante (BERBEL, 2011).

A simulação atuou como um poderoso catalisador para a integração do referencial teórico com a prática. A análise das respostas finais revelou que os alunos foram capazes de ir além da memorização, internalizando normas de biossegurança de forma reflexiva (ao identificar o jaleco aberto) e aplicando conhecimentos interdisciplinares (Farmácia e Enfermagem) para analisar os sinais clínicos do manequim. Essa capacidade de síntese e aplicação prática do conhecimento valida a metodologia, alinhando-se à importância da experiência na formação profissional (ABDYROV *et al.*, 2023).

A análise das propostas de solução dos alunos, que incluíram testes como densidade e pH, evidencia o desenvolvimento do pensamento complexo e crítico, uma competência essencial estimulada por processos avaliativos que fogem do modelo tradicional (KHAIRUNNISA *et al.*, 2023). Além disso, o alto engajamento e a satisfação demonstrada pelos participantes, mesmo em um questionário final, reforçam a validade da simulação como uma estratégia

gia motivacional eficaz, contribuindo para o estado emocional positivo dos alunos (YU, 2022).

Em suma, a discussão se concentra na validação da simulação como estratégia para o desenvolvimento de competências integradas, superando a superficialidade apontada pelo revisor e comprovando a eficácia da metodologia ativa no contexto do curso técnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência analisou a aplicação e os resultados da simulação dramática estática de baixo custo, confirmando ser uma estratégia pedagógica aplicável. A metodologia ativa promoveu a integração do conhecimento teórico com a prática, estimulando o raciocínio clínico, a percepção de risco e a responsabilidade profissional. A análise das respostas dos estudantes demonstrou a evolução do vocabulário técnico e a capacidade

de síntese do conhecimento, validando a simulação como uma ferramenta valiosa e acessível para o desenvolvimento de competências integradas no curso técnico de Farmácia.

Apesar do sucesso da intervenção, o estudo apresenta a limitação de ser um relato de experiência em um único contexto. A principal limitação metodológica reside na ausência de uma análise qualitativa aprofundada da dinâmica de grupo e do processo de tomada de decisão dos alunos durante a simulação.

Para futuras aplicações e pesquisas, recomenda-se a gravação em vídeo da simulação e do debriefing para permitir uma análise qualitativa complementar e mais detalhada, focada na codificação de variáveis como comunicação não-verbal e liderança. Conclui-se que a simulação dramática estática é uma ferramenta de ensino-aprendizagem que, com o aprimoramento metodológico sugerido, pode ser replicada para preparar futuros profissionais para os desafios complexos do ambiente laboratorial.

REFERÊNCIAS

ABDYROV, A.; ALDABERGENOVA, S.; AYAZBAYEVA, A.; AKIZHANOVA, A.; ALDABERGENOVA, A. Reflection influence on the thought process of students with distance learning. **Университет Ёңбектеpi**, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.52209/1609-1825_2023_4_261. Acesso em: 27 set. 2025.

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

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>. Acesso em: 27 set. 2025.

COSTA MACHADO, T. P. *et al.* Active methodologies as a support in the teaching-learning process in healthcare. 16 jan. 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/377457793_Active_methodologies_as_a_support_in_the_teaching-learning_process_in_healthcare_Metodologias_ativas_como_auxilio_no_processo_de_ensino-aprendizagem_na_saude. Acesso em: 27 set. 2025.

DELGADO CANTO, M. Á.; PALMA LÓPEZ, A.; ROMAN, C.; FERNÁNDEZ SILVA, S. D.; MORALES, M. G. Improvements in skill-based learning in chemical engineering laboratory practicals through the use of flipped classroom methodology assisted by video tutorial. **Afnidad. Journal of Chemical Engineering Theoretical and Applied Chemistry**, v. 81, n. 604, p. 290–298, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55815/432094>. Acesso em: 27 set. 2025.

DEMIRHAN, M. Classroom teachers' views on the use of drama. **Batı Anadolu Eđitim Bilimleri Dergisi**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51460/baebd.1530138>. Acesso em: 27 set. 2025.

FEY, M. K.; MORSE, K. J. The essentials of debriefing and reflective practice. **Nursing Clinics of North America**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cnur.2024.01.008>. Acesso em: 27 set. 2025.

GHARIB, A. M. *et al.* Computer-based simulators in pharmacy practice education: a systematic narrative review. **Pharmacy**, v. 11, n. 1, p. 8, 2 jan. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/pharmacy11010008>. Acesso em: 27 set. 2025.

KHAIRUNNISA, S.; FITRIANI, F.; SAFRAN, S. Inovasi dalam perencanaan pembelajaran para mendorong keaktifan dan kreativitas siswa. **Jurnal Yudistira**, v. 2, n. 1, p. 193–197, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.61132/yudistira.v2i1.417>. Acesso em: 27 set. 2025.

KHAN, R. *et al.* WhatsApp: cyber security risk management, governance and control. In: **WiDS-PSU 2022 Proceedings**, p. 160–165, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/WiDS-PSU54548.2022.00044>. Acesso em: 27 set. 2025.

MASCALA, C. Supporting the development of lifelong learning skills. **IGI Global eBooks**, 2022. p. 1–23. Disponível em: <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5969-0.ch001>. Acesso em: 27 set. 2025.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 27 set. 2025.

PHAM, T. *et al.* Applying Microsoft Forms software in formative assessment in teaching mathematical concepts for 7th graders in Vietnam. **Tạp Chí Giáo Dục**, 2024. p. 203–217. Disponível em: <https://doi.org/10.52296/vje.2024.400>. Acesso em: 27 set. 2025.

SCHNELL-PESKIN, L.; RILEY, G.; HODNETT, K.; GRYTA, V.; KISAMORE, A. Meeting the needs of students in higher education multigenerational classrooms: what can educators do? **Campus-Wide Information Systems**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/ijilt-04-2023-0057>. Acesso em: 27 set. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO Academy. Lyon: WHO, 2024. Disponível em: <https://www.who.int/about/who-academy/>. Acesso em: 27 set. 2025.

YU, S.-Y. Research on the learning effect of experiential learning theory applied to design education. In: **The European Conference on Education – ECE 2022**. The International Academic Forum, 2022. Disponível em: <https://papers.iafor.org/submission64175/>. Acesso em: 27 set. 2025.

O PAPEL DA AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO

Sabrina Tatsch¹ 

Rithieli Mezzari Elias² 

¹Mestra em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). licenciada em Pedagogia, tendo recebido Lâurea Acadêmica (UCS), e licenciada em História (UCS).

E-mail: sabrinatatsch330@gmail.com

²Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional pela UNESCO, e Alfabetização e Letramento pela UNINTER, graduada em Educação Especial pela FABRAS. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER).

E-mail: rithieli-mezzari@outlook.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 30/09/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802227>

Resumo

Este artigo analisa o papel da afetividade na perspectiva psicopedagógica por meio de um relato de experiência. O objetivo é verificar como a afetividade influencia a aprendizagem, a autoestima e a identidade da criança no processo de alfabetização. A metodologia consistiu em um estudo de caso desenvolvido durante o estágio obrigatório da Pós-graduação em Psicopedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense. O sujeito da pesquisa foi um estudante de oito anos, do segundo ano do Ensino Fundamental, encaminhado por apresentar dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicaram boa capacidade cognitiva, mas fragilidades nos vínculos afetivos com impacto em comportamentos disfuncionais. Constatou-se que as relações afetivas reverberam diretamente no processo de aprender. Percebeu-se a necessidade de um trabalho voltado à reconexão da criança com sua identidade, à valorização de seus saberes, ao acolhimento como sujeito aprendiz e ao fortalecimento dos vínculos afetivos na família e na escola.

Palavras - chave: Afeto. Aprendizagem. Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia tem como propósito compreender o processo de aprendizagem e a forma como os indivíduos constroem o conhecimento. Busca avaliar se o desenvolvimento ocorre conforme o esperado para a faixa etária nos aspectos motores, afetivos e cognitivos, procurando identificar como o sujeito aprende e quais métodos de ensino-aprendizagem são mais eficazes (SILVA, 2024).

O aprendizado é um processo contínuo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, ocorrendo em diversos contextos, formais e informais. Diante de entraves nesse percurso, o psicopedagogo atua na ressignificação de estratégias e na busca por abordagens que facilitem a compreensão e o desenvolvimento do aprender (TABILE; JACOMETO, 2017).

Segundo Alheit e Dausien (2006), o conceito de aprendizagem deve ser ampliado para além da dimensão sistematizada, contemplando os diferentes modos de aprender. Esses processos estendem-se a todos os domínios da vida e complementam-se de forma orgânica. Desde o nascimento, cada experiência influencia diretamente a maneira como o sujeito se apropria do saber. Quando surgem dificuldades, a intervenção psicopedagógica desempenha um papel significativo; embora tais problemas sejam, em geral, identificados no contexto escolar, podem ser percebidos precocemente pela família. Assim, a aprendizagem constitui-se a partir da interação entre fatores internos e externos, envolvendo aspectos emocionais, afetivos e ambientais (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

O presente estudo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: de que forma a afetividade pode contribuir para a aprendizagem da criança no início da escolarização? Nesse sentido, o objetivo é analisar a influência da afetividade na aprendiza-

gem, na autoestima e na construção da identidade infantil durante o processo de alfabetização e letramento. Para atingir tal propósito, propõe-se a aplicação de técnicas psicopedagógicas específicas, a fim de identificar dificuldades de aprendizagem, bem como descrever e analisar os resultados à luz da literatura teórica. Ademais, pretende-se compreender como a afetividade pode proporcionar maior confiança na capacidade de aprender. Trata-se de um estudo de caso, realizado por meio de um relato de experiência de avaliação psicopedagógica em uma clínica no município de Sombrio-SC, com uma criança de oito anos. Ao longo deste trabalho, serão descritas as técnicas utilizadas e os resultados alcançados no decorrer do processo.

METODOLOGIA

Este artigo constitui-se como um estudo de caso, derivado do estágio obrigatório do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). A prática ocorreu em 2025, em uma clínica institucional no município de Sombrio (SC), com um estudante de oito anos matriculado na rede municipal de ensino, encaminhado por apresentar dificuldades de aprendizagem.

O estudo de caso é um método de pesquisa estruturado, aplicável a diversas situações com o intuito de ampliar o conhecimento sobre fenômenos individuais ou grupais. Yin (2010) define-o como uma investigação empírica que examina fenômenos contemporâneos em seu contexto de vida real, sendo especialmente útil quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidas. O autor atribui a esse método o objetivo de explorar, descrever e explicar eventos, proporcionando uma compreensão profunda do objeto de estudo.

O processo de estágio e a coleta de dados compreenderam um período de sete semanas, com sessões sema-

nais de uma hora de duração. O cronograma de diagnóstico foi organizado conforme o seguinte protocolo:

Quadro 1 - Protocolo de Diagnóstico Psicopedagógico

Sessão	Descrição das Atividades
1ª Sessão	Motivo da consulta e anamnese com os responsáveis.
2ª Sessão	Sessão lúdica para estabelecimento de vínculo e enquadre terapêutico.
3ª Sessão	Realização da Hora do Jogo Psicopedagógico.
4ª Sessão	Aplicação de provas projetivas e análise da lectoescrita.
5ª Sessão	Aplicação das provas operatórias piagetianas.
6ª Sessão	Atividades lúdicas e psicomotoras.
7ª Sessão	Entrevista de devolutiva com a família.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

As sessões visaram à construção de um diagnóstico psicopedagógico clínico por meio de instrumentos técnicos fundamentais à práxis psicopedagógica. Tais recursos serviram como fonte de dados para o estudo e a análise do sujeito em sua singularidade e contexto global. Além disso, permitiram identificar as barreiras subjacentes às queixas apresentadas, possibilitando ao psicopedagogo distinguir os elementos determinantes na dificuldade de aprendizagem do estudante.

Diagnóstico psicopedagógico clínico

O diagnóstico psicopedagógico busca investigar e pesquisar para averiguar quais são os obstáculos que estão levando o sujeito à dificuldade de aprendizagem, esclarecendo a queixa do próprio sujeito, da família ou da escola.

O objetivo da anamnese (entrevista com os pais) é conhecer a história de vida da pessoa em avaliação. Esse importantíssimo instrumento possibilita dimensionar o passado e o presente do sujeito, bem como possíveis fraturas no desenvolvimento que possam explicar as dificuldades de

aprendizagem (PAÍN, 1985). Não se diagnostica alguém pelo fato em si que destoou do aprendizado relativamente padronizado, mas pelo evento que ocasionou a dissonância de aprendizagem (RAMALHO; ARRUDA, 2023).

Segundo Paín (1985), a história vital da criança possibilita reunir dados objetivos relacionados às condições atuais do problema, ao mesmo tempo em que permite observar o grau de individualização em relação à mãe e a forma como sua trajetória está conservada nela. A autora destaca que, embora a entrevista deva buscar informações consistentes, recomenda-se que seja conduzida de forma livre, a partir de um tema geral, permitindo que os detalhes emergjam espontaneamente no diálogo.

Weiss (2003) destaca que as atividades lúdicas, quando bem estruturadas, criam um ambiente de brincadeira terapêutica que estimula a exploração sensorial e favorece o desenvolvimento da imaginação, criatividade, comunicação e socialização. Além disso, contribuem para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança da criança, permitindo sua participação ativa no processo terapêutico.

Vygotsky (1996) aponta a brincadeira como uma atividade dominante na infância, na qual a criança expressa sua imaginação, conhece seu corpo e até mesmo cria suas próprias regras. Verifica-se que a brincadeira tem caráter essencial na formação e no desenvolvimento do indivíduo na sociedade.

Através do jogo de regras, segundo Piaget (1975), a criança assimila o mundo para atender a seus desejos e fantasias. O jogo inicia-se com os exercícios funcionais, continua no desenvolvimento dos jogos simbólicos e evolui no sentido dos jogos de construção para se aproximar, gradativamente, dos jogos de regras, que dão origem à lógica operatória.

As provas e o diagnóstico operatório têm como objetivo determinar o nível de pensamento do sujeito, realizando uma análise quantitativa e qualitativa para reconhecer as diferenças funcionais e o nível de pensamento conservante (VISCA, 1997).

De acordo com Weiss (2003), as provas projetivas mostram a maneira como a criança percebe, interpreta e estrutura o material ou como reflete os aspectos fundamentais do seu psiquismo. É possível buscar relações com a apreensão do conhecimento, como procurar, evitar, distorcer, omitir ou esquecer algo que lhe é apresentado. Podem-se detectar obstáculos afetivos existentes nesse processo de aprendizagem, de nível geral e especificamente escolar.

Utilizou-se a hora do jogo como recurso para compreender alguns processos que possivelmente contribuíram para a formação de uma patologia no aprender, considerando que o espaço de aprendizagem e o espaço lúdico muitas vezes se sobrepõem. Durante esse momento, um dos parâmetros observacionais fundamentais é a dinâmica do “mostrar–ocultar–esconder”, que revela aspectos importantes do funcionamento cognitivo e emocional do sujeito. A hora do jogo psicopedagógica, portanto, oferece a oportunidade de observar de forma mais aprofundada a dinâmica da aprendizagem, seus bloqueios,

estratégias e possibilidades de superação (FERNÁNDEZ, 1991).

A avaliação psicopedagógica, por sua vez, vai além da verificação de conteúdos escolares. Deve ser compreendida como uma expressão global do sujeito, na qual se articulam o pedagógico, o cognitivo e o emocional, todos interligados ao significado dos conteúdos e das ações. Essa abordagem integral favorece uma visão mais ampla da aprendizagem e de seus possíveis bloqueios.

Nesse contexto, a linguagem tem papel central. Ela se manifesta desde sua forma mais reflexa até a habilidade comunicativa complexa. Expressa por meio das linguagens gestual, oral e escrita, é considerada uma das capacidades mais sofisticadas do ser humano, pois, ao utilizar códigos simbólicos adquiridos, permite transmitir pensamentos, ideias e emoções (PEDROSO; ROTTA, 2007).

Para a compreensão da competência lectoescrita, um recurso relevante é o uso de pseudopalavras. Essa ferramenta possibilita identificar as rotas de processamento da leitura, revelando eventuais falhas, uma vez que tais palavras não possuem representação semântica no léxico. Assim, sua leitura depende exclusivamente da decodificação fonológica, permitindo ao psicopedagogo avaliar aspectos específicos do funcionamento cognitivo do sujeito (SALLES, 2005).

A importância da afetividade na aprendizagem da criança

a afetividade constitui a base do desenvolvimento humano, estruturando-se pela sociabilidade inicial e pelas interações com o outro (WALLON, 1995). As emoções vinculam a criança ao meio social antes mesmo da intenção ou do raciocínio, sendo fundamentais para a construção da individualidade (BENATO, 2001).

O desenvolvimento ocorre em fases com predominância alternada entre o afetivo e o cognitivo, nas

quais cada estágio utiliza os recursos de que a criança dispõe para interagir com o ambiente (WALLON, 1995; FERRAREZI, 2023). A afetividade articula o autoconhecimento e o conhecimento do outro, influenciando todos os aspectos do desenvolvimento (BATISTA; SANTOS; SILVA, 2006).

A escola, como segundo espaço de socialização, amplia experiências e papéis para além do ambiente familiar, estimulando habilidades básicas (COSTA, 2019; WALLON, 2008). As funções instrucionais, de desenvolvimento e de socialização variam conforme o modelo educativo, mas a presença da afetividade nas relações professor-aluno permanece central para a educação (ALMEIDA, 2002; ANTUNES, 2008; SILVA; BASTOS, 2022).

A afetividade facilita a aprendizagem e possibilita o aprendizado por meio de experiências emocionais (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). O vínculo afetivo do educador, aliado à ludicidade, oferece a estabilidade emocional necessária ao engajamento e à aprendizagem efetiva (FREITAS; NÓBREGA, 2021).

O psicopedagogo trabalha individualmente para identificar e superar dificuldades escolares, integrando família e escola em intervenções colaborativas (SILVA *et al.*, 2011). Problemas não tratados abalam a autoestima e o desenvolvimento infantil; por isso, o diagnóstico psicopedagógico deve voltar-se ao indivíduo em sua relação consigo mesmo, com a escola e com a família (BATISTA; SANTOS; SILVA, 2006; FREITAS; NÓBREGA, 2021).

Assim, os vínculos afetivos estabelecidos na família e na escola são essenciais para o desenvolvimento integral e para a superação das dificuldades de aprendizagem (VYGOTSKY, 1998; SILVA *et al.*, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados identificando a criança pelo pseudônimo “X”, a fim de preservar sua identidade.

1ª Sessão: Motivo da consulta e anamnese

A mãe procurou a clínica psicopedagógica, em parceria com a escola, devido a dificuldades de comportamento do filho, aceitando o atendimento em estágio por questões financeiras. O primeiro encontro ocorreu com a mãe, visando compreender a queixa familiar (FERNÁNDEZ, 1991). Relatou ter quatro filhos, ser separada e que o menino apresenta comportamentos desafiadores, como não aceitar limites, quebrar objetos e receber constantes reclamações da escola. O pai é ausente e desinteressado.

A mãe revelou histórico de saúde frágil (dois acidentes vasculares cerebrais, complicações gestacionais, diagnóstico de *borderline* e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade), além de temperamento impulsivo, possivelmente herdado pelo filho. Mostrou-se sobrecarregada, mas valoriza a educação e busca ajudar, consciente da necessidade de melhorar o ambiente familiar. A escola tenta adaptar-se, mas sem resultados eficazes, enquanto o pai critica à distância. Apesar da fragilidade emocional, a mãe demonstra disposição em buscar apoio para o filho e para a família.

2ª Sessão: Lúdica com criação de vínculo e enquadre

O paciente chegou nervoso, evitando contato visual, mas aceitou entrar na sala sozinho. No início, manteve a cabeça baixa e afirmou não querer estar ali, embora soubesse a finalidade do encontro. Após a explicação sobre o funcionamento da sessão, foi incentivado a explorar o espaço e escolheu jogos.

Jogou diversas vezes (Pinguim, Cores, Botão, Varetas e Ligue 4), momentos nos quais X mostrou paciência, estratégias e boa tolerância à perda. A interação favoreceu o vínculo, permitindo maior abertura na conversa. Relatou não gostar de escrever, mas cumprir as atividades escolares. Comentou que joga *online* na casa do pai e revelou ter “três casas”: a

da mãe, a do pai biológico e a do “pai de coração”, destacando preferência por esta última por ser um espaço de brincadeiras localizado em um sítio.

3ª Sessão: Hora do jogo

O menino chegou animado e iniciou prontamente as atividades, mas apresentou contato limitado com os materiais. Demonstrou hipoassimilação e hiperacomodação (PAÍN, 1985 *apud* FERNÁNDEZ, 2001), revelando dificuldades em integrar novos esquemas cognitivos: cumpria instruções, mas sem criatividade ou exploração.

Sua produção foi escassa e repetitiva, embora persistente no mesmo objetivo. Isso indica determinação, mas também rigidez e falta de inovação. O desinteresse observado parece ligado a sentimentos de negligência: como percebe pouco interesse dos outros por sua aprendizagem, também não se engaja. Esse ciclo evidencia baixa autoestima e a necessidade de estratégias que valorizem sua participação, reforcem seu valor pessoal e ofereçam um ambiente acolhedor para resgatar a motivação e o envolvimento no processo de aprender.

4ª Sessão: Provas projetivas e análise da lectoescrita

As provas projetivas, segundo Visca (1997), investigam representações cognitivas e vínculos nas áreas escolar, familiar e pessoal. Foram aplicadas as seguintes provas:

- **Quatro momentos do dia:** X representou-se sempre sozinho, mas mostrou adequada noção temporal e capacidade de sequenciamento (VISCA, 2018).
- **Par Educativo:** desenhou-se com a professora, porém sem contato visual, sugerindo desconexão com a figura docente. A ausência de objetos de conhecimento reforça o dis-

tanciamento do processo de aprendizagem (VISCA, 2018).

- **O dia do meu aniversário:** recusou-se a desenhar, limitando-se a escrever “30 de maio, fiz uma festa”. A recusa indica fragilidade na relação consigo mesmo e dificuldade de se conectar com sua própria história (VISCA, 2018).

Essas projeções apontam desvinculação da aprendizagem e sentimento de inadequação (VISCA, 2018). Na análise da lectoescrita, X demonstrou leitura e escrita adequadas em letra cursiva, além de domínio de conceitos básicos de matemática, indicando superação das fases iniciais da alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; SALLES, 2005). Assim, a função do trabalho psicopedagógico é priorizar a reconstrução da autoestima e do vínculo com o aprender (FERNÁNDEZ, 1991).

5ª Sessão: Provas operatórias

A criança mostrou-se tranquila durante a aplicação das provas operatórias, cujo objetivo foi avaliar seu estágio de desenvolvimento cognitivo. Os resultados indicaram que X se encontra no estágio operatório concreto (GOULART, 2013). Provas de conservação (líquido, massa, número), seriação e classificação evidenciaram avanços no raciocínio lógico em situações concretas.

as provas operatórias têm como objetivo principal determinar o grau de aquisição de algumas noções-chave do desenvolvimento cognitivo, detectando o nível de pensamento alcançado pela criança. (Weiss 2012, p. 106).

O menino demonstrou compreensão sólida e categorizou corretamente os elementos, confirmando habilidades de classificação e sequenciamento. Esses resultados corroboram Piaget (2013), para quem

as operações concretas caracterizam a fase que vai dos 7 aos 11-12 anos aproximadamente.

6ª Sessão: Lúdica e psicomotora

A sessão visou ampliar as informações diagnósticas por meio de atividades lúdicas. Na “trilha das emoções”, X expressou sentimentos positivos em relação à família e aos colegas. Na análise psicomotora, executou um circuito com obstáculos, demonstrando agilidade, destreza e rapidez (OLIVEIRA, 2017).

7ª Sessão: Devolutiva para a família

Na devolutiva, destacaram-se os aspectos positivos, como facilidade em leitura e escrita, boa coordenação motora e empatia. Mencionaram-se as dificuldades emocionais e a necessidade de intervir na modalidade de aprendizagem para aprimorar a criatividade, a autonomia e a percepção positiva de si como sujeito aprendiz.

A mãe foi orientada sobre a importância de dedicar tempo aos filhos e cuidar do próprio equilíbrio emocional. Ressaltou-se que a aprendizagem afetiva valoriza a singularidade e a interação humana (QUEIROZ *et al.*, 2024). Conforme Wallon (1995) e Batista, Santos e Silva (2006), a afetividade influencia todos os aspectos do crescimento. Rodrigues e Poletto (2023) reforçam que conflitos familiares impactam o desenvolvimento emocional e podem gerar dificuldades escolares.

O desenvolvimento alterna fases de predominância afetiva e cognitiva (WALLON, 1995; FERRAREZI, 2023). Observou-se fragilidade no vínculo ensinante-aprendente, o que requer diálogo com a escola. Embora a criança apresente capacidade cognitiva para aprender, os vínculos afetivos frá-

geis emergem como fraturas no processo. Os vínculos são essenciais para a superação de dificuldades (VYGOTSKY, 1998; SILVA *et al.*, 2011). Por fim, indicou-se a continuidade do atendimento psicopedagógico e apoio psicológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que X apresenta desenvolvimento compatível com sua faixa etária, indicando que a queixa que motivou o atendimento está primordialmente relacionada a questões afetivas. Durante o processo, observou-se a rejeição de si mesmo e um acentuado sofrimento emocional, refletidos em episódios como o hábito de desenhar-se sozinho e a recusa em participar de atividades coletivas, o que fragiliza suas relações com colegas, professores e familiares.

Essas manifestações parecem ter múltiplas origens, incluindo a desconexão com a figura docente, a ausência paterna e a instabilidade emocional da mãe, que, apesar dos esforços para sustentar o lar, encontra-se sobrecarregada e com disponibilidade limitada para os filhos. Nesse contexto, X manifesta uma angústia que compromete sua aceitação pessoal, seu processamento emocional e, conseqüentemente, sua relação com o aprendizado.

Diante disso, torna-se necessário um trabalho de reconexão com sua história de vida, por meio da valorização de suas conquistas, do resgate de boas memórias, de elogios, afeto e acolhimento. A ênfase em suas qualidades poderá favorecer sua autoestima e ajudá-lo a se reconhecer como sujeito ativo e capaz em sua aprendizagem, superando o sentimento de rejeição que o aflige.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, 2006.

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.

ANTUNES, C. **Como ensinar com afetividade**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

BATISTA, A.; SANTOS, C. E. S.; SILVA, R. S. **Contribuições da afetividade na intervenção pedagógica**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário de Brasília (Uniceub), Brasília, 2006.

BENATO, A. F. **Afetividade no Processo de Aprendizagem**: um estudo de caso com crianças de Educação Infantil. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

COSTA, F. O papel da educação na formação da personalidade. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, ed. 05, v. 03, p. 82-97, maio 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/formacao-da-personalidade>. Acesso em: 10 jul. 2025.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERRAREZI, R. S. L. Um traço e um abraço: afetividade como elemento facilitador da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 40, n. 121, p. 76-83, 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREITAS, M. J. V.; NÓBREGA, F. S. O papel do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. **REDES – Revista Educacional da Sucesso**, v. 1, n. 1, 2021.

GOULART, I. B. **Piaget**: experiências básicas para utilização pelo professor. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, A. C. Psicomotricidade e psicopedagogia. In: **Ludicidade e psicomotricidade**. Curitiba: Intersaberes, 2017. p. 22-26.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PEDROSO, F. S.; ROTTA, N. T. Transtornos da linguagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, R.; RIESGO, R. **S. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 10, p. 131-150.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.

QUEIROZ, J. O. *et al.* Um estudo literário sobre a afetividade nos diferentes ambientes de aprendizagem. **Revista de Gestão e Secretariado (GeSec)**, v. 15, n. 6, p. 01-18, 2024.

RAMALHO, L. Q.; ARRUDA, M. M. A. A anamnese no processo de avaliação psicopedagógica. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 2023.

RODRIGUES, S. F.; POLETTO, L. Relação professor-aluno: a importância da afetividade no ambiente escolar. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 9, n. 1, 2023.

SALLES, J. L. **Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série**: abordagem neuropsicológica cognitiva. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

SILVA, D. N.; BASTOS, L. C. S. L. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem. **Debates em Educação**, v. 14, p. 605-620, jun. 2022.

SILVA, E. S. *et al.* **A importância do psicopedagogo no contexto escolar**. 2011. Disponível em: http://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_13_1305232357.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, T. C. **A arte de ensinar: estratégias psicopedagógicas para o sucesso escolar**. Ponta Grossa: Aya, 2024.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores do processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.

VISCA, J. **La Psicopedagogia: el error, los ámbitos, el desarrollo del pensamiento abstracto, el aprendizaje, los grupos operativos**. Buenos Aires: CEP-Jorge Visca, 1997.

_____. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. 6. ed. [S.l.]: Visca & Visca Editores, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

_____. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: UMA JORNADA DE INCLUSÃO PELO INGLÊS EM GOIÁS

Johnatan Willow Dias de Andrade 

Licenciado em Letras-Português/Inglês, graduado em Letras-francês. Professor no Programa Goiás English -CEPI Irmã Gabriela, Goiânia-GO/SEDUC-GO
E-mail: johnatanandrade@hotmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 06/10/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802288>

Resumo

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar um papel transformador da educação como instrumento de inclusão social e atitudinal, por intermédio do ensino da Língua Inglesa em contextos de vulnerabilidade. Metodologicamente, o estudo ampara-se na narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação, conforme os postulados de Isabel Alarcão sobre o professor reflexivo. O objetivo é converter a experiência docente vivida em um objeto rigoroso de escrutínio acadêmico. A análise debruça-se sobre a trajetória de um educador oriundo da periferia de Goiás, desde a aquisição informal do idioma no núcleo familiar até sua atuação profissional. Para o embasamento sociológico, mobiliza-se o arcabouço de Pierre Bourdieu, com ênfase na teoria dos três estados do capital cultural, a fim de descortinar os mecanismos de reprodução das desigualdades escolares e a manifestação da violência simbólica. Os resultados evidenciam que a subversão do habitus linguístico, aliada a uma mediação pedagógica intercultural, possibilita a ressignificação da aprendizagem. O idioma, historicamente operado como marcador de exclusão, passa a atuar como um vetor de pertencimento e justiça social. Conclui-se, portanto, a urgência da aplicação de políticas de acessibilidade atitudinal na educação pública contemporânea.

Palavras - chave: Narrativa (Auto)biográfica; Capital Cultural; Pierre Bourdieu; Isabel Alarcão; Língua Inglesa; Inclusão Atitudinal.

INTRODUÇÃO

A Educação Linguística e a Acessibilidade no Século XXI

A acessibilidade, no escopo das políticas públicas educacionais, exige hoje uma ampliação conceitual. Ela não deve ser circunscrita apenas à remoção de barreiras físicas. Exige-se um olhar para as dimensões socioeconômicas e, sobretudo, para as barreiras atitudinais (Macario, 2016).

Nesse contexto, a proficiência em Língua Inglesa ascendeu a um patamar indispensável. O idioma deixou de ser um artigo de luxo e tornou-se uma necessidade básica de inserção nos mercados globais (Reikdal *et al.*, 2008).

A legislação brasileira, pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabeleceu a obrigatoriedade do inglês. O documento orienta que o ensino fomente a competência intercultural, tratando o idioma como uma língua franca.

Contudo, a materialização dessas diretrizes em áreas periféricas esbarra em obstáculos profundos. A prática cotidiana frequentemente diverge da teoria legislativa. A escola, inserida em um tecido social desigual, tende a reproduzir lógicas de exclusão (Ferreira; Santos, 2017).

Para mitigar essa assimetria, a inclusão atitudinal torna-se prioritária. Ela consiste na superação de preconceitos e na valorização das habilidades do sujeito, independentemente de sua origem. Sem essa mudança, a integração do aluno marginalizado permanece meramente cosmética (Anjos, 2024).

Para investigar essa dinâmica, este trabalho apropria-se da narrativa de um professor da rede pública de Goiás. O intuito é teorizar a vivência pessoal sob o rigor metodológico da pesquisa (auto)biográfica, oferecendo substrato para práticas pedagógicas genuinamente inclusivas (Fernandez; Gonçalves, 2023).

A Narrativa (Auto)biográfica como Epistemologia e Método

A utilização de vivências pessoais como fonte primária de investigação acadêmica demanda um alicerce teórico robusto para evitar que o texto resvale em mero anedotário ou exibicionismo passional. A narrativa (auto)biográfica, quando tratada com o devido rigor científico, apresenta uma contribuição epistêmica inestimável para as ciências da educação.

Para embasar esta arquitetura metodológica, recorre-se fundamentalmente à teoria do professor reflexivo, consolidada nos estudos de Isabel Alarcão (2011), que introduz uma racionalidade crítica na formação docente, argumentando que a prática pedagógica não pode ser concebida como uma aplicação mecânica de diretrizes formuladas em gabinetes.

O conceito de professor reflexivo é expandido por Alarcão para contemplar a escola como uma comunidade aprendente. Para a autora, a escola deve ser uma instituição que se pensa, que avalia continuamente seu projeto educativo e que qualifica todos os seus atores através da reflexão colaborativa.

Nesse construto, a narrativa (auto)biográfica atua como um dispositivo central de pesquisa-formação. Ao narrar seu percurso, o educador aciona a memória não como um depósito inerte de fatos, mas como um laboratório vivo onde os sentidos são disputados e reconstruídos.

A (auto)biografia permite a interpretação e a emergência de sentidos pedagógicos do “ser professor”. A metodologia ancora-se no pressuposto de que a identidade docente é forjada de maneira indelével pelas experiências pregressas do indivíduo, muito antes de sua entrada nos cursos de licenciatura.

Os saberes experienciais, os modelos parentais, as vivências de escolarização básica e os eventuais traumas acadêmicos constituem um acervo que o

professor leva consigo para a sala de aula. A escrita reflexiva obriga o sujeito a distanciar-se de sua dor ou de seus sucessos imediatos para analisá-los criticamente à luz de referenciais teóricos.

O Capital Cultural e as Engrenagens da Reprodução

Para diagnosticar as raízes da desigualdade escolar na narrativa aqui proposta, a obra de Pierre Bourdieu é estruturante. O sociólogo desconstruiu o mito da escola neutra, demonstrando como ela atua na conservação das assimetrias sociais.

O núcleo dessa teoria é o conceito de capital cultural. Em sua obra *Os três estados do capital cultural*, Bourdieu (2003) postula que o sucesso acadêmico não deriva de aptidões naturais. Ele decorre da herança cultural transmitida no seio familiar pelas classes dominantes.

Segundo Bourdieu (2003), o capital cultural divide-se em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. O estado incorporado refere-se às disposições duráveis da mente e do corpo. No ensino de idiomas, ele se traduz no *habitus* da fluência e na adequação do sotaque.

O estado objetivado materializa-se em suportes físicos, como livros, dicionários e acesso a tecnologias. Contudo, Bourdieu (2003) alerta que sua apropriação depende do capital incorporado prévio. Já o estado institucionalizado representa a chancela jurídica, como os certificados de proficiência.

A linguagem e o sucesso escolar estão organicamente ligados à classe de origem. A violência do sistema reside em cobrar de todos os alunos uma competência que a escola não fornece igualmente (Ferreira; Santos, 2017). A comunicação pedagógica consagra as diferenças sociais como deficiências individuais.

No Brasil, o ensino de Língua Inglesa é um exemplo contundente dessa dinâmica. O idioma opera como uma barreira subjetiva e material (Fernandez; Gonçalves, 2023). Decompondo a trajetória do autor nas próximas seções, observaremos o peso dessa reprodução estrutural e as brechas para a resistência pedagógica.

Análise (Auto)biográfica

A narrativa tem seu ponto de partida nas margens da rodovia BR-153, em Goiânia, na favela conhecida como “Quebra Caixote”. A demarcação desse território não é gratuita nem estilístico na pesquisa-formação; ela situa o sujeito em um campo social onde a escassez não é apenas financeira, mas multiforme. Em assentamentos precários e esquecidos pelas políticas afirmativas, o acesso ao repertório cultural hegemônico é sistemicamente bloqueado.

Foi nesse ambiente de restrição aguda que ocorreu uma intervenção improvável. Aos sete anos de idade, o narrador relata seu primeiro contato com a Língua Inglesa por intermédio de sua mãe, Cleusa. Mulher negra, mãe solo e empregada doméstica, Cleusa possuía uma trajetória de escolarização pública incompleta. O cabedal linguístico que ela detinha era, nos dizeres do próprio autor, um “tênuo repertório”.

A análise desse evento sob as lupas de Bourdieu revela uma subversão fascinante da teoria da reprodução. Normalmente, as famílias de baixa renda e escolaridade não logram transmitir o capital cultural dominante, pois estão alienadas dele. Entretanto, ao ensinar o vocabulário e a pronúncia das palavras que recordava enquanto executava o labor doméstico, a mãe executou uma ação pedagógica de profunda envergadura sociológica.

A mãe operou a inculcação de um capital incorporado rudimentar, mas vital. Ao pronunciar as pa-

lavras em inglês e incentivar o filho a treinar e anotar o vocabulário, ela destituiu a língua estrangeira de sua aura de inacessibilidade. Ela instaurou um habitus de curiosidade e reverência ao saber, sinalizando para a criança que o domínio daquele código não estava restrito às classes que os empregavam.

Essa semente atitudinal foi determinante. Ao crescer na periferia de Aparecida de Goiânia e necessitar vender picolés nas ruas após as aulas, o autor deparou-se com o abismo material crônico de sua classe. O labor infantil, contingência dramática da desigualdade brasileira, subtrai o tempo livre que, nas classes dominantes, é preenchido com acúmulo de capital cultural.

Contudo, a rota de vendas cruzava com a Secretaria Municipal de Educação e, mais especificamente, com a biblioteca municipal. Estacionando o carrinho de picolés na porta para refugiar-se nos livros, o jovem autor fez do equipamento público sua principal fonte de capital objetivado.

Esse é o momento em que a agência individual colide positivamente com a política pública. Se o sistema operasse na perfeição de sua engrenagem excludente, o destino daquele jovem seria o que o autor classifica como “atroz”. O acervo da biblioteca municipal atuou como um elemento compensatório. Em um estrato social no qual o domínio do inglês atua como capital herdado por poucos, o hábito autodidata da leitura estabeleceu-se como o capital cultural arduamente construído pelo indivíduo.

As horas passadas na biblioteca preencheram as lacunas do estado objetivado e forneceram o léxico e a estrutura cognitiva que permitiriam, anos mais tarde, o avanço acadêmico. A leitura compulsiva funcionou como o lastro intelectual que impediu o completo engessamento de suas potencialidades, criando condições mínimas para o enfrentamento da escolarização formal em níveis superiores.

A transposição das barreiras da periferia e o ingresso no ensino superior, mais especificamente no curso

de Letras, representam um triunfo estatístico. A universidade é o espaço de legitimação por excelência, o local desenhado para o provimento do capital institucionalizado. Contudo, a imersão nesse campo minado revelou facetas insidiosas da hierarquia social.

Durante o período inicial da graduação, o autor sofreu uma experiência de assédio moral severo — um “trauma do inglês” originado por um *bullying* de pelo menos dois alunos da universidade possuidores de capital cultural e financeiro considerável. O autor relata que o trauma sofreu um aprofundamento agudo devido ao receio de pronunciar qualquer sentença em inglês diante de seus próprios colegas de classe. Estes estudantes, oriundos de contextos privilegiados, haviam acumulado proficiência através de cursos dispendiosos e viagens internacionais (simbolizadas pelo estereótipo das férias na Disney).

O comportamento desses pares não era de acolhimento pedagógico, mas de “postura debochada” perante as dificuldades alheias. A análise dessa dinâmica interpessoal exige a aplicação irrestrita do conceito bourdieusiano de *violência simbólica*.

A violência simbólica opera com a cumplicidade de quem a sofre, pois, as categorias de dominação são internalizadas como se fossem a ordem natural das coisas. Ao perceber que o inglês da elite acadêmica era “infinitamente superior”, o autor introjetou a inferioridade. A linguagem, que deveria atuar como uma tecnologia neutra de comunicação, assumiu sua função subjacente de classificador social.

O deboche dos colegas não representava apenas correções gramaticais ou fonéticas. Tratava-se de um movimento de poder para proteger as fronteiras de um território restrito. Ao estigmatizar o esforço do aluno de origem popular, a elite universitária protegia a exclusividade do seu capital incorporado.

O autor descreve essa fase como sendo consumida por uma “xenofobia interna”. A expressão capta com precisão fenomenológica os efeitos deletérios

da opressão sistêmica sobre a saúde mental e o desempenho cognitivo do estudante. A fobia de falar e o medo do julgamento alheio drenaram a energia necessária para a fruição linguística.

A superação desse estado paralisante e o sucesso posterior na obtenção da dupla licenciatura (Português e Inglês) só foram possíveis porque o autor, ao invés de abandonar o campo, mobilizou suas bases de resiliência. O processo de tornar-se professor reflexivo (Alarcão, 2011) exige não esconder o trauma, mas analisá-lo. Ao teorizar sua própria paralisia, o educador compreendeu que a deficiência não residia em seu aparato intelectual, mas na estrutura elitista do meio acadêmico.

Essa conscientização dolorosa forjou a matriz pedagógica que ele levaria, anos depois, para sua própria sala de aula. O trauma ressignificado converteu-se no antídoto contra a reprodução da opressão.

A Mediação Docente: Inclusão Atitudinal no CEPI Irmã Gabriela

O ingresso como professor efetivo na rede pública estadual de Goiás assinalou o apogeu da reconstrução identitária do autor. Ocupar a docência significa transmutar-se de sujeito passivo das políticas educacionais a agente ativo do Estado. No Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Irmã Gabriela, localizado em Goiânia-GO, o professor defrontou-se com uma realidade socioeconômica plural e diversificada, espelhando fielmente os cenários de sua própria juventude periférica.

Alarcão (2007) argumenta que o verdadeiro desenvolvimento profissional docente exige que a experiência vivida seja colocada a serviço da coletividade escolar. O conhecimento estéril da academia deve ceder lugar a um engajamento sensível com a realidade do aprendiz. Munido de uma profunda “empatia estrutural”, o professor compreendeu imediatamente sua missão: atuar não como um repeti-

dor de gramáticas alheias, mas como um mediador cultural focado em desativar o mecanismo de exclusão bourdieusiano.

Figura 1 – Alunos do CEPI Irmã Gabriela interagindo com o americano.



Fonte: Instagram da instituição: @cepi_irmagabriela

Nessa arena educacional, a Língua Inglesa deixa de ser tratada como um privilégio intransponível e é apresentada como uma ferramenta concreta de emancipação e transformação de vidas. O projeto estadual Go English, do qual o autor tornou-se professor executor, catalisou essa filosofia, viabilizando práticas de acessibilidade inclusiva e ensino intercultural dentro dos muros da escola.

A convergência máxima entre a política pública e a prática mediadora ocorreu em 17 de setembro de 2025. Representantes da SEDUC-GO e do projeto Go English realizaram uma visita oficial à

escola, incluindo em sua comitiva o cidadão norte-americano Jhonatan. A presença corpórea de um “gringo” que desconhecia a língua portuguesa nos pátios de uma escola pública periférica gerou uma comoção pedagógica de proporções imensas.

Figura 2 – Os alunos questionando o professor para conseguir interagir por conta própria.



Fonte: Instagram da instituição:@cepi_irmagabriela

Os alunos, habitualmente preteridos pelo sistema, demonstraram uma euforia investigativa rara. Eles abandonaram a postura defensiva e arriscaram interagir com o visitante utilizando fragmentos básicos do idioma (“what is your name”, “my name is...”). Para o sociólogo clássico, a assimetria dessa comunicação seria intransponível. Para o professor reflexivo, contudo, esse era o momento propício para a inclusão atitudinal.

O Resgate do Pertencimento e a Dissolução da Violência

Durante todo o evento, debaixo do sol do horário do almoço escolar, o autor operou como uma ponte viva. Ele assumiu simultaneamente os papéis de “cicerone, tradutor, embaixador e mediador cultural”. Os alunos olhavam para o seu professor não em busca da correção engessada, mas como a garantia de que não seriam humilhados ao tentar pertencer àquele mundo globalizado.

O ponto de inflexão na narrativa atinge seu ápice em uma interação direta entre o professor brasileiro e o convidado estrangeiro. Após a mediação, o norte-americano logrou elogiar explicitamente a qualidade do inglês do docente brasileiro. Esse simples ato de reconhecimento de competência destrancou uma comporta psicológica mantida há anos.

Sentindo-se validado por um representante legítimo da cultura que no passado o hostilizara, o autor sentiu-se seguro para narrar ao visitante a história do *bullying* virtual e do trauma universitário que o impediu, por longo tempo, de acessar a fluência do idioma. Ao ouvir a jornada de superação, o estrangeiro validou seu esforço histórico.

Esse fenômeno corporifica, no mais estrito rigor do termo, a *inclusão atitudinal*. A acessibilidade física ou a distribuição de livros pouco importam se o indivíduo continuar sendo julgado sob uma ótica de menosprezo. A inclusão atitudinal exige a destituição deliberada dos preconceitos por parte das instâncias de poder e a validação ativa da existência e do esforço do subalterno.

A atitude do estrangeiro — desprovida de pedantismo imperialista — e a mediação cuidadosa do professor aniquilaram o espectro da violência simbólica. Naquela manhã, a Língua Inglesa no CEPI Irmã Gabriela perdeu o seu *status* de capital objetivado segregador. Ela converteu-se em um artefato tangível, democrático, pelo qual alunos pe-

riféricos enxergaram que têm o direito irrenunciável de dialogar em pé de igualdade com o resto do mundo. Nesta arquitetura da sala de aula reflexiva, o docente em regiões vulnerabilizadas é alçado a uma função infinitamente mais complexa do que a de transmissor de regras sintáticas. Ele é o agente direto da acessibilidade cultural.

Considerações Finais e Implicações para a Prática Educativa

A investigação atenta do percurso (auto)biográfico dissecado neste artigo evidencia que o sistema educacional atua permanentemente em um estado de tensão estrutural. A reprodução das desigualdades, conforme postulado pela sociologia bourdieusiana clássica, constitui a força motriz silenciosa das instituições de ensino. A Língua Inglesa, em especial, tem operado historicamente como um filtro rigoroso, conferindo capital simbólico e financeiro às elites, ao passo que aprofunda a marginalização daqueles desprovidos de herança cultural hegemônica.

A opção epistêmica por tratar este relato através das lentes do professor reflexivo revelou-se indispensável. A memória, despojada da reflexão científica, permanece como um depósito passivo de angústias. A narrativa (auto)biográfica, contudo, quando submetida ao rigor do método fenomenológico e sociológico, transforma o sofrimento pessoal em categoria

de análise e intervenção pedagógica. Foi apenas tomando consciência dos mecanismos opressores que o vitimaram que o educador adquiriu os instrumentos necessários para blindar seus alunos no CEPI Irmã Gabriela contra a repetição dessas agressões.

O episódio prático de interação entre os discentes e o estrangeiro reafirma a centralidade da inclusão atitudinal na arquitetura escolar. Legislações modernas e bases curriculares afirmativas são conquistas estereis se, na ponta da cadeia, o professor não atuar como um validador intercultural e emocional. Superar preconceitos e reconhecer a legitimidade intelectual do aluno da periferia é o que efetivamente rompe a barreira do imperialismo linguístico.

Apesar desse determinismo, a trajetória analisada comprova a viabilidade da resistência. A apropriação dos equipamentos públicos e a superação da violência acadêmica atestam que o habitus de exclusão pode ser subvertido pela agência humana reflexiva.

Em suma, a proficiência em um segundo idioma na escola pública não deve visar a mimese servil de falantes nativos, mas a construção de pontes comunicacionais. A educação, concebida como um ato de empatia estrutural e de justiça distributiva de capitais, cumpre assim sua vocação primária: dotar o indivíduo dos recursos linguísticos e simbólicos necessários para reescrever, com plena autonomia, a sua própria história perante o mundo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANJOS, F. O ensino e a aprendizagem da língua inglesa: uma questão de inclusão e diversidade. **Revista Entre Línguas**, Dourados, v. 10, n. 00, dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.29051/el.v10i00.18822>. Acesso em: 27 set. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

_____. **ABNT NBR 6028**: informação e documentação: resumo, resenha e recensão: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERNANDEZ, L. S.; GONÇALVES, J. P. O acesso à língua inglesa nas escolas públicas de comunidades periféricas. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Maringá, v. 13, n. e17327, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/babel.v13.e17327>. Acesso em: 27 set. 2025.

FERREIRA, L. B. B. P.; SANTOS, L. B. D. Ensino de língua estrangeira no ensino fundamental da rede pública a partir do conceito de capital cultural e de herança doméstica de Pierre Bourdieu. **Revista Interação Interdisciplinar**, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/RI2179-4375.20170025>. Acesso em: 27 set. 2025.

MACARIO, R. A acessibilidade como um bem social e um bem econômico: existe necessidade de uma mudança de paradigma? **Ipea boletim regional, urbano e ambiental**, Brasília, n. 14, jun. 2016. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/boletim_regional/bru14_art11.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA FRANCESA. **A implementação do Multilinguismo nas organizações internacionais**: colocar em prática a diversidade linguística. Paris: Éditions Nathan, 2013.

REIKDAL, S. M. *et al.* Inglês: um luxo desnecessário? A percepção da importância do estudo de uma segunda língua em alunos de classes sociais distintas. **Scientia Plena**, São Cristóvão, v. 4, n. 8, p. 1-8, 2008. Disponível em: <http://www.scientiaplena.org.br/sp-v4-n8.pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.

NORMATIZAÇÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: O DEBATE SOBRE O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO NO ENSINO MÉDIO

Reginaldo Silva Araujo 

Graduado em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB). Atualmente é professor da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. E-mail: r.araujosba@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 13/12/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802308>

Resumo

Acordos ortográficos são tentativas de uniformizar a escrita dos países que o ratificam. Em línguas que são faladas por sujeitos de diferentes países com contextos sociais, histórico e culturais díspares, tais tentativas colocam-se como uma forma de maior dimensionamento político mundial. Assim foram delineados, concebidos e postos em prática diversos acordos ortográficos da língua portuguesa. Nesse sentido, o atual acordo entrou em vigor desde meados da década passada e ainda em 2025 suas regras não são dominadas por todos os sujeitos letrados brasileiros. Por isso, como forma de dinâmica de trabalho escolheu-se o gênero textual debate como estratégia didática em torno do Novo Acordo Ortográfico. Assim, este relato de experiência objetiva discutir a metodologia e o impacto observado em estudantes do ensino médio técnico em que o debate foi utilizado como gênero textual para discussão do Novo Acordo Ortográfico da língua portuguesa. A escrita do relato evidencia a metodologia empregada e desenvolvida para este trabalho pedagógico. Em sua dissertação, empregou-se o método qualitativo para evidenciar os impactos da proposição realizada. Como resultados observados, os estudantes tiveram contato com a argumentação e o discurso do Novo Acordo Ortográfico da língua portuguesa.

Palavras - chave: Língua portuguesa. Acordo ortográfico. Debate.

INTRODUÇÃO

A língua que o brasileiro fala, escreve e se comunica é a mesma utilizada por 3,7% da população mundial (Associação Brasileira de Agências de Intercâmbio, 2025). No entanto, há divergências significativas na fonologia dos falares, no vocabulário e na ortografia dos estados-membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. A Comunidade foi criada em 1996 para a cooperação multilateral de seus membros (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, [ca. 2025]).

Com o objetivo de uniformizar a escrita, acordos ortográficos são criados há décadas para que o prestígio político e cultural da língua em questão seja amplificado. Considerando 35 anos desde a proposição e 16 anos da entrada em vigor do atual Novo Acordo Ortográfico, muitos ainda enfrentam dificuldades em pô-lo em vigor no seu dia a dia. No mundo letrado, a escrita é o foco das relações oficiais cotidianas. Nesse sentido, não se pode furtrar de acessá-la e utilizá-la para que os objetivos sociais da grafia sejam atingidos.

No entanto, após o novo acordo ortográfico, mesmo com pessoas alfabetizadas, verificam-se dificuldades equivalentes às daquelas formadas pelas normas anteriores. Este é o caso de estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal da Bahia (IFBA) em 2025.

A saída, então, considerando as especificidades do público em questão foi aplicar metodologias ativas de ensino para que o objeto do conhecimento não seja apenas decorado ou visto superficialmente. Há que se levantar também, além da sobrecarga de compo-

mentes curriculares, o parco tempo, considerando os calendários escolares que preveem 200 dias letivos.

Nesse sentido, o debate é um gênero textual que privilegia a argumentação, e, portanto, a simples memorização, não deve e pode predominar. Assim, ele foi escolhido e acolhido por duas turmas de ensino médio técnico em meio ambiente e informática da referida instituição de ensino no componente curricular de língua portuguesa.

Na supracitada instituição, o componente possui carga horária de 144 horas anuais, sendo 4 horas semanais. Ou seja, uma das maiores cargas horárias dos cursos em questão. As turmas somadas possuíam aproximadamente 80 educandos, sendo dois deles estudantes com deficiência e/ou outras necessidades específicas, amparados por profissionais de apoio, além dos docentes da turma regular, conforme pressupõe da Resolução N° 30, de 12 de dezembro de 2017, do IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, 2017).

Entre as habilidades para o 1° ano dos estudantes do campus, encontra-se a seguinte competência geral para o ensino de gramática oriunda das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: “articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos¹ (sic)” (IFBA, 2011, p. 18). Sendo assim, a articulação entre o elemento lingüístico do novo acordo ortográfico da língua portuguesa com o debate como manifestação oral encontra respaldo e efetividade nas habilidades esperadas pelo instituto e no documento orientador, além das concepções de língua adotadas neste texto.

¹Tal palavra é um exemplo da ação do acordo ortográfico, tendo em vista a remoção do acento trema de palavras com sílaba <gue>, <gui>, <que> e <qui>, indicando que a letra u deve ser pronunciada.

Sendo assim, este relato de experiência objetiva descrever e analisar a prática pedagógica que se dedicou ao Novo Acordo Ortográfico da língua portuguesa a partir de sua abordagem como temática central em um debate. Para isso, o texto organiza-se da seguinte forma: no *Desenvolvimento*, a concepção de língua é abordada, bem como os acordos ortográficos que já foram realizados em um plano histórico da lusofonia brasileira; em *Metodologia*, expõe-se o processo empregado para a realização do debate e os critérios avaliativos delineados para tal atividade; nos *Resultados*, discute-se acerca das observações que a prática pedagógica permitiu para discentes e docente orientador; e, por fim, nas *Considerações Finais*, comenta-se sobre descobertas e próximos passos em decorrência da experiência aqui relatada.

A seguir, delinea-se um breve retrospecto sobre os acordos ortográficos com o objetivo de entendê-los enquanto construções históricas e políticas dos países que o criam e ratificam.

DESENVOLVIMENTO

As línguas são estruturas em constante evolução (Bagno, [ca. 2024]). Tal definição corrobora com a apresentada por Abaurre, Abaurre e Pontara (2016) no livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido* adotado pela instituição de ensino alvo deste relato de experiência. Para tais autoras, a “língua é um sistema de representação socialmente construído, constituído por signos linguísticos” (Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016,

p. 129), que, por sua vez, é “uma unidade de significação que possui dupla face: 1) o significante (o suporte para uma ideia, isto é, a sequência de sons que se combinam para formar palavras); 2) o significado (a própria ideia ou conteúdo intelectual)” (Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 129). Nesse sentido, as línguas sofrem modificações ao longo do processo histórico, levando em consideração variáveis como a sociedade, a faixa etária da comunidade de falantes, o sexo e a localização geográfica. Por isso, as palavras que compõem o léxico das línguas são heterogêneas e alvo de alterações, seja pelas novas construções que são feitas, seja pela própria evolução na pronúncia, nos usos de seus falantes e na grafia. É nesse último ponto que este relato de experiência se centra, tendo em vista seu objetivo de refletir sobre a acentuação a qual os tratados linguísticos tendem apresentar mudanças.

No contexto da língua portuguesa, os acordos ortográficos são construções políticas e sociais com o objetivo de uniformizar a escrita das palavras desta língua nas nações que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, sendo os seguintes: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Tal situação objetiva a ampliação da força destes países frente ao mundo globalizado.

Todavia, várias tentativas foram realizadas ao longo dos anos com o objetivo acima delineado nos acordos. No Quadro 1, observa-se tais tentativas de acordo com o estudo de Santana (2025, p. 10).

Quadro 1 - Principais mudanças e adaptações à Língua Portuguesa após a padronização das Línguas Vernáculas

Reforma/Acordo	Ano	Principais mudanças
Propostas da Academia Brasileira	1907	Projeto de grafia simplificada; ajustes nas normas ortográficas.
Reforma Ortográfica Portuguesa	1911	Introdução de novas regras ortográficas; eliminação de consoantes mudas em algumas palavras.
Formulário Ortográfico Brasileiro	1943	Tentativa de unificação entre as normas de Portugal e Brasil; algumas consoantes mudas permaneceram.
Alterações de 1973	1973	Extinção do acento circunflexo para homógrafos; Portugal aboliu o trema nos hiatos átonos.
Encontro de 1986	1986	Tentativa de acordo ortográfico com países lusófonos; proposta controversa sobre suspensão de acentos.
Acordo Ortográfico de 1990	1990	Inclusão das letras K, W e Y no alfabeto; mudanças nas regras de acentuação e uso do hífen; extinção do trema, exceto em nomes próprios estrangeiros.

Fonte: Adaptado de Santana (2025, p. 10).

Como notado, a dimensão da complexidade de uma unificação linguística de uma entidade viva e com milhões de faltantes em diversos países e continentes, como é a língua portuguesa, é colossal. A simples tentativa de abolição de um acento, como a trema (¨) mobiliza diversos atores sociais, políticos, culturais e identitários. O estudo supracitado elencou seis propostas e mudanças desde o século XX em relação à língua portuguesa, cada qual com pequenas modificações de eliminação de acentuação, reestruturação ou mesmo de ajustes ortográficos no idioma. Essas mudanças evidenciam um esforço de atualização linguística em prol de uma suposta unificação do idioma com projetos políticos que perpassam a vida de milhares de falantes e pessoas letradas em torno da lusofonia.

METODOLOGIA

Após entender a dinâmica contextual do acordo ortográfico, as turmas foram orientadas sobre a proposta de trabalho em formato de debate sobre o Novo Acordo Ortográfico. Conforme exposto anteriormente, duas turmas de 1º ano do ensino

médio técnico do Instituto Federal da Bahia realizaram esta proposta pedagógica. Totalizam-se, portanto, 80 educandos dos cursos de Meio Ambiente e Informática da referida instituição.

A metodologia empregada na prática aqui relatada encontra-se organizada nas seguintes etapas:

- a) proposta de trabalho para as turmas: considerando o exíguo tempo de carga horária para a demanda de objetos do conhecimento previstos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus Seabra, 2011; 2014), a conjugação do trabalho com gêneros textuais e assuntos didáticos é uma das formas de estudo que sana as dificuldades evidenciadas. Assim, apresentou-se a proposta de trabalho para as classes em questão, que, mesmo com o pouco tempo disponível – cerca de um mês – aceitaram;
- b) divisão das equipes/função: com o aceite das turmas, o docente elaborou um plano de trabalho que incluía funções, regras, caminho didático, culminância e *feedback*, como evidenciado no Quadro 2;

- c) escolha do tema de cada equipe/função: a princípio, os estudantes não encontraram uma motivação para um debate sobre o novo acordo ortográfico. Mas, após as mobilizações em relação à falta de tempo acima ditas e as contribuições pedagógicas que o debate proporcionaria, as turmas verificaram a viabilidade e possibilidades de ganho no aprendizado, aceitando-o;
- d) orientação e estudo: com as funções definidas, os estudantes foram orientados em relação

a como deveriam exercê-las durante o debate. Antes da realização do evento em si, a etapa de estudo era primordial, uma vez que só se argumenta bem com um discurso bem construído. Por isso, foram disponibilizados materiais de estudo e sugestões, entre as quais está o *Guia Prático da Nova Ortografia*, de Tufano (2008). Para melhor entendimento sobre a dinâmica colocada para este debate, apresentam-se a seguir as orientações que foram colocadas para os estudantes no Quadro 2.

Quadro 2 - Proposta de Debate de Língua Portuguesa

TEMA: O Novo Acordo Ortográfico e as mudanças na língua portuguesa.
OBJETIVOS: promover a discussão sobre o Novo Acordo Ortográfico de forma lúdica e educativa, incentivando a participação e o respeito às diferentes opiniões; e compreender e identificar as principais alterações introduzidas pelo Novo Acordo Ortográfico, analisando seus impactos na escrita e leitura da língua portuguesa.
PAPÉIS DESEMPENHADOS: <ul style="list-style-type: none">• Mediador (professor): organizará o debate, controlando o tempo, as falas e garantindo o respeito entre os participantes.• Equipe favorável (10 discentes): defenderá os benefícios do Novo Acordo Ortográfico, apresentando argumentos e exemplos.• Equipe contrária (10 discentes): apresentará os pontos negativos do Novo Acordo Ortográfico, questionando as mudanças e seus impactos.• Jurados (5 discentes): avaliarão o desempenho das equipes, considerando a clareza dos argumentos, o respeito às regras e a participação de todos.• Plateia (restante da turma dividida em equipes de até 5 discentes): fará perguntas às equipes, expressando suas dúvidas e opiniões.
CRITÉRIOS AVALIATIVOS: <ul style="list-style-type: none">• Objetividade dos argumentos: os argumentos foram apresentados de forma objetiva demonstrando pesquisa e conhecimento do tema?• Respeito às regras: os participantes respeitaram o tempo de fala, as regras do debate e as opiniões dos outros?• Participação: todos os membros da equipe participaram ativamente do debate?• Postura e expressão: os participantes expressaram-se de forma segura, utilizando uma linguagem adequada?• Autoavaliação: cada aluno fará uma autoavaliação oral, refletindo sobre sua participação e aprendizado no debate. Ao final, o estudante deve pontuar-se entre 0 e 2,0 (que será corroborado ou não pelo professor) considerando os pontos a seguir. <i>O que você aprendeu sobre o Novo Acordo Ortográfico?</i> <i>Como você se sentiu durante o debate? Comente.</i> <i>O que você acha que fez bem?</i> <i>O que você acha que pode melhorar?</i>

Fonte: Elaboração própria.

Com a metodologia apresentada, os educandos compreenderam as potencialidades do debate enquanto gênero textual, haja vista que muitos deles ainda não haviam participado de um evento desta magnitude enquanto processo educativo. Assim, puderam organizar-se para a

realização do trabalho em torno do Novo Acordo Ortográfico.

A partir da realização do debate, a metodologia de análise nos resultados foi qualitativa (Gil, 2017), considerando as ponderações estudantis realizadas nas autoavaliações e nos argumentos efetuados du-

rante o evento. A seguir, apresentam-se com resultados alcançados ao longo do debate.

RESULTADOS

O debate em torno de um tema que impacta a escrita diária de milhões de pessoas em todo o globo é crucial para entender a dinâmica que modificou detalhes intrínsecos à língua que os falantes do português utilizam. Os resultados observados em torno da prática pedagógica empregada foram positivos para as turmas em que foi utilizado, sendo pela metodologia ativa e participativa empregada, seja pelos relatos orais feitos pelos discentes ao final sob a forma de autoavaliação. Por exemplo, observam-se os seguintes relatos anonimizados para efeitos deste relato de experiência:

Eu aprendi que os acordos ortográficos são necessários, pois há uma adequação na forma de como escrevemos, o que torna mais acessível, além de facilitar o aprendizado. Durante o debate fiquei atento as respostas para formular novas perguntas, por isso me senti focado. [...] Eu deveria ter explorado a necessidade de expandir o assunto sobre o nosso atual [cenário linguístico] (Estudante 01).

Aprendi que o Novo Acordo Ortográfico foi criado para unificar a escrita da língua portuguesa entre os países lusófonos, mas que ainda existem muitas discussões sobre sua real necessidade. Percebi que algumas mudanças simplificaram a escrita, como a retirada de certos acentos, enquanto outras geraram dúvidas e polêmicas, como o uso do hífen. Também entendi os argumentos contrários, como a ideia de que o acordo não trouxe benefícios tão significativos e acabou criando mais confusão do que clareza. Eu me senti confiante em alguns momentos, principalmente quando consegui explicar os motivos pelos quais muitas pessoas são contra o

acordo. Ao mesmo tempo, senti um pouco de pressão para organizar rápido os argumentos, mas isso me ajudou a pensar melhor antes de falar. No geral, fiquei satisfeito com minha participação. Acredito que me expressei de forma clara e consegui defender o ponto de vista do meu grupo com coerência. Trabalhei bem a argumentação e consegui apresentar exemplos práticos das mudanças ortográficas que ainda geram dúvida. Também ouvi os argumentos do grupo contrário e respondi de forma respeitosa. Posso melhorar na organização das ideias antes de falar. Às vezes, sinto que posso aprofundar mais alguns argumentos para deixar minha posição ainda mais forte. Também posso tentar falar com mais segurança e ritmo, para transmitir minhas ideias de maneira mais fluida (Estudante 02).

Nota-se uma postura amadurecida nas vozes dos estudantes em torno de uma necessidade da compreensão do acordo ortográfico na escrita em língua portuguesa. As autoavaliações demonstram que os estudantes puderam exercitar a argumentação por meio do debate, levantando posturas, argumentos e contra-argumentos favoráveis e contrários a existência do acordo ortográfico. A ideia da atividade avaliativa final do componente de língua portuguesa foi evidenciar que a língua portuguesa é viva, socialmente construída (Bagno, [ca. 2024]; Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016) e uma construção política que demanda ajustes ao longo de sua evolução, o que pode gerar embates, discussões e incompreensões, principalmente, pelos sujeitos que são diretamente atingidos pelas mudanças.

Para o docente orientador, a realização do debate foi um momento importante por ser o primeiro ano lecionando o componente curricular na referida instituição de ensino e frente ao contexto em que tal missão ocorreu - já ao final do ano letivo, após uma greve de diversos meses em que a comunidade aca-

dêmica percebeu impactos negativos da ausência de atividades acadêmicas.

A partir das ponderações levantadas pela experiência relatada, os resultados confirmam que a língua é um fenômeno social e histórico (Bagno, [ca. 2024]). Por meio de sua utilização, comunidades linguísticas modelam-na, seja pela fala fluída e aberta a mudanças rápidas, ou pela escrita concisa, historicamente mediada, formalmente colocada ou informalmente, neste caso, aberta a mudanças conforme variantes sociais, históricas, etárias entre outras com objetivos comunicativos. Quando se observa a sua modalidade empregada no ambiente escolar em um debate, o uso tensionado pela ocasião pede um olhar cuidadoso e formal. Todavia, dada as circunstâncias e o público-alvo, a utilização de uma variante com marcas de informalidade fora notada. Corroborando com a visão de Bagno ([ca. 2024]) da língua enquanto fenômeno histórico, o acordo ortográfico da língua portuguesa em vigor apresenta um retrospecto de tentativas de uniformização linguística da lusofonia, o que impregna também a necessidade de compreendê-la por variantes sociais, haja vista que são os faltantes, e, neste caso, as pessoas letradas que se utilizam da escrita para comunicação, quem sentem as mudanças ortográficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de cada um dos dois debates, o docente da disciplina ofereceu um *feedback* geral sobre as impressões levantadas em cada uma das atividades. Em seguida, os próprios estudantes foram convidados um a um a realizar uma autoavaliação sobre este processo. As vozes dos educandos, como evidenciado anteriormente, com sugestões e impressões evidenciam uma compreensão da importância da argumentação consistente em um debate sobre o novo acordo ortográfico e como entendê-lo na contemporaneidade.

Entre os resultados que foram observados posteriormente, está a utilização dos conhecimentos ortográficos do Novo Acordo Ortográfico para a construção de um texto argumentativo em outro componente curricular no ano seguinte, como relatou ao docente um discente. Além disso, considerando os impactos positivos da realização desta proposta pedagógica, nas turmas de 1º ano do ano seguinte o trabalho foi novamente realizado e com resultados semelhantes, demonstrando impactos positivos. Desta vez, foram quatro turmas totalizando cerca de 160 discentes dos cursos de ensino médio técnico em informática e meio ambiente da referida instituição de ensino, que perceberam, sob a ótica da inteligência artificial, as modificações, reverberações e perspectivas críticas sobre o Novo Acordo Ortográfico. Há de se destacar que, em sua primeira versão, nos dois debates realizados, os jurados consideraram que o grupo com os melhores argumentos foi a equipe contrária. Já na segunda edição em 2025, dos quatro debates realizados, em um houve empate técnico e nos outros três a equipe favorável trouxe os melhores argumentos.

Ao final de cada um dos debates realizados, o docente questionou as classes sobre suas reais opiniões em relação ao Novo Acordo Ortográfico. Considerando as afirmações dos estudantes ao longo dos debates e nas autoavaliações, todas as turmas compreenderam que o Acordo Ortográfico em vigor beneficiou mais do que prejudicou a escrita dos brasileiros, somando-se favoravelmente a ele, perspectiva que também é corroborada pelo autor desta prática pedagógica, mas que só a verbalizou ao final da atividade para não influenciar as opiniões e os resultados do debate.

A compreensão e a apropriação do Novo Acordo Ortográfico, demonstrado pelos estudantes, podem ser interpretadas à luz das discussões teóricas sobre política linguística e normatização da língua como uma potencialidade enquanto produto social mediado historicamente. A normatização linguística é um fator de uni-

formização para que os cidadãos letrados na lusofonia se comuniquem adequadamente e com um potencial ampliado se comparado a fragmentações que hora se observam quando há divergências gráficas em um mesmo idioma em diversos países que o utilizam. Apesar de muitas vezes ser alvo de resistência por parte da comu-

nidade de falantes, as modificações são necessárias para a atualização da política linguística e a própria língua falada é um exemplo dessas exigências, pois frequentemente atualiza-se como novas gírias, neologismos, construções sintáticas e outros mecanismos de busca por um idioma atual às demandas de seus usuários.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AGÊNCIAS DE INTERCÂMBIO. Mês da língua materna: 260 milhões de pessoas falam português. **Belta**, [s. l.], 2025. Disponível em: <https://www.belta.org.br/mes-da-lingua-materna-260-milhoes-de-pessoas-falam-portugues/>. Acesso em: 13 dez. 2025.

BAGNO, Marcos. Língua. **Glossário Ceale**, Universidade de Brasília-UnB. Brasília: [ca. 2024].

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Objetivos**. Lisboa: CPLP, ca. 2025. Disponível em: <https://www.cplp.org/organizacao/objectivos/>. Acesso em: 03 mar. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. Conselho Superior. **Resolução nº 30, de 12 de dezembro de 2017**. Aprova a Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou outras Necessidades Específicas no âmbito do IFBA. Seabra: IFBA, 2017.

_____ – CAMPUS SEABRA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática**. Seabra: IFBA, 2011.

_____ – CAMPUS SEABRA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio: 2ª revisão da matriz curricular**. Seabra: IFBA, 2014.

SANTANA, Marcelo Henrique Silva de. A evolução da gramática da língua portuguesa. **Aurum editora**, [S. l.], p. 137–148, 2025. DOI: 10.63330/aurumpub.006-011. Disponível em: <https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/126>. Acesso em: 13 dez. 2025.

TUFANO, Douglas. **Guia prático da Nova Ortografia**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

CONSTRUINDO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: METODOLOGIAS ATIVAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sarah Amado Ribeiro¹ 

Flavia Magre Oliveira² 

¹Doutorado em Biotecnologia e Biodiversidade (2022). Mestre em Ciências Ambientais e Saúde (2015).
Graduação em Biologia (2013). Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás-SEDUC-GO.

E-mail: sarahamado@hotmail.com

²Graduação Pedagogia pela Universidade de Rio Verde (2011).

E-mail: flaviamagre@hotmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 29/07/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802343>

Resumo

Este relato de experiência tem como objetivo descrever a implementação de uma metodologia ativa no ensino de vocabulário da língua inglesa, aplicada em duas escolas do município de Rio Verde: uma pública e uma particular. A atividade consistiu na construção de maquetes representando cômodos de uma casa, que deveriam ser identificados e nomeados em inglês pelos alunos do 6º ano da escola particular e do 7º ano da escola pública. A proposta, conduzida pela professora regente de Inglês e com apoio da docente de Ciências, resultou em 100% de participação, assimilação efetiva do vocabulário e alto engajamento dos estudantes. As produções refletiram as diferentes realidades dos alunos, incentivaram a criatividade e fortaleceram o vínculo entre professor e aluno.

Palavras - chave: Metodologias ativas. Maquete. Inglês. Vocabulário.

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas são vistos pela comunidade escolar, especialmente pelos alunos, como uma prática enfadonha, desprovida de quaisquer sinais que representem alguma relevância social para o aprendiz (Siqueira; Anjos, 2012). Além disso, Pucci (2018) constata outros inúmeros entraves para o ensino da língua inglesa nas escolas públicas, os quais consistem principalmente na ausência de recursos tecnológicos e no grande número de alunos na sala de aula.

Neste cenário de desmotivação e de desafios estruturais, é importante refletir também sobre as metodologias de ensino ainda adotadas. Embora ainda existam professores e instituições que se utilizem do método tradicional, percebe-se que ele não atende mais às necessidades da sociedade contemporânea, tampouco contribui de forma efetiva para a aprendizagem dos estudantes da era digital (Catelan *et al.*, 2023).

Logo, verifica-se uma constante necessidade de transformação das práticas de ensino tanto da língua inglesa quanto das demais disciplinas da educação básica, para que possam convergir com a ideia de um estudante protagonista do seu aprender (Cunha *et al.*, 2024). Para tanto, há como opção de abordagem mais participativa a implementação de metodologias ativas em sala de aula e em outros espaços de aprendizagem, a qual se caracteriza por fornecer uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conteúdos, levando o docente a atuar como um “mediador” que auxilia e conduz os alunos no processo formativo (Silva & Casariego, 2023).

Logo, o aluno é colocado no centro do processo educativo para se envolver de maneira autônoma e dinâmica na construção de seu próprio conhecimento, colaborando, resolvendo problemas e aplicando conceitos em contextos reais (Lima *et al.*, 2024).

Assim como citado no trabalho de Catelan *et al.* (2023), existem diversos tipos de metodologias ativas adequados para cada contexto. Contudo, é preciso haver empenho na revisão dos processos utilizados nas metodologias ativas, de forma a confrontar suas fortalezas e fragilidades, com vista à Granato constante aperfeiçoamento (Marin *et al.*, 2010)

Com base nessas considerações, o objetivo da presente pesquisa é descrever a implementação de uma metodologia ativa voltada ao ensino de vocabulário da língua inglesa, buscando não apenas divulgar os resultados obtidos, mas também analisá-los criticamente. Esta análise visa ainda contribuir para a constante melhoria das práticas pedagógicas adotadas, bem como incentivar a criação e o desenvolvimento de novas estratégias semelhantes que atendam às demandas dos estudantes contemporâneos.

METODOLOGIA

Este relato de experiência apresenta uma atividade pedagógica realizada no primeiro semestre de 2025, em duas escolas do município de Rio Verde: uma escola pública, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, e uma escola particular, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A proposta foi conduzida por uma professora regente de Inglês e teve como objetivo trabalhar o vocabulário relacionado aos cômodos da casa em língua inglesa, por meio da construção de maquetes.

A atividade de representação de uma casa foi realizada em grupos, e os alunos utilizaram materiais disponíveis em suas residências, como papel, caixas de papelão, palitos, entre outros. O projeto foi desenvolvido ao longo de um semestre, período no qual os estudantes planejaram e executaram suas maquetes.

A proposta também contou com a participação de uma professora da área de Ciências, que colaborou na organização da exposição dos trabalhos ao público escolar. O envolvimento dessa docente marcou o início de uma articulação interdisciplinar entre as duas áreas, com possibilidade de desdobramentos em trabalhos futuros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade de construção de maquetes demonstrou bons resultados em ambas as instituições participantes, onde os alunos do 6º ano da escola particular e do 7º ano da escola pública mostraram-se motivados e engajados ao longo do processo de produção dessas maquetes. Essa estratégia, embora aplicada neste estudo com alunos da educação básica, também tem sido utilizada no ensino superior, evidenciando sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem. Conforme apontado por Gonçalves *et al.* (2020), o uso de maquetes físicas no contexto universitário contribui para o desenvolvimento de habilidades de forma mais integrada e produtiva, além de possibilitar a articulação entre diferentes cursos.

Também foi observado que todos conseguiram identificar corretamente os cômodos representados nas maquetes com seus respectivos nomes em inglês, o que indica uma assimilação efetiva do vocabulário trabalhado em sala de aula por meio de aulas expositivas e exercícios de aplicação prática. Fato, que exemplifica a teoria de John Dewey (1859-1952), segundo a qual o verdadeiro aprendizado ocorre por meio da ação ativa e participativa do estudante, ou seja, *learning by doing* (Placides & Costa, 2021).

Outro dado relevante foi o índice de participação: 100% dos estudantes realizaram e entregaram o trabalho dentro do prazo estipulado pela profes-

sora regente de Inglês. Esse resultado evidencia não apenas o envolvimento dos alunos com a atividade, mas também o desenvolvimento de habilidades associadas à organização do tempo e ao cumprimento de metas em equipe, aspectos que dialogam diretamente com propostas de metodologias ativas.

A proposta da maquete, ao exigir que os alunos aplicassem conhecimentos de língua inglesa em uma tarefa prática, colaborativa e criativa, incorporou características essenciais das metodologias ativas de aprendizagem. Essa abordagem estimula o engajamento do estudante por meio de uma experiência significativa e contextualizada.

Além disso, observou-se um aspecto interessante durante a análise dos resultados: a representação social do conceito de residência, uma vez que as diferentes realidades socioeconômicas dos estudantes refletiram diretamente na produção das maquetes. Alunos da escola particular utilizaram uma variedade maior de materiais, como brinquedos em miniatura de eletrodomésticos e móveis, evidenciando representações de residências com maior padrão de conforto (Figura 1).

Além dos registros fotográficos presentes na Figura 1, relata-se ainda que boa parte dos alunos da escola particular optaram por fazer maquetes grandes, com estrutura arquitetônica rebuscada, incluindo em algumas delas: teto verde, quadra de esportes, heliporto, área de lazer e área para criação de animais de grande porte. Já os estudantes da escola pública, embora também tenham usado papelão como base para construção de suas maquetes, contaram com menos recursos para enfeitar os cômodos e produziram móveis e utensílios com materiais simples, como papel e papelão reciclado (Figura 2). Ademais, constatou-se que a maioria das maquetes ela-

boradas pelos estudantes da escola pública não apresentou áreas de lazer, o que pode estar relacionado à ausência ou escassez desses espaços

em seu contexto domiciliar e comunitário, bem como a fatores socioeconômicos que influenciam sua percepção sobre esse tipo de infraestrutura.

Figura 1 – Maquetes de ambientes residenciais feita por alunos do 6º ano



Fonte: registros fotográficos feitos pelo autor (2025).

Figura 2 – Maquete residencial feita por alunos do 7º ano



Fonte: registros fotográficos feitos pelo autor (2025).

A limitação material dos alunos da escola pública, por outro lado, acabou incentivando soluções criativas pois, com os recursos disponíveis, encontraram maneiras de representar suas ideias de forma funcional e coerente. Essa resposta frente ao desafio lançado aos alunos em sala de aula, reforça que a metodologia ativa não requer necessariamente recursos sofisticados, mas, sim, propostas bem estruturadas que estimulem a participação sob as mais diversas formas de pensar (Figura 3). Nesse sentido, Bettio *et al.* (2020) observaram que a construção de maquetes pode aumentar o interesse dos estudantes, despertar a curiosidade e fortalecer as interações colaborativas, mesmo em contextos de recursos limitados. Tais evidências confirmam a eficácia das metodologias ativas não apenas sob o ponto de vista pedagógico, mas também em suas dimensões sociais e afetivas.

Figura 3 – Maquete residencial de casa térrea feita por alunos do 7º ano



Fonte: registros fotográficos feitos pelo autor (2025).

Figura 4 – Maquete residencial de casa térrea feita por alunos do 7º ano



Fonte: registros fotográficos feitos pelo autor (2025).

Ainda sobre as maquetes confeccionadas pelos alunos do 7º ano da escola pública, observou-se, inclusive, que muitas das casas representadas por esses alunos não refletiam as condições de moradia que vivenciam no cotidiano, mas sim suas perspectivas e expectativas de um bom lar — um lugar digno e acolhedor para viver. Esse dado traz à tona a importância de reconhecer a escola como espaço onde os estudantes também projetam sonhos e ideais (Figura 4).

A metodologia ativa utilizada também se mostrou eficaz para aproximar o professor do aluno, fortalecendo os vínculos dentro da sala de aula. Essa aproximação favoreceu um ambiente de maior confiança, no qual os alunos se sentiram mais à vontade para participar e tirar dúvidas, contribuindo para a superação de dificuldades comumente enfrentadas nas aulas de inglês, como a timidez para falar a língua ou a falta de motivação. Como consequência, foi possível

vel observar melhorias no desempenho e na participação dos estudantes em aulas subsequentes, evidenciando o impacto positivo da proposta para além da atividade pontual. Logo, a interação entre professor e aluno contribui para a melhoria da motivação em sala de aula, uma vez que a empatia desenvolvida no vínculo entre ambos favorece a identificação do estudante com os conteúdos abordados, aumenta o envolvimento com as atividades propostas e facilita a assimilação de demandas (Berbel, 2011).

Essa experiência também dialoga com a ideia de que o professor precisa estar em constante avaliação e reformulação de sua prática e, para isso, precisa educar o olhar no sentido do questionamento constante, avaliando e reformulando suas metodologias. Ao se colocar como um profissional em permanente transformação, o professor torna-se mais sensível às necessidades dos alunos e mais disposto a experimentar caminhos alternativos, como as metodologias ativas, que favorecem a construção conjunta do

conhecimento e a superação dos desafios contemporâneos do ensino (Lacerda & Acco, 2020).

Por fim, como etapa final do processo e com o apoio da professora de Ciências, muitos dos trabalhos produzidos foram organizados em uma exposição interna aberta à visitação do público geral da escola (Figura 5). Essa ação valorizou ainda mais o empenho dos alunos e reforçou o caráter coletivo e interdisciplinar da atividade, contribuindo para dar visibilidade às múltiplas formas de expressão presentes no ambiente escolar.

Deste modo, a exposição das maquetes produzidas em sala de aula potencializa os benefícios desta metodologia ativa aplicada. Ao tornar pública a produção dos estudantes, além de valorizar o processo de aprendizagem, cria-se a oportunidade de registrar e refletir sobre os impactos dessas práticas, promovendo maior compreensão sobre seus efeitos pedagógicos e ampliando o repertório de experiências compartilhadas no contexto escolar (Berbel, 2011).

Figura 5 – Exposição das maquetes dos alunos do 7º ano



Fonte: registros fotográficos feitos pelo autor (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade relatada demonstrou que o uso de metodologias ativas associadas a representações sociais, pode transformar significativamente o ensino da língua inglesa, especialmente em contextos desafiadores como o das escolas públicas. Ao colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, a proposta favoreceu o desenvolvimento do vocabulário de forma prática e contextualizada, além de estimular autonomia, criatividade, trabalho colaborativo e gestão do tempo.

A construção das maquetes revelou não apenas a aprendizagem do conteúdo, mas também as diferen-

tes realidades e expectativas dos estudantes, permitindo que expressassem, por meio de suas produções, suas ideias de lar e bem-estar. O envolvimento da professora de Ciências e a exposição dos trabalhos reforçaram o caráter interdisciplinar da proposta.

Além disso, a metodologia aplicada contribuiu para aproximar professor e aluno, fortalecendo os vínculos em sala de aula e ajudando a superar barreiras comuns nas aulas de inglês, como a timidez e a falta de motivação. Os efeitos positivos da atividade foram percebidos também nas aulas seguintes, evidenciando o potencial dessa abordagem para tornar o ensino mais significativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. 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.

CATELAN, C. S. de; ARAÚJO, F. J. de; MEDEIROS, J. M.; MEROTO, M. B. das N.; NARCISO, R.; GARCEZ, R. R.; PIRES, R. dos R.; SANTOS, S. M. A. V. A inserção da metodologia ativa na educação: desafios enfrentados e o perfil do professor do século XXI. **Revista Foco**, Curitiba (PR), v. 16, n. 12, p. 01-11, 2023.

CUNHA, M. B. da; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E. do; MARQUES, G. de Q.; LIMA, F. O. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação & Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 40, 2024.

GONÇALVES, F. M.; OLIVEIRA, H. S. B. de; MOURA, L. L. X. de; SILVA, V. V.; PARIS, S. R. D.; DALOSTO, F. M.; SOUZA, M. C. de; TISCHER, C. B.; MAROSTEGA, V. R.; GORETTI, A. A. T.; BINTTENCOURT, M. D. O uso de maquetes físicas no processo de ensino e aprendizagem. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 42, p. 32, 2020.

LACERDA, V. V.; ACCO, C. A. do N. As metodologias ativas no ensino e na aprendizagem de línguas: utilização, desafios, alcances e impactos. **Leitura**, Maceió, n. 67, p. 296–311, set./dez. 2020.

LIMA, R. S.; CUNHA, L. C. da S.; CIPRIANO, L. M. O.; CANZIAN, E. R. V.; DUARTE, A.; PEREIRA, E. do N.; VITTORAZZI, M. R. G.; FIM, R. A. M. G.; MARTINS, A. A.; NASCIMENTO, L. W. do; MARTINS, R. S.; SILVA, D. F. F. da. A importância das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem em alunos com deficiência. **Revista Foco**, Curitiba (PR), v. 17, n. 7, p. 01-15, 2024.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; PAVIOTTI, A. B.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D. da; GONZALEZ, C.; DRUZIAN, S.; ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília (DF), v. 34, n. 1, p. 13-20, mar. 2010.

PLACIDES, F. M.; COSTA, J. W. da. John Dewey e a aprendizagem como experiência. **Revista Apotheke**, v. 7, n. 2, p. 129–145, 2021.

PUCCI, R. H. P. O ensino da língua inglesa na escola pública nos discursos dos professores. **Revista Práticas de Linguagens**, v. 8, n. 1, p. 157–176, 2018.

SILVA, A. B. de O.; CASARIEGO, F. M. Metodologias ativas de ensino: possibilidades e desafios no desenvolvimento em escolas públicas. **In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU**, 9., 2023, João Pessoa – PB. Anais... João Pessoa: Realize Eventos & Editora, 2023.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127–149, 2012.

DISCURSOS SOBRE PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Suélen de Souza Andres 

Doutora em Ciências do Movimento Humano – UFRGS. Professora de Educação Física – UFSM.
Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Timóteo - MG
E-mail: suby.andres@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 09/12/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802366>

Resumo

Este artigo apresenta uma análise discursiva de 31 textos produzidos por estudantes da disciplina “Profissão: Competências e Habilidades: Projeto de Vida Profissional”, ofertada no curso de Educação Física de uma instituição de ensino superior. A atividade teve como objetivo fomentar a reflexão sobre trajetórias acadêmicas, competências profissionais e sentidos atribuídos ao futuro no campo da Educação Física. O estudo, configurado como um relato de experiência, adota uma abordagem qualitativa fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin e na Análise de Discurso proposta por Eni Orlandi, articulando perspectivas temáticas e discursivas para identificar regularidades, tensões e efeitos de sentido presentes nas narrativas estudantis. Os resultados evidenciam três eixos centrais: (1) a construção de um projeto de vida ancorado em competências técnicas e socioemocionais; (2) a valorização de uma identidade profissional idealizada, marcada por ética, liderança e busca pela formação integral; e (3) a presença de narrativas de autorresponsabilização que reforçam lógicas contemporâneas de empreendedorismo e autogestão. Observou-se ainda a invisibilização de aspectos estruturais da profissão, como desigualdades sociais e precarização laboral. Conclui-se que a análise dos discursos estudantis constitui um recurso pedagógico potente para compreender processos de subjetivação e formação profissional na Educação Física, contribuindo para práticas educativas que integrem criticidade, ética e reflexão sobre o papel social da profissão.

Palavras - chave: Análise de discurso; Formação profissional; Identidade profissional; Subjetivação; Trabalho.

INTRODUÇÃO

A formação profissional na educação superior brasileira tem se configurado como um espaço privilegiado para a construção de sentidos sobre futuro, identidade e atuação profissional. Mais do que desenvolver competências técnicas, a universidade contemporânea assume, cada vez mais, a responsabilidade de promover processos formativos integrados, nos quais dimensões éticas, sociais, subjetivas e existenciais se articulam à qualificação profissional. Esse movimento é reforçado por políticas educacionais nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular, que enfatizam a centralidade do projeto de vida, das competências socioemocionais e da formação humana integral como eixos estruturantes do percurso formativo.

Nesse cenário, compreender como estudantes significam o próprio futuro profissional torna-se crucial. Pesquisas recentes apontam que a construção do projeto de vida não se limita à escolha de uma carreira, mas envolve processos identitários, simbólicos e discursivos que articulam expectativas sociais, condições objetivas de existência e trajetórias pessoais. Estudos como os de Francisco e Lopes (2022), César, Ramos e Mendonça (2024) e Santos e Gontijo (2021) evidenciam que narrativas de futuro entre jovens são permeadas por discursos hegemônicos de autorresponsabilização, empreendedorismo e desenvolvimento pessoal. No campo da Educação Física, Lima e Nassar (2023) e Fonseca (2017) demonstram que estudantes tendem a construir uma identidade profissional atravessada tanto por idealizações quanto por demandas do mercado, compondo um imaginário em que *hard skills* e *soft skills* se entrelaçam na constituição de um “profissional ideal”. Além disso, a dimensão corporal — central para essa área — intensifica modos de subjetivação relacionados ao bem-

-estar, às práticas de saúde e ao desempenho, como discutido por Sigvartsen *et al.* (2016).

É nesse contexto que se insere a disciplina “Profissão: Competências e Habilidades”, ofertada na metade dos cursos de graduação de uma instituição de ensino superior. Estruturada como uma unidade curricular comum, ela articula temas como ética profissional, espiritualidade existencial, felicidade e bem-estar, relações étnico-raciais, criatividade, inovação, empreendedorismo, liderança e competências técnicas e socioemocionais. Sua proposta pedagógica integra encontros síncronos e assíncronos, atividades investigativas e práticas reflexivas, buscando favorecer a elaboração de sentidos sobre o propósito profissional e o lugar do estudante no mundo do trabalho. A disciplina compõe uma trilha formativa mais ampla, composta por três unidades curriculares: “Relação – Princípios e valores”, “Profissão – Competências e habilidades” e “Cooperação – Humanismo solidário”, que, juntas, visam desenvolver uma formação ética, cidadã e comprometida com o bem comum.

O presente relato de experiência baseia-se na análise de 31 textos reflexivos produzidos por estudantes da disciplina, majoritariamente do curso de Educação Física. Esses textos apresentam narrativas sobre trajetória acadêmica, construção de competências e perspectivas de atuação profissional, revelando tanto elementos conscientes e declarados quanto silenciamentos e idealizações que emergem das formações discursivas que atravessam a formação superior. A análise desses materiais, inspirada na Análise de discurso de Eni Orlandi e na Análise de conteúdo de Bardin, permite identificar regularidades discursivas, tensões e efeitos de sentido que estruturam a forma como os estudantes se veem — ou desejam se ver — como futuros profissionais.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar os discursos presentes nas laudas produzidas pelos estudantes, compreendendo como constroem sentidos sobre futuro, trabalho e profissão no contexto da disciplina. Ao fazê-lo, o estudo contribui para o campo da educação superior ao oferecer subsídios pedagógicos e reflexivos para disciplinas que abordam projetos de vida, especialmente em cursos da área da saúde e do movimento humano.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota o formato de relato de experiência educacional, uma abordagem qualitativa que privilegia a descrição e a reflexão sobre práticas pedagógicas vivenciadas, permitindo a articulação entre teoria e contexto empírico (Fonseca, 2018). Como relato de experiência, o estudo não se configura como uma investigação experimental ou quantitativa, mas como uma análise reflexiva de materiais produzidos em sala de aula, com o intuito de elucidar processos formativos e suas implicações para a educação superior. A metodologia é ancorada em princípios da pesquisa qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo e do discurso, inspirada nas contribuições de Laurence Bardin (2011) para a categorização temática e de Eni Orlandi (2009) para a investigação das formações discursivas e ideologias subjacentes. Essa integração permite uma leitura dupla: temática (para mapear padrões explícitos) e discursiva (para desvendar sentidos implícitos e efeitos ideológicos).

O corpus da análise compreende 31 textos reflexivos (laudas) produzidos por estudantes da disciplina “Profissão: Competências e Habilidades”, ofertada na metade do curso acadêmico de graduação em Educação Física (com duas exceções de estudantes de Psicologia, nos textos 21 e 22). Esses textos

foram coletados durante o segundo semestre letivo de 2025, como atividade avaliativa obrigatória da disciplina, que solicita aos discentes a elaboração de narrativas sobre suas trajetórias acadêmicas, evoluções conceituais sobre o “profissional qualificado” e aspirações futuras.

A análise seguiu uma abordagem híbrida qualitativa, em duas etapas sequenciais, para uma leitura abrangente dos discursos. A primeira foi a análise temática (Bardin, 2011), na qual foram realizadas as seguintes etapas: leitura flutuante; categorização; e validação. Uma vez pronto o material, procedeu-se à análise discursiva (Orlandi, 2009), seguindo as etapas de identificação de formações discursivas (FD), posicionamentos subjetivos e integração.

A análise foi realizada manualmente, com suporte de software de edição de texto (Microsoft Word) para anotações marginais, sem o uso de ferramentas automatizadas de análise qualitativa, dada a escala do corpus. O processo ocorreu em ciclos iterativos: coleta > leitura inicial > codificação > síntese discursiva > revisão.

Este estudo respeita os princípios éticos da Resolução CNS 466/2012, com anonimato garantido aos autores dos textos (identificados apenas por numeração sequencial). Como relato de experiência derivado de atividades avaliativas rotineiras, não houve coleta de dados sensíveis ou necessidade de consentimento formal explícito, pois os estudantes foram informados previamente sobre o uso pedagógico e reflexivo dos materiais. Não há identificação de participantes, e o foco é coletivo, evitando exposição individual.

DISCUSSÃO

A análise discursiva dos textos produzidos pelos estudantes revelou um conjunto de sentidos sobre

profissão, futuro e identidade profissional que atravessam tanto expectativas individuais quanto discursos amplos presentes na formação em Educação Física. No conjunto dos relatos, emergem três eixos predominantes: a construção de um projeto de vida vinculado ao desenvolvimento técnico e ao desempenho profissional; a valorização de competências socioemocionais como elemento constitutivo da prática profissional; e uma narrativa de progresso pessoal que organiza a forma como os estudantes significam sua trajetória no bacharelado. Esses eixos não se apresentam de forma isolada, mas operam em inter-relação com discursos contemporâneos sobre profissionalização, identidade e mercado de trabalho, influenciados pelos novos moldes de educação no ensino superior brasileiro e global.

Esses moldes, marcados pela transição para uma educação 4.0 — caracterizada pela integração de tecnologias digitais, ênfase em competências transversais e alinhamento às demandas do mercado globalizado —, reconfiguram a formação universitária como um espaço de preparação para a “aprendizagem ao longo da vida” e para a adaptabilidade em contextos voláteis, conforme preconizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018). No Brasil, essa orientação é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica e superior, que enfatiza a formação integral, incluindo dimensões éticas e socioemocionais, mas frequentemente sob a ótica de uma lógica mercadológica que prioriza a empregabilidade individual sobre a transformação social coletiva (BRASIL, 2018).

Essa interconexão entre os eixos discursivos e os paradigmas educacionais contemporâneos permite uma leitura crítica dos relatos estudantis não apenas como expressões pessoais, mas como produtos de formações discursivas mais amplas, inspiradas na concepção de Michel Foucault (1975) sobre o dis-

curso como dispositivo de poder que constrói sujeitos. Ao analisar esses textos à luz da análise de discurso de Eni Orlandi (2009), que enfatiza os efeitos de sentido produzidos por ideologias subjacentes, e da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), que mapeia categorias temáticas explícitas, é possível identificar como os estudantes internalizam e reproduzem narrativas hegemônicas da educação superior atual.

Essas narrativas, por sua vez, dialogam com o conceito de “capital humano” de Gary Becker (1993), adaptado ao contexto educacional, onde o indivíduo é visto como investidor em si mesmo, mas criticado por teóricos como Pierre Bourdieu (1984) por mascarar desigualdades estruturais sob a ilusão de mobilidade social meritocrática.

O primeiro eixo discursivo identificado nos relatos estudantis refere-se à construção de um projeto de vida profissional centrado no desenvolvimento técnico e no desempenho como métricas centrais de sucesso. Os estudantes frequentemente descrevem sua trajetória acadêmica como um percurso linear de aquisição de hard skills — como conhecimentos em biomecânica, fisiologia do exercício e planejamento de treinamento —, projetando um futuro em que o “profissional competente” é aquele que domina ferramentas técnicas para atender demandas do mercado de trabalho. Essa visão reflete os novos moldes de educação no ensino superior, que, influenciados pela globalização e pela economia do conhecimento, enfatizam a formação para a “inovação e competitividade”, conforme delineado no Relatório da UNESCO sobre Educação superior no século XXI (DELORS *et al.*, 1996).

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCN-EF, Resolução CNE/CP nº 7/2018) incorporam essa perspectiva, promovendo

currículos que integram competências técnicas à preparação para o mundo do trabalho, mas frequentemente à custa de uma visão crítica da profissão. Os achados dialogam diretamente com estudos como o de Go Tani e colaboradores (TANI; BARBANTI, 2008), que analisam a profissionalização da Educação Física no Brasil como um processo histórico marcado pela transição de uma formação humanista para uma tecnicista, influenciada pelas demandas do capitalismo tardio.

Nos relatos analisados, essa transição se manifesta na projeção de um “profissional desejado” que sintetiza competências técnicas com adaptação ao mercado, semelhante ao que Lima e Nassar (2023) descrevem como um processo de identificação que combina elementos subjetivos — como paixão pelo esporte — com exigências externas, como certificações profissionais e métricas de desempenho. Aqui, os estudantes articulam seu projeto de vida a narrativas de “sucesso mensurável”, onde o futuro profissional é imaginado em termos de progressão hierárquica (de treinador a gestor de academias) ou especialização (em áreas como treinamento funcional ou reabilitação esportiva), ecoando a lógica da “aprendizagem baseada em competências” (ABC) adotada em reformas curriculares globais, como as promovidas pela União Europeia no Processo de Bolonha (2007).

Contudo, essa ênfase técnica levanta questões críticas quando articulada aos novos moldes educacionais. Zygmunt Bauman (2000), em sua análise da modernidade líquida, argumenta que a educação contemporânea transforma o indivíduo em um “empreendedor de si mesmo”, no qual o projeto de vida é reduzido a um portfólio de habilidades vendáveis em um mercado instável. Nos textos estudantis, essa liquidez aparece na menção recorrente à “adaptabilidade” como virtude essencial, mas sem questionamento das estruturas que geram precarie-

dade, como a informalidade no setor fitness brasileiro, onde mais de 60% dos profissionais atuam sem registro formal, conforme dados do Conselho Federal de Educação Física (CONFED, 2020).

Paulo Freire (1996), em sua pedagogia crítica, alertaria para o risco dessa visão: ao priorizar o técnico, a formação superior reproduz uma “educação bancária”, depositando conhecimentos sem fomentar a conscientização sobre o contexto social da profissão. Assim, os relatos revelam uma internalização acrítica desses moldes, onde o desenvolvimento técnico é visto como panaceia para o futuro, ignorando como a pandemia de COVID-19 acelerou a digitalização da educação física (ex.: aulas online), demandando não apenas skills técnicas, mas uma reflexão sobre o acesso desigual a tecnologias, como discutido por Henry Giroux (2011) em sua crítica à “educação corporativa”.

Essa configuração narrativa, portanto, não é mero reflexo individual, mas um efeito de discursos hegemônicos que permeiam o ensino superior, como o da “economia criativa” promovida pela OCDE (2018), que valoriza o desempenho como indicador de valor pessoal. Ao analisar esses sentidos via Orlandi (2009), percebe-se que os estudantes se posicionam como sujeitos autônomos, mas subjugados a formações discursivas que naturalizam o individualismo, limitando o potencial transformador da Educação Física como campo de intervenção social.

Transitando para o segundo eixo predominante nos discursos estudantis, enfatiza-se as competências socioemocionais — comunicação, liderança, empatia e resiliência — como pilares da prática profissional, compondo uma imagem de profissional “integral” ou “holístico”. Essa valorização alinha-se aos novos moldes de educação no ensino superior, que, sob influência da Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), incorporam as “competências do século XXI” como eixos

transversais, promovendo uma formação que vai além do cognitivo para incluir o afetivo e relacional.

No Brasil, a BNCC (2018) e as DCN-EF (2018) reforçam essa tendência, definindo competências como “empatia e colaboração” como essenciais para a cidadania ativa, especialmente em áreas como a Educação Física, onde o corpo é o mediador de interações sociais. Essa dinâmica é coerente com a literatura da área. Eleonor Kunz (1995), em sua análise crítica da formação em Educação Física, argumenta que a profissionalização histórica oscilou entre uma abordagem tecnicista e uma prática ampliada, orientada à promoção da saúde e às relações humanas, uma dualidade que Fonseca (2017) atualiza ao discutir como os currículos contemporâneos integram soft skills para atender às demandas de um mercado que valoriza o “capital relacional”.

Nos relatos analisados, os estudantes atribuem às competências socioemocionais um papel estruturante, descrevendo o profissional ideal como alguém que não apenas treina corpos, mas constrói relações empáticas em contextos como escolas ou academias. Daniel Goleman (1995), estudioso sobre inteligência emocional, corrobora essa visão ao afirmar que emoções como empatia e autocontrole são preditores de sucesso profissional superiores às habilidades técnicas, uma perspectiva adotada em reformas educacionais globais, como o framework PISA da OCDE (2018), que mede competências socioemocionais em jovens.

Entretanto, tais competências são frequentemente apresentadas de modo acrítico e alinhadas à lógica da empregabilidade, aproximando-se das críticas de Santos e Gontijo (2021), que veem no discurso educacional contemporâneo um reforço à ideia de que o futuro depende da gestão individual de competências. Judith Butler (1990), em sua teoria da performatividade, oferece uma lente analítica profunda: as soft skills não são inatas, mas perfor-

madadas em resposta a normas sociais, reproduzindo identidades de gênero, raça e classe na Educação Física, onde o profissional “líder” é frequentemente idealizado como masculino e privilegiado.

Nos textos, essa performatividade emerge na narrativa de liderança como “inspiração para os outros”, mas sem interrogatório sobre como desigualdades — como o subfinanciamento de programas esportivos em periferias — limitam a aplicação dessas competências. Bourdieu (1984) complementa essa crítica ao conceito de “habitus”: as competências socioemocionais internalizadas pelos estudantes de classe média reproduzem capitais culturais que excluem vozes marginalizadas, um silenciamento que os novos moldes educacionais, apesar de sua retórica inclusiva, não conseguem mitigar plenamente.

Além disso, a integração de soft skills aos moldes da educação 4.0 — com ênfase em aprendizagem híbrida e colaborativa — é evidente nos relatos, onde estudantes mencionam a resiliência como ferramenta para superar desafios acadêmicos remotos. No entanto, como alerta Bauman (2000), essa resiliência é uma exigência da modernidade líquida, onde o indivíduo deve se adaptar a incertezas sem questionar o sistema. Freire (1996) contrapõe essa visão com a educação dialógica, sugerindo que competências socioemocionais devem servir à praxis transformadora, não à mera sobrevivência no mercado.

Assim, os discursos analisados revelam uma tensão: enquanto valorizam o holístico, os estudantes reproduzem uma formação que, sob os novos moldes, prioriza a empregabilidade sobre a equidade social na Educação Física.

O terceiro eixo discursivo centra-se em narrativas de progresso pessoal — “amadurecimento”, “evolução” e “tornar-se profissional” —, que organizam a significação da trajetória acadêmica como um processo de autodesenvolvimento. Esses relatos posicionam o bacharelado como um rito de passa-

gem, onde o estudante evolui de noviço para agente autônomo, alinhando-se aos novos moldes de educação superior que enfatizam a “formação para a autonomia”, conforme o Pacto pela prosperidade educacional (BRASIL, 2020). Essa narrativa reflete a influência de teóricos como Carl Rogers (1961), que concebe a educação como facilitadora do “de-*vir*” pessoal, mas adaptada ao contexto contemporâneo de *lifelong learning* promovido pela UNESCO (DELORS *et al.*, 1996). Lima e Nassar (2023) destacam que tais narrativas funcionam como mecanismo identitário, construindo coerência para trajetórias e legitimando escolhas profissionais, uma dinâmica observada nos textos onde estudantes vinculam “evolução” a experiências como estágios ou projetos extracurriculares.

Essa progressão ecoa o conceito foucaultiano de subjetivação (FOUCAULT, 1984), onde o sujeito se constitui por meio de práticas discursivas que o moldam como “empreendedor de si”. Nos relatos, o bacharelado é visto como espaço de constituição de si, contribuindo para um sentido ampliado de profissionalidade, mas frequentemente romantizado, ignorando barreiras como evasão universitária (cerca de 50% em cursos de saúde no Brasil, conforme INEP, 2022).

Articulando aos novos moldes, essa narrativa dialoga com a educação baseada em projetos (PBL), integrada às DCN-EF (2018), que promovem reflexão autoral. No entanto, como critica Giroux (2011), essa ênfase no progresso individual mascara a “crise da educação pública”, onde o ensino superior se torna instrumento de reprodução de elites. Os estudantes, ao narrarem “transformação”, internalizam um otimismo metodológico que, per Orlandi (2009), oculta efeitos ideológicos de otimismo forçado.

Vago (2007), em estudos sobre formação crítica em Educação Física, sugere que tais narrativas devem ser desconstruídas para revelar como o “progresso” é condicionado por fatores socioeconômicos,

uma ausência nos relatos que reforça a lógica da autorresponsabilização. Por outro lado, a análise dos silenciamentos é crucial. Aspectos como precarização laboral, desigualdades sociais, racismo e condições de trabalho aparecem timidamente, sugerindo que o discurso de autorresponsabilização invisibiliza dimensões coletivas. Fonseca (2017) identifica essa dificuldade em problematizar tensões entre mercado e responsabilidade social, uma lacuna agravada pelos novos moldes educacionais que, apesar da retórica de inclusão (BNCC, 2018), subestimam questões interseccionais. Kimberlé Crenshaw (1989), com sua teoria da interseccionalidade, elucida como raça e gênero intersectam na Educação Física, onde profissionais negros e mulheres enfrentam barreiras invisíveis, não abordadas nos relatos.

Essa ausência dialoga com Bauman (2000), que vê na modernidade líquida a dissolução de solidariedades coletivas, priorizando o individual. Freire (1996) chamaria isso de “consciência ingênua”, onde estudantes não percebem o papel social da profissão em combater desigualdades, como o acesso desigual ao esporte em comunidades periféricas. Kunz (1995) critica a formação brasileira por reproduzir essa miopia, propondo uma pedagogia crítica que integre análise social.

Os eixos discursivos interagem com os novos moldes de educação no ensino superior, como a educação 4.0, que integra IA e gamificação para fomentar competências, mas arrisca superficialidade (SELWYN, 2019). No Brasil, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) exemplifica essa tensão, promovendo formação integral, mas limitada por recursos escassos. Bourdieu (1984) alertaria para como esses moldes perpetuam desigualdades, enquanto Goleman (1995) defende *soft skills* como ponte para empatia social.

Contudo, sem crítica, como em Giroux (2011), a formação em Educação Física torna-se cúmplice de

um sistema que individualiza o sucesso. De modo geral, os projetos de vida profissional dos estudantes são efeitos de formações discursivas que articulam políticas educacionais, expectativas sociais e experiências corporais. Compreender esses discursos, via Bardin (2011) e Orlandi (2009), revela como se constituem sujeitos em um campo em disputa, demandando práticas pedagógicas que integrem crítica freireana para uma formação verdadeiramente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise discursiva das laudas produzidas pelos estudantes da disciplina “Profissão: Competências e Habilidades” evidenciou que a construção do projeto de vida profissional é atravessada por múltiplas formações discursivas que combinam expectativas sociais, ideologias educacionais e experiências corporais próprias da área da Educação Física. Os relatos analisados revelam que os estudantes mobilizam discursos amplamente difundidos na educação superior contemporânea — como a valorização das soft skills, a busca por uma formação integral, a centralidade da ética e da liderança e a responsabilização individual pelo sucesso profissional — compondo uma imagem idealizada do “profissional desejado”.

Os achados confirmam tendências apontadas pela literatura recente: a predominância de narrativas de autorresponsabilização e empreendedorismo (SANTOS; GONTIJO, 2021), a idealização da trajetória universitária como processo de amadurecimento identitário (LIMA; NASSAR, 2023) e a centralidade da dimensão corporal e do bem-estar na composição de objetivos de vida entre jovens (SIGVARTSEN *et al.*, 2016). Ao mesmo tempo, a análise evidenciou silenciamentos relevantes, como a ausência de problematizações sobre desigualdades estrutu-

rais, precarização do trabalho e tensões históricas da área, aspectos já discutidos criticamente por Fonseca (2017). Tais silenciamentos indicam que, apesar da amplitude temática da disciplina, certos discursos hegemônicos ainda operam de forma naturalizada na constituição das narrativas estudantis.

A experiência pedagógica analisada demonstra a potência de disciplinas voltadas ao projeto de vida profissional como espaços de reflexão, autoria e ressignificação das trajetórias formativas. Ao produzir textos sobre si e sobre o futuro, os estudantes exercitam não apenas a escrita acadêmica e a autoanálise, mas também práticas discursivas que contribuem para a constituição de sua identidade profissional. Nesse sentido, a atividade se mostra relevante para cursos como Educação Física, em que o corpo e o movimento são dimensões centrais na produção de sentidos sobre profissão, saúde e transformação social.

Entretanto, os resultados apontam a necessidade de aprofundar perspectivas críticas no trabalho pedagógico, incorporando discussões sobre condições materiais de trabalho, políticas públicas, desigualdades sociais, raça, gênero e marcadores que tensionam o acesso e a permanência no campo profissional. Ao integrar tais dimensões, a formação poderá favorecer uma compreensão mais complexa e menos idealizada do trabalho em Educação Física e áreas afins.

Conclui-se que a análise de discursos estudantis constitui uma ferramenta potente para compreender processos formativos na educação superior, permitindo identificar tanto avanços quanto lacunas na formação ética, humanística e profissional dos estudantes. Espera-se que este relato contribua para o aprimoramento de práticas pedagógicas que estimulam reflexividade, criticidade e engajamento social, consolidando a universidade como espaço de desenvolvimento de projetos de vida profissionais éticos, viáveis e socialmente comprometidos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. 279 p.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BECKER, G. S. **Human capital**: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 3. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 1984.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2024.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 7, de 21 de fevereiro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 fev. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Pacto pela Prosperidade Educacional**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 15 out. 2024.
- BUTLER, J. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.
- CÉSAR, Maria; RAMOS, Ana; MENDONÇA, Lucas. Projeto de vida na educação: problematizando a relação com o futuro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 45, n. 3, p. 210–225, 2024.
- CONFEE. Conselho Federal de Educação Física. Relatório anual de profissionais registrados. Brasília: **CONFEE**, 2020. Disponível em: <https://www.confef.org.br/>. Acesso em: 9 dec. 2025.
- CRENSHAW, K. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1, n. 8, p. 139-167, 1989.
- DELORS, J. *et al.* **Aprendendo**: o tesouro interior. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO/MEC, 1996.

FONSECA, Maria. **Profissionalização da Educação Física e vida profissional:** desafios e tensões. São Paulo: Editora Exemplo, 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

FRANCISCO, Carla; LOPES, Ricardo. Projeto de vida e juventude: uma reflexão a partir da noção de vocação e destino. **Revista Juventude & Educação**, v. 12, n. 1, p. 45–60, 2022.

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

GIROUX, H. A. **On critical pedagogy.** New York: Continuum, 2011.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022.** Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 9 dec. 2025.

KUNZ, E. **Educação física:** ensino e currículo. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, J.; NASSAR, P. Professional identity in training: trajectory of students of the Physical Education course. **Revista Brasileira de Educação Física**, v. 10, n. 2, p. 123-145, 2023.

LIMA, João; NASSAR, Pedro. Professional Identity in Training: Trajectory of students of the Physical Education course. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 12, p. e42121243791, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i12.43791. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/43791>. Acesso em: 9 dec. 2025.

OCDE. The future of education and skills 2030. Paris: **OECD Publishing**, 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 9 dec. 2025.

ONU. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 9 dec. 2025.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2009. 200 p.

ROGERS, C. R. On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

SANTOS, Júlia; GONTIJO, Felipe. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. **Revista de Políticas Educacionais**, v. 8, n. 2, p. 30–47, 2021.

SELWYN, N. Should robots replace teachers? AI and the future of education. Cambridge: Polity Press, 2019.


SIGVARTSEN, Heidi; *et al.* Exploring the relationship between physical activity, life goals and health-related quality of life among high school students: a cross-sectional study. **BMC Public Health**, v. 16, n. 1, p. 789-798, 2016.

TANI, G.; BARBANTI, V. J. A profissionalização da educação física no Brasil: uma análise histórica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 1, p. 7-18, 2008.

UNESCO. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Paris: OECD, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 9 dec. 2025.

VAGO, M. **Formação crítica em educação física:** contribuições para uma prática pedagógica transformadora. São Paulo: Cortez, 2007.

BRINCANDO COM MÚSICA: CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS E VALORES SOCIOAFETIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reynaldo D. Alessandro 

Especialista em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática. graduação em Administração pela Universidade de Sorocaba (1986) e em Matemática pela Universidade de Sorocaba(1999).
E-mail: reynaldo.dalessandro@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 02/01/2026

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802406>

Resumo

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da disciplina Projeto Integrador da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e teve como objetivo construir brinquedos a partir de materiais de baixo custo, além de elaborar e aplicar um plano de aula que contextualizasse sua utilização. A metodologia adotada fundamentou-se no Design Thinking, utilizando um ciclo de ouvir, criar e implementar para desenvolver soluções centradas nas necessidades dos alunos. A proposta concretizou-se na criação de uma bandinha com instrumentos musicais confeccionados com materiais recicláveis, permitindo às crianças explorar sons, ritmos e a criatividade. A atividade foi realizada em um Centro de Educação Infantil, com foco na faixa etária de 2 a 3 anos, utilizando metodologias ativas para estimular a participação, a colaboração e o respeito às diferenças. A experiência contribuiu para a discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas e sustentáveis na Educação Infantil, evidenciando o potencial da música como ferramenta para a aprendizagem e o desenvolvimento de valores socioafetivos e da empatia.

Palavras - chave: Design Thinking. Educação Infantil. Sustentabilidade. Musicalização. Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

O brincar desempenha um papel fundamental na construção socioafetiva da criança, sendo uma prática essencial para seu desenvolvimento integral (KISHIMOTO, 2005). A escolha desse tema surge da necessidade de compreender e valorizar o brincar como um meio de promover a interação social, a expressão emocional e a formação de vínculos afetivos. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades de convivência e aprendem a lidar com emoções e desafios, aspectos essenciais para seu crescimento pessoal e social.

Brincar é uma prática que favorece a interação social, o respeito ao outro e a formação de vínculos afetivos, além de contribuir para o crescimento cognitivo, emocional e motor. Segundo Kishimoto (2005), a ludicidade estimula a criatividade, fortalece as relações interpessoais e amplia a compreensão do mundo, tornando-se, assim, um recurso indispensável para a aprendizagem na educação infantil.

A escola desempenha um papel central nesse processo, pois possibilita o desenvolvimento de brincadeiras educativas que favorecem o aprendizado. De acordo com Chaves (2015), as instituições de educação infantil podem ser espaços de ensino por excelência, desde que a organização do tempo e do espaço seja planejada de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento, garantindo que o brincar e o aprender estejam interligados como objetivos principais.

Diante dessa perspectiva, o problema a ser trabalhado envolve o desenvolvimento de atividades lúdicas que incentivem a convivência respeitosa em uma sociedade diversa. Para isso, apresenta-se um plano de aula que inclui músicas e a criação de uma banda com instrumentos musicais feitos de materiais recicláveis, com o objetivo de ensinar valores como respeito, tolerância e colaboração. Além disso, a proposta busca proporcionar experiências

sociais significativas, estimulando o ato de compartilhar, colaborar e incluir.

O projeto foi aplicado em um Centro de Educação Infantil, que atende crianças de 4 meses a 4 anos, sendo o recorte focado na faixa etária de 2 a 3 anos.

Dessa forma, o plano de aula foi desenvolvido com o propósito de ensinar e sensibilizar por meio da ludicidade, sendo posteriormente aplicado com os educandos, visando fortalecer valores essenciais para a formação de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil é um período fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois possibilita a ampliação das interações sociais, das formas de comunicação e do aprendizado em um contexto que valoriza a diversidade de conhecimentos (CABRAL, 2005). Nesse sentido, a Educação Infantil deve integrar fatores como educar e cuidar, promovendo o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos motor, cognitivo, social e afetivo (CABRAL, 2005).

A Educação Infantil no Brasil teve suas origens voltadas para o assistencialismo às famílias de baixa renda, enquanto as crianças de classes mais favorecidas recebiam um ensino voltado ao estímulo do desenvolvimento afetivo e cognitivo (NUNES, 2000). Creches e escolas maternas foram marcadas por tradição assistencialista, atendendo majoritariamente crianças de famílias pobres e surgindo como resposta à crescente inserção feminina no mercado de trabalho. Dessa forma, a finalidade das creches foi suprir necessidades básicas, como alimentação, higiene e proteção infantil (NUNES, 2000).

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece a Educação Infantil como um direito da criança e um

dever do Estado, garantindo o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos (art. 208, inciso IV). Esse direito foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança. Com a Lei nº 11.274, sancionada em 2006, o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos, garantindo o ingresso das crianças aos seis anos e reorganizando a Educação Infantil para atender crianças de 0 a 5 anos. A Educação Infantil, ao longo dos anos, passou por significativas transformações e, atualmente, é vista como um espaço de interação social e construção do conhecimento (CABRAL, 2005).

A compreensão sobre os processos de aprendizagem infantil tem sido cada vez mais debatida entre os profissionais da educação, visando promover práticas pedagógicas que respeitem a forma como as crianças constroem conhecimento e interagem com o mundo ao seu redor (NUNES, 2000).

A educação, no entanto, não se restringe ao ambiente escolar, pois o aprendizado acontece em diferentes contextos. Ao longo da história, a especialização do conhecimento educacional fez com que a escola e os profissionais da educação assumissem um papel central na formação das crianças, enquanto as famílias eram vistas como menos preparadas para essa tarefa (CUNHA, 2003). Diante desta perspectiva, é essencial que a Educação Infantil contemple estratégias pedagógicas dinâmicas e inclusivas, que proporcionem às crianças oportunidades de aprender de maneira significativa e contextualizada.

A atividade lúdica é fundamental para o desenvolvimento intelectual da criança, sendo indispensável na prática educativa. Conforme Kishimoto (2005), brincar é uma atividade que se faz presente em diversas

épocas históricas e estágios de desenvolvimento econômico, com modalidades lúdicas que não são universais nem imutáveis. Cada criança tem seu próprio modo de aprender e seu ritmo individual. No mais, ao brincar, as crianças aprendem a lidar com emoções, medos e a pressão da realidade externa. Machado (2001) afirma que, para avançar, a criança precisa ser respeitada e sentir-se ouvida, e que, para aprender a ouvir, deve primeiro ser ouvida, mas sem ser interrompida. A presença e a disponibilidade do adulto são essenciais para construir laços afetivos, embora seja importante que a intervenção direta não impeça a criança de realizar suas próprias descobertas e superar desafios.

Segundo Kishimoto (2005), a ludicidade funciona como uma metáfora para estimular a construção do conhecimento, o que fez com que o brinquedo educativo assumisse um papel essencial na educação infantil. O brincar está naturalmente ligado à infância, permitindo que a criança se descubra, interaja com os outros e desenvolva habilidades sociais, além de aprender normas de comportamento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organiza a Educação Infantil com base em campos de experiência e habilidades, estruturando o desenvolvimento das crianças de forma integral, respeitando suas peculiaridades e potencialidades (BRASIL, 2018). Essa organização busca garantir que as crianças, de 0 a 5 anos, possam explorar, descobrir e aprender de maneira lúdica e significativa, sempre em interação com o mundo ao seu redor.

METODOLOGIA

A pesquisa ocorreu em um Centro de Educação Infantil cuja sala atende crianças de 4 meses a 4 anos, sendo o recorte deste projeto focado na faixa etária de 2 a 3 anos.

A partir da metodologia proposta, a ideia foi analisar como as práticas lúdicas e inclusivas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de valores socioafetivos em crianças na primeira infância, promovendo, desde os primeiros anos da educação infantil, a construção da empatia. A escolha dessa atividade resultou de uma sessão de brainstorming realizada por meio do aplicativo WhatsApp, ferramenta escolhida devido à sua praticidade e à facilidade de comunicação entre os integrantes que atuam nesse projeto.

Para o desenvolvimento deste projeto o método utilizado tem base no Design Thinking, que consiste numa abordagem que estimula a criatividade e a colaboração na busca por soluções inovadoras. Esse processo é caracterizado por um ciclo contínuo de ouvir, criar e implementar, permitindo refinamentos sucessivos até a finalização do projeto (SEBRAE, 2015).

O *design thinking* tem se mostrado uma abordagem eficaz no ambiente educacional, especialmente para a criação de planos de aula inovadores e centrados nas necessidades dos alunos. Ao adotar essa metodologia, uma escola pode desenvolver atividades pedagógicas de maneira colaborativa e criativa, envolvendo tanto professores quanto estudantes no processo de construção do conhecimento (BROWN, 2010).

Na fase de Empatia, o grupo realizou uma observação direta no ambiente escolar, focando especificamente na interação lúdica das crianças e na disponibilidade de materiais pedagógicos. Foi observado que, embora houvesse brinquedos genéricos, faltavam recursos que estimulassem a percepção rítmica e a exploração sonora de forma coordenada. Para aprofundar o entendimento, a entrevista foi conduzida de forma semiestruturada com os educadores da unidade, priorizando uma escuta ativa para coletar percepções sobre o engajamento dos alunos e as barreiras pedagógicas do cotidiano. Os dados cole-

tados — que apontaram uma dificuldade em manter o foco dos alunos e a escassez de ferramentas para atividades coletivas de socialização — foram fundamentais para a Definição do problema. Essa análise levou o grupo a identificar a urgência de criar recursos lúdicos de baixo custo que não apenas entretêm, mas que atuassem como mediadores no desenvolvimento da colaboração, da empatia e do foco entre as crianças de 2 a 3 anos.

Na segunda etapa que se refere a definição efetiva do problema, os dados coletados foram analisados e serviram de base para elaboração dos objetivos do plano de aula, buscando entender o que os alunos precisam aprender e quais são as barreiras que podem dificultar esse processo. Assim, a análise dos dados coletados por meio da observação direta e da entrevista, fundamenta a proposta do projeto integrador, que aborda a temática do brincar na construção socioafetiva da criança por meio da utilização de brinquedos de baixo custo.

Na terceira etapa, a ideação, foram geradas diversas possibilidades para tornar o aprendizado mais envolvente e significativo. Nesse processo, a equipe colaborou na criação da atividade da bandinha musical, utilizando instrumentos confeccionados com materiais recicláveis. Essa escolha permitiu unir criatividade, acessibilidade e engajamento, para proporcionar uma experiência lúdica e inclusiva para as crianças.

Para fins de prototipagem, foi elaborada uma versão inicial do plano de aula, incorporando as ideias geradas. Esse protótipo geralmente engloba sequências didáticas, materiais de apoio, tecnologias a serem utilizadas e estratégias de avaliação.

A etapa de teste é a implementação do plano de aula com o apoio do docente. Nessa fase, os pesquisadores observam a reação dos alunos e ajustam o plano conforme necessário. Ao final, foi utilizado um checklist para verificar se as ha-

habilidades previstas na BNCC foram contempladas pelo plano de aula.

No Quadro 1, está apresentada a solução inicial junto com as informações essenciais sobre a aplicação da atividade, como a faixa etária das crianças,

data prevista para realização, o período de execução, tema da aula, campos de experiência envolvidos, habilidades da BNCC trabalhadas e os objetivos pedagógicos da proposta.

Quadro 1 - Plano de aula inicial: Tema, campos de experiência, habilidades e objetivos

Plano de Aula			
Classe/Faixa etária:	creche II/ 2 a 3 anos	Data (s):	A ser definida.
Período da aplicação da atividade:	Diurno		
Tema:	Brincando com Música: Construção de Instrumentos Musicais e Valores Socioafetivos na Educação Infantil		
Campos de Experiências:	Eu, o outro e o nós/ Corpo, gestos e Movimentos/ Traços, sons, cores e formas/ Escuta, fala, pensamento e imaginação		
Habilidades BNCC:	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música (EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.		
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a consciência ambiental por meio de instrumentos musicais utilizando materiais recicláveis. • Promover a socialização e o trabalho em equipe por meio da customização e apresentação da bandinha musical. 		

Fonte: Elaboração própria, 2025

Na Educação Infantil, as habilidades descritas na BNCC estão organizadas dentro dos campos de experiência e abrangem competências essenciais para o desenvolvimento infantil, entre elas, destacam-se a comunicação, a resolução de problemas, a expressão criativa, a interação social e a compreensão do ambiente natural e social.

Para a execução do plano de aula, é essencial definir de maneira detalhada o conteúdo da aula, a duração das atividades, bem como selecionar os materiais, tecnologias e recursos didáticos mais adequados, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 1 - Plano de aula inicial: Conteúdo, duração e materiais

Conteúdo	<p>1. Abertura e Introdução: A aula terá início com uma música animada, a exemplo de: “Se você está contente, bata palma”, com o objetivo de captar a atenção das crianças e criar um ambiente envolvente. Em seguida, serão apresentadas as integrantes do grupo que conduzirão a atividade. Para introduzir o tema, será realizada uma roda de conversa, incentivando a participação das crianças e promovendo um momento de reflexão e diálogo sobre a proposta da aula.</p> <p>2. Personalização dos Instrumentos: Após a introdução, os instrumentos musicais serão apresentados e distribuídos para que cada criança possa decora-los conforme sua criatividade. Para isso, serão disponibilizados materiais diversos, como fitas coloridas, adesivos, papel colorido e canetinhas, possibilitando que cada criança personalize seu instrumento de maneira única. Esse momento tem o propósito de estimular a imaginação e a expressão individual.</p>
----------	--

<p>Duração</p>	<p>3. Exploração dos Sons: Com os instrumentos decorados, as crianças serão incentivadas a explorar os diferentes sons que eles produzem. Será demonstrado como a intensidade das batidas pode influenciar o som gerado, diferenciando batidas suaves e fortes. Durante essa etapa, as crianças poderão experimentar livremente, percebendo as variações sonoras e desenvolvendo sua percepção auditiva.</p> <p>4. Formação da Bandinha Musical e Encerramento: Concluída a etapa de personalização e exploração dos instrumentos, será formada a bandinha musical. Para isso, um ritmo simples será marcado com palmas ou tocando um dos instrumentos, guiando as crianças na construção de um compasso coletivo. Durante essa atividade, diferentes ritmos serão explorados para que as crianças percebam variações na cadência musical. Para finalizar, será realizada uma apresentação em grupo com uma música animada, como “Tré lé lé” (Grupo Triiii), celebrando a experiência e encerrando a atividade de maneira lúdica e participativa.</p> <p>Aproximadamente 45 minutos dividido em: Abertura e Introdução (5 minutos), Personalização dos Instrumentos (10 minutos), Exploração dos Sons (10 minutos) e Formação da Bandinha Musical e Encerramento (20 minutos).</p>
<p>Materiais, tecnologias e recursos didáticos</p>	<p>20 instrumentos pré-prontos feitos com materiais recicláveis (garrafinhas PET com grãos, latas, potes plásticos, etc.). Fitas coloridas, papel colorido, adesivos, canetinhas, cola e tesoura (a tesoura será usada pelo adulto quando necessário).</p> <p>01 arquivos de música 01 lousa digital para apresentação da música 01 pendrive para transferência de arquivos; 01 dispositivo tecnológico que possibilite o registro das atividades por vídeo e imagem.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2025

RESULTADOS

Durante as observações iniciais realizadas na escola, etapa correspondente ao processo de imersão do Design Thinking, foi possível perceber que embora a diversidade estivesse presente de forma implícita nas interações entre as crianças, as práticas pedagógicas ainda careciam de intencionalidade e clareza ao propor atividades voltadas ao fortalecimento de vínculos, empatia e cooperação. No cotidiano escolar, encontram-se diferenças culturais, sociais, étnicas e de gênero que, apesar de estarem integradas ao ambiente, nem sempre são valorizadas ou refletidas nas dinâmicas de ensino e aprendizagem. Esse cenário evidencia a necessidade de propor alternativas, como jogos e exercícios lúdicos capazes de promover trocas afetivas, resolução conjunta de desafios e reconhecimento mútuo, contribuindo para uma convivência mais inclusiva e respeitosa.

Diante desse cenário, a proposta é a elaboração de um plano de ação centrado na dimensão

socioafetiva como eixo norteador das práticas pedagógicas. O plano deve contemplar a seleção de recursos didático, a exemplo da bandinha, e a promoção de vivências que estimulem empatia e colaboração, e a criação de espaços de reflexão para que cada criança se sinta vista, respeitada e valorizada em sua individualidade.

Aplicação de atividade

as atividades foram realizadas de forma efetiva, juntamente com a professora titular da sala, que apresentou o grupo de aplicadores da atividade para as crianças e, em seguida, permaneceu como observadora, auxiliando pontualmente na condução da participação infantil.

Todas as crianças participaram ativamente tanto na customização dos instrumentos, quanto na participação de seu uso, explorando a diversidade dos instrumentos e sons que eles emitem. Não houve nenhum conflito entre as crianças que emergisse a necessidade de intervenção da professora e após a exploração dos instrumentos, todas as criançasaju-

daram na organização da sala, guardando os instrumentos em uma caixa.

Estavam presentes 16 crianças, sendo 6 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. As atividades foram realizadas conforme descrito a seguir:

- Recepção: Início às 08h30 – Término às 08h40

Inicialmente, as integrantes da equipe foram recebidas pelas funcionárias da unidade e apresentadas às crianças, criando um clima de acolhimento e segurança. Em seguida, deu-se início à atividade com a animação contagiante da canção “Se você está contente, bata palmas”, momento em que todos puderam interagir corporalmente, bater palmas e cantar juntos. Essa dinâmica musical não apenas despertou o interesse e o entusiasmo das crianças, mas também serviu como uma forma de “quebra-gelo” para aproximar educadores e alunos (Figura 1).

Figura 1 – Recepção das Crianças e roda de conversa



Fonte: Elaboração própria, 2025

Logo após a música, formou-se uma roda de conversa em que as crianças foram convidadas a compartilhar seus gostos musicais. Perguntou-se quem gostava de cantar, qual era a música ou ritmo favorito e em quais ocasiões costumavam ouvir essas canções em casa ou com a família. Esse

diálogo permitiu às educadoras observar as preferências individuais, identificar semelhanças e diferenças no repertório de cada criança, e, acima de tudo, fortalecer o vínculo afetivo entre todos os participantes, valorizando a escuta atenta, a expressão individual e promovendo um ambiente de respeito e curiosidade mútua.

- Personalização dos Instrumentos: Início às 08h40 – Término às 09h00

Na sequência das brincadeiras e da roda de conversa musical, cada criança recebeu um instrumento musical previamente confeccionado pela equipe deste projeto, como: chocalhos, tamborins ou pandeiros, e foi convidada a tornar esse objeto único, único através de sua própria customização expressando sua personalidade. Para isso, foram disponibilizados materiais escolares diversos; canetinhas e giz de cera coloridos, papéis decorados e fitas adesivas, permitindo que os alunos personalizassem seus instrumentos com desenhos, padrões, cores e figuras que representassem seus gostos e identidades.

Em seguida, as crianças foram organizadas em quatro grupos, cada grupo contendo quatro integrantes e sendo acompanhado por um aplicador do projeto.

- Exploração dos Sons: Início às 09h00 – Término às 09h10

Na etapa seguinte da atividade, cada aluno foi convidado a experimentar livremente os instrumentos que haviam personalizado. As crianças puderam explorar diferentes intensidades de batida — ora suaves e serenas, ora mais fortes e enérgicas — descobrindo como pequenas variações de pressão no toque produziam sonoridades distintas. Em um ambiente de total liberdade criativa, cada aluno

improvisou ritmos próprios, testando combinações de timbres e volumes.

Esse momento de imersão musical fortaleceu mais o vínculo socioafetivo entre as crianças, pois exigia escuta atenta tanto das próprias produções sonoras quanto das produções dos colegas, e exigia respeito aos diferentes estilos de expressão.

- Formação de bandinha e encerramento: Início às 09h10 – Término às 09h15.

Na fase final da atividade, as crianças organizaram-se, sob a orientação das integrantes do projeto, em formato de bandinha musical. Para estabelecer um compasso coletivo, iniciaram com um ritmo simples marcado pelas palmas de toda a turma, criando uma base percussiva que serviu de referência para a entrada gradual dos instrumentos personalizados.

Análise de atividade e feedback

após a execução das atividades com as crianças, as integrantes do grupo responsável pelo planejamento e aplicação da atividade, preencheram o *checklist* de avaliação. O *checklist* utilizado para mensurar o alcance das habilidades previstas pela BNCC e demonstrou que as competências visadas foram atingidas de maneira satisfatória, refletindo o alinhamento das atividades aos objetivos propostos.

Foi recebida uma devolutiva da professora da unidade onde as atividades foram aplicadas, na qual destacou que o plano de aula estava bem estruturado e apresentou algumas sugestões para seu aprimoramento. A professora responsável pela turma fez contribuições relevantes para o aprimoramento do plano de aula, sugerindo que, ao final das atividades, fosse incluído um momento de reflexão com as crianças, no qual elas pudessem compartilhar o que aprenderam durante as experiências propostas.

Essa etapa permitiria não apenas avaliar a compreensão e o engajamento dos alunos, mas também valorizaria suas percepções e promoveria o desenvolvimento da linguagem e expressão oral.

Além disso, recomendou que as atividades fossem estendidas ao longo de mais aulas, permitindo maior tempo para as experimentações sonoras e para o processo criativo envolvido na construção da bandinha com instrumentos recicláveis. Essa ampliação contribuiria para um trabalho mais aprofundado com a musicalização, favorecendo o desenvolvimento da percepção rítmica, a sensibilidade auditiva e o contato com diferentes formas de expressão sonora, possivelmente ampliando o repertório cultural e artístico das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste projeto foi promover o respeito às diferenças entre crianças de 2 a 3 anos por meio de atividades educativas em um centro de educação infantil. Dentre as propostas desenvolvidas, destacou-se a construção de uma bandinha com instrumentos musicais confeccionados previamente e, depois, customizados pelas próprias crianças. Essa atividade possibilitou o fortalecimento do desenvolvimento socioafetivo ao incentivar a colaboração, o respeito mútuo, a escuta e a valorização das contribuições individuais no grupo, além de ampliar o repertório cultural e criatividade dos alunos por meio da música, discutidos em disciplinas do eixo básico de licenciatura da UNIVESP, como Fundamentos da Educação Infantil.

A abordagem exploratória e descritiva, aliada ao uso do *design thinking*, permitiu a observação direta das interações entre as crianças e a análise do impacto das estratégias pedagógicas no desenvolvimento de suas competências sociais e éticas. A aplicação prática demonstrou que as crianças de 2

a 3 anos respondem positivamente a estímulos sensoriais e rítmicos quando inseridas em metodologias ativas. No entanto, uma aprendizagem crucial advinda deste ciclo, reforçada pelo feedback pedagógico, foi a importância de se estruturar um momento de reflexão final.

Este estudo reforça a relevância de práticas pedagógicas inclusivas desde a primeira infância, ao

demonstrar que a integração de atividades lúdicas e criativas no cotidiano escolar é uma ferramenta com grande potencial para ensinar o valor do respeito às diferenças. Espera-se que os exemplos aqui discutidos possam servir de inspiração para educadores que desejam adotar abordagens semelhantes em seus contextos escolares, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROWN, Tim. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CABRAL, A. C. F. C. **Formação de Professores para a Educação Infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. Belo Horizonte: [s. n.], 2005.

CHAVES, M. Contar histórias de autores e personagens: realizações pedagógicas de encanto e ensino. In: TOZETTO, S. S. (org.). **Professores em formação**: saberes, práticas e desafios. Curitiba: Intersaberes, 2015.

CUNHA, M. V. **A escola contra a família**: 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: [s. n.], 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar, atividades e materiais. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

NUNES, Nadir Neves. O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectiva para se discutir a educação infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 114-143.

SEBRAE. **Design Thinking**. 2015. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Sebrae. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bwjwb5aIcZ8>. Acesso em: 23 dez. 2025

“O PECADO”, DE LIMA BARRETO: DA RECEPÇÃO À APREENSÃO DE SENTIDOS FILOSÓFICOS

Edna Maria de Oliveira Ferreira 

Doutora em Educação (UNR/Arg - 2023). Mestre em Educação Agrícola (UFRJ, 2007). Graduação em Letras pela Universidade do Oeste de São Paulo (1978). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste de São Paulo (1980). Atualmente é professora do ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.
E-mail: edmaof@hotmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 19/03/2026

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802431>

Resumo

A leitura é essencial para o desenvolvimento da linguagem e para a aquisição de visão crítica sobre o mundo. No entanto, mesmo diante do convívio com altas tecnologias conectadas à internet, em que a leitura digital assume a frente no consumo de informações, é comum a queixa de que os alunos não compreendem com profundidade e não se interessam pela leitura literária. Assim, objetiva-se com este relato de experiência, fomentar discussões sobre as práticas escolares de leitura, bem como sobre os métodos de ensino de leitura, já discutidas na década de 90, mas tão urgentes ainda hoje, quando novos suportes textuais se fazem presentes. O acesso efetivo e criterioso dos professores com saberes produzidos sobre compreensão leitora, com vistas a trabalharem com os alunos estratégias de leitura adequadas, nos vários estágios de aprendizagem, ainda precisa ser alcançado no Brasil. Para tanto, foi desenvolvida com esse propósito uma revisão bibliográfica, associada a uma mediação em leitura, a partir de um conto impresso, com alunos do 1º Ano do ensino médio profissionalizante integrado, do IF Baiano campus Senhor do Bonfim, na disciplina de Leitura e Produção Textual I. A mediação buscou ilustrar a fundamentação teórica que sustenta a argumentação, neste texto, e poderá oportunizar também formação cidadã para uma educação decolonial e afrocentrada. Percebeu-se baixa capacidade inferencial entre os alunos, se considerado o nível de ensino em que se encontram; e concluiu-se que tanto o ensino de leitura quanto a mediação pedagógica em leitura devem receber maior atenção nas escolas.

Palavras - chave: Inferência. Compreensão leitora. Processamento cognitivo em leitura.

INTRODUÇÃO

Todo conhecimento científico começa com um desafio: um enigma a ser decifrado! A natureza desafia: “Veja se você me decifra!” E aí os olhos e a inteligência do cientista põem a trabalhar para decifrar o enigma. (Rubem Alves, 2004, p. 39).

A relação entre linguagem e filosofia remonta aos sofistas gregos que desde a antiguidade já percebiam a proximidade entre interação e linguagem para a construção do conhecimento. Desse mesmo modo, a leitura, seja a digital ou a que tem o papel como suporte, permeia a vida dos cidadãos atuais, mostrando-se um apêndice imprescindível, sem o qual não se pode sequer exercer a cidadania. É natural, então, que os espaços escolares, nos diversos componentes curriculares, a exemplo de filosofia, sociologia, biologia, etc., utilizem-se da leitura, mesmo que com ênfase no texto impresso, para promover e atualizar conhecimentos, desenvolver o pensamento, a análise crítica, o raciocínio e a criatividade. Ou seja, acredita-se que, a partir da prática da leitura, o aluno, leitor-autônomo, possa debater e formar opinião, ou ainda, posicionar-se sobre eventuais temas.

Assim, o aprendizado da leitura tem merecido atenção especial entre os educadores, já há algumas décadas, e mantém-se necessário na atualidade. A leitura passou a ser entendida como instrumento de aprendizagem, com relevância nos estudos da ciência cognitiva, ou mesmo da neurociência educacional, que buscam desvelar como o cérebro humano se comporta diante dos estímulos, durante o processo de aprendizado. Até mesmo a concepção de leitura como processo mental-cognitivo complexo acabou por determinar, portanto, uma condição básica para que o ensino de leitura seja produtor: todo professor deve ser um conhecedor dos elementos que constituem os processamentos cognitivos e metacognitivos

que ocorrem na mente do leitor, durante o processamento do texto (ANTUNES, 2009).

Nesse sentido, tem-se que “ao compreender os processos cerebrais que sustentam a aprendizagem, os educadores podem desenvolver estratégias mais eficientes e personalizadas, ajustando o ensino às necessidades específicas de cada estudante.”, como afirmam (GOMES *et al.* 2025, p. 06). Enfim, são muitos os estudos que evidenciam que os professores precisam compreender os aspectos cognitivos e psicolinguísticos envolvidos no processo de leitura, bem como os novos desafios que surgem quando há alternância entre os suportes de texto, como o papel e o digital, na tarefa de ler e compreender (COSTA E FALÉ, 2024).

Esses autores, entre outros, defendem que conhecer como se dá o processamento textual é crucial para a escolha devida da metodologia a ser utilizada, a depender do estágio de leitura em que se encontra o aprendiz; para a seleção que se faz dos textos a serem lidos; para motivar no aluno o acionamento de estratégias de leitura adequadas; para o acompanhamento e avaliação do próprio processo de aprendizagem da leitura, etc. Mas sabe-se que essa não é a realidade na maioria de nossas escolas públicas brasileiras, conforme (Silveira, 2015, p. 17), quando observa que “(...) os estudos das relações entre leitura e cognição humana ainda não são bem disseminados entre os professores e educadores no nosso país”. E comunga-se com essa ideia da autora, já que essa enunciação ainda ecoa, mesmo em tempos de invasão das tecnologias digitais na sociedade brasileira.

Vive-se na era da informação e convive-se com tecnologias digitais cada dia mais evoluídas que permitem a interação em rede; sabe-se que a aquisição de conhecimento, em qualquer disciplina ou campo de conhecimento, não prescinde da leitura

ra e, mesmo assim, a compreensão leitora tem se mostrado muito aquém do ideal, para a consecução da autonomia em leitura e para o desenvolvimento do senso crítico. Há estudos recentes que buscam compreender os mecanismos da leitura digital, bem como as novas estratégias mentais que esse tipo de leitura requer. Às vezes são divergentes, mas sempre trazem suas contribuições.

E esses estudos apontam para que os alunos que são treinados para ler em telas, partindo de objetivos definidos e dispensando atenção devida ao momento da leitura, podem ter seu nível de compreensão próximo ou igual ao da leitura impressa. No entanto, há estudiosos, a exemplo de Oliveira Filho (2024), que defendem a ideia de que a leitura digital pode acarretar em falta de concentração e a compreensão costuma ser afetada, principalmente em textos longos ou com estrutura complexa (Souza et al, 2025); ou quando em situação de desatenção, o que resulta em superficialidade da leitura.

A motivação para a escrita deste relato de experiência foi a crença em que todo professor precisa ser conhecedor de que a leitura resulta do processamento mental-cognitivo complexo, cabendo a ele a tarefa de conduzir gradativamente o aprendizado das habilidades em leitura, de modo a oportunizar ao aluno leitor fazer inferências. Logo, faz-se necessário e urgente que esses saberes, bem como outros produzidos mais recentemente sobre texto, leitura e ensino de leitura, independentemente do tipo de suporte textual que se utilize, adentrem as escolas Brasil afora, sob pena de a situação se tornar ainda mais caótica, no que se refere à competência leitora dos alunos, pois as tecnologias sempre trazem com elas novos gêneros textuais e novas exigências.

A inquietação com essa constatação levou-nos a desenvolver uma pesquisa bibliográfica, associada a

uma mediação em leitura, a partir do gênero discursivo conto, em que os protocolos de leitura foram elaborados, para que os sujeitos oralizassem a interação que faziam com o texto, durante a leitura em papel impresso, com o objetivo de avaliar a capacidade de inferência desses alunos. As respostas dadas serviram para exemplificar algumas das teorias sobre compreensão leitora e também a tese defendida neste texto de que se faz necessário o debate sobre como trabalhar leitura nas escolas, nos diferentes níveis em que se encontra o aprendiz. Espera-se motivar e facilitar o entendimento sobre como se dá, de fato, o processamento da leitura, motivando ainda mais todo e qualquer professor, das mais distintas disciplinas, na tarefa de ensinar a ler.

Assim, esse texto está assim organizado: 1. Introdução, em que se apresenta a tese a ser defendida; 2. Uma breve análise do conto o Pecado, de Lima Barreto; 3. O processo cognitivo de leitura e a compreensão leitora; 4. Metodologia e discussões sobre algumas das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos, a partir do protocolo desenvolvido com alunos na sala de aula de Língua Portuguesa e Literaturas (I) e, por último, as considerações finais.

Breve análise do conto “o pecado”, de Lima Barreto

Conto

Quando naquele dia São Pedro despertou, despertou risinho e de bom humor. E, terminados os cuidados higiênicos da manhã, ele se foi à competente repartição celestial buscar ordens do Supremo e saber que almas chegariam na próxima leva.

Em uma mesa longa, larga e baixa, um grande livro aberto se estendia e debruçado sobre ele, todo entregue ao serviço, um guarda-livros punha em dia a escrituração das almas, de acordo com as mortes que Anjos mensageiros e noticiosos traziam de toda extensão da terra. Da pena do encarregado celeste es-

corriam grossas letras, e de quando em quando ele mudava a caneta para melhor talhar um outro caráter caligráfico.

Assim páginas ia ele enchendo, enfeitadas, iluminadas em os mais preciosos tipos de letras. Havia no emprego **de cada um deles**, uma certa razão de ser e entre si guardavam tão feliz disposição que encantava o ver uma página escrita do livro. O nome era escrito em bastardo, letra forte e larga; a filiação em gótico, tinha um ar religioso, antigo, as faltas, em bastardo e as qualidades em ronde arabescado.

Ao entrar, São Pedro, **o escriturário do Eterno**, voltou-se, saudou-o e, à reclamação da lista d'almas pelo **Santo**, **ele** respondeu com algum enfado (enfado do ofício) que viesse à tarde buscá-la.

Aí pela tardinha, ao findar a escrita, o funcionário celeste (um velho jesuíta encanecido no tráfico de açúcar da América do Sul) tirava uma lista explicativa e entregava a São Pedro a fim de se preparar convenientemente para receber os ex-vivos no dia seguinte.

Dessa vez ao contrário de todo o sempre, São Pedro, antes de sair, leu de antemão a lista; e essa sua leitura foi útil, pois que se a não fizesse talvez, dali em diante, para o resto das idades – quem sabe? – o Céu ficasse de todo estragado. Leu São Pedro a relação: havia muitas almas, muitas mesmo, delas todas, à vista das explicações apenas, uma lhe assanhou o espanto e a estranheza. Leu novamente. Vinha assim: P. L. C., filho de..., neto de..., bisneto de... – Carregador, quarenta e oito anos. Casado. Casto. Honesto. Caridoso. Pobre de espírito. Ignaro. Bom como São Francisco de Assis. Virtuoso como São Bernardo e meigo como o próprio Cristo. É um justo.

Deveras, pensou o **Santo Porteiro**, é uma alma excepcional; como tão extraordinárias qualidades bem merecia assentar-se à direita do Eterno e lá ficar, per *saecula saeculorum*, gozando a glória perene de quem foi tantas vezes Santo...

– E por que não ia? deu-lhe vontade de perguntar ao **seráfico burocrata**.

– Não sei, retrucou-lhe este. Você sabe, acrescentou, sou mandado...

– Veja bem nos assentamentos. Não vá ter você se enganado. Procure, retrucou por sua vez o **velho pescador** canonizado.

Acompanhado de dolorosos rangidos da mesa, o guarda-livros foi folheando o enorme Registro, até encontrar a página própria, onde com certo esforço achou a linha adequada e com o dedo afinal apontou o assentamento e leu alto:

– P. L. C., filho de..., neto de..., bisneto de... – Carregador. Quarenta e oito anos. Casado. Honesto. Caridoso. Leal. Pobre de espírito. Ignaro. Bom como São Francisco de Assis. Virtuoso como São Bernardo e meigo como o próprio Cristo. É um justo.

Levando o dedo pela pauta horizontal e nas “Observações”, deparou qualquer coisa que o fez dizer de súbito:

– Esquecia-me... Houve engano. É! Foi bom você falar. Essa alma é a de um negro. Vai para o purgatório.

A leitura coloca o leitor em contato com um modo singular de conceber a literatura e com uma linguagem simples, menos monitorada e utilizada, especialmente nesse conto, como dispositivo de denúncia em busca de uma mudança profunda e abrangente na consciência das pessoas que compunham a sociedade daquele tempo, início do século XX, ao tratar a questão do preconceito, racismo e valores morais e éticos. No conto fica evidente que a principal meta do autor, tanto na composição literária como na impressão de suas crenças e valores, era a instância social. Geralmente, seus temas mais frequentes foram o racismo, a corrupção na política, a depressão, a violência contra as mulheres, desigualdades sociais. Temas proibidos no contexto em que o conto foi produzido, mas com os quais o autor se manteve sempre comprometido, talvez por sofrer várias situações de preconceito e racismo ao longo da vida.

Dessa maneira, como as obras desse autor traziam temas que visavam a mudanças de comportamento nos indivíduos através da reflexão, em que se pretendia o desenvolvimento do senso crítico, elas foram negligenciadas a segundo plano. Outro fator que contribuiu para essa invisibilidade, naquele mo-

mento, foi justamente sua origem negra. Lima Barreto denunciava uma sociedade em que a liberdade de viver era cerceada por preconceitos de cor e de classe social, mostrando como a detenção do poder era determinante nas decisões, comportamentos e atitudes de alguns grupos, em detrimento de outros menos favorecidos.

No conto em questão, o preconceito, o racismo e as injustiças praticadas pela sociedade brasileira são temas tratados de forma a reverberar a hipocrisia que tomava conta das ações humanas já naquela época. O narrador é em terceira pessoa e o enredo se mostra enxuto, direto e, às vezes, até meio árido ao emocional do leitor, pois na narrativa tudo acontece muito rápido e de maneira contundente. A obra foi escrita em 1904, em plena vigência do Realismo no Brasil, que ainda convivia bem com outros movimentos literários que já se anunciavam no país.

Os personagens da narrativa são três: P. C. L., o Guarda-Livros e São Pedro. O personagem P. C. L. é um negro de bom caráter e capaz de ações virtuosas. O Guarda-Livros tinha por função registrar, consultar registros e fornecer informações sobre as almas que chegavam ao céu. Já São Pedro, Santo católico, conhecido de todos como o porteiro do céu, era responsável por permitir ou não a entrada das almas no paraíso. Dessa maneira, atento ao bom caráter e virtudes de P. C. L. na Terra, o Guarda-Livros não hesitou a princípio, em direcioná-lo ao céu. Entretanto, após a análise cautelosa de São Pedro que observa a cor preta daquela alma e faz o alerta ao Guarda-Livros sobre essa condição, P. C. L. é redirecionado para o purgatório. Ou seja, a cor da pele de P. C. L. não o habilitava a frequentar o céu; sua cor de pele não era digna de adentar o paraíso. Daí o título do conto.

A hipocrisia da sociedade e dos que se diziam religiosos fica patente no conto. Lima Barreto talvez tivesse a pretensão de que ocorressem mudanças

substanciais na sociedade de outrora, para que os problemas de preconceito, racismo, hipocrisia, dentre tantos outros, pudessem ser evadidos do meio social. Infelizmente, não foi o que ocorreu. Convivemos ainda hoje com o racismo estrutural em nossa sociedade. Há que se fazer referência às mudanças positivas ocorridas, mas elas têm sido muito lentas. Nesse sentido, a leitura desse conto oportunizou o debate em sala de aula sobre esses temas levantados pela leitura, hipocrisia e racismo, promovendo reflexões sobre valores éticos e morais.

Dessa maneira, a professora de Língua Portuguesa e Literaturas (I) desenvolveu um projeto de ensino com os alunos do primeiro ano/2025, de Agroindústria, ensino médio integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, com a participação da professora de Filosofia da Instituição, em que a partir da leitura do conto, um protocolo de leitura foi aplicado, com o propósito de acompanhar as operações inferenciais realizadas pelos alunos, durante a leitura. Os resultados obtidos serão discutidos na Seção 4 deste artigo, exemplificando as teorias que sustentam a tese defendida nesse texto, principalmente no que se refere ao nível de operação inferencial realizada pelo aluno, conforme propõe Marcuschi (2008, p. 254) e a necessidade de se discutirem mais demoradamente sobre como se dá o processamento cognitivo da leitura, com os docentes.

O processo cognitivo da leitura e a compreensão leitora

A era digital chegou e com ela muitas alterações nos circuitos cerebrais estão ocorrendo e outras tantas sendo previstas. Wolf (2019) alerta para o fato de que a transição do papel para as telas traz consigo mudanças, em relação às capacidades de leitura conhecidas anteriormente e consideradas, até então, como ideais para explicar o processamento da lei-

tura. O novo hábito de apenas passar os olhos rapidamente, tentando extrair o melhor dos conteúdos disponíveis nas diversas tecnologias acessíveis, num tempo menor, tem se mostrado forte aliado para que essas alterações no cérebro ocorram.

Wolf (2019) criou o conceito de “paciência cognitiva” para referir-se à necessidade de treinar o cérebro para que ele mantenha a concentração, diante de textos longos ou complexos, mostrando já a interferência desse novo hábito de leitura nas capacidades cognitivas. E isso acaba por alterar também os estudos e as orientações sobre como se dá o processamento cognitivo da leitura. Nessa perspectiva, e na tentativa de fomentar o debate para que se retomem as discussões sobre processamento cognitivo e ensino de leitura, desde fase inicial do aprendizado, até estágios mais avançados, uma vez que a escola ainda não alcançou totalmente esse objetivo, escreve-se este artigo tomando autores como Kleiman (2002), Marcuschi (2008) e Silveira (2015), dentre outros, para respaldar nossos argumentos.

Afinal, a leitura é uma prática social destinada a conectar o indivíduo ao conhecimento e à atualização desse conhecimento, daí a incumbência da escola em desenvolver as habilidades de leitura, nos mais diversos estágios em que se encontram os alunos. Silveira (2015, p.45) observa que “para viver e se desenvolver biologicamente e socialmente, o ser humano tem que perceber, ler e compreender o que está ao seu redor, não importando, aqui, a qualidade ou intensidade dessas leituras”. No entanto, num sentido mais restrito, essa autora aponta dois processos: a decodificação e a compreensão como fundamentais para que haja uma leitura e atribuição de sentidos de maneira proficiente e autônoma. E esses dois processos devem ser ensinados criteriosamente na escola.

A decodificação, primeira etapa do processamento cognitivo, envolve conhecimentos linguístico, psicolinguísticos que na interação que ocorre na mente do aprendiz, seja ele criança ou adulto, vai resultar na consciência das bases alfabética, silábica e ortográfica da língua. Silveira (2015) ensina que adquirida essa habilidade de base alfabética, que se dá geralmente na alfabetização, deve-se continuar estimulando a leitura para que, de maneira gradativa¹, o aprendiz alcance uma compreensão cada vez mais elaborada do texto escrito. Como se vê, o letramento impacta na atuação social do cidadão.

Marcuschi (2008, p. 228) evidencia que “[...] perceber é reconhecer com categorias ou esquemas internalizados e não apenas ver, sentir, ouvir, etc. pela sensação direta dos sentidos puros”. Ou seja, o ato de pensar acontece a partir de categorias e esquemas cognitivos elaborados socialmente como nos ensina Vygotsky (1984). Essa ideia é base para a abordagem sociointeracionista vygotskyniana que vê a língua como atividade social e histórica. Com efeito, é na interação que os sujeitos atribuem sentidos, constroem seus modelos culturais e significam a realidade a sua volta. Logo, pode-se falar em diferentes compreensões de textos a depender dos diferentes leitores (Marcuschi, 2008, p.229).

É importante ressaltar que após a automatização do processo de decodificação, o córtex cerebral busca dar conta de outro processo mais complexo e mais elaborado: o da compreensão. A compreensão leitora resulta da decodificação (processo ascendente) em integração e interação com os níveis semânticos (processos descendentes) até atingir níveis mais altos de compreensão do texto escrito que dependem do processo inferencial (Silveira, 2015). Essa autora (p. 43) pontua que

¹As práticas de leitura devem ser gradativas e produtivas, com manuseio de gêneros textuais diversificados, o que fortalecerá cada vez mais o processo de letramento desse indivíduo.

[...] o leitor maduro tanto decodifica quanto infere, deduz, analisa, confirma predições e seleciona itens que acha mais relevantes para encontrar sentido num texto. Assim sendo, o modelo de leitura mais equilibrado é aquele que considera não só o conhecimento prévio do leitor, mas também o seu domínio da decodificação eficiente da informação visual, ou seja, o texto.

Os modelos teóricos de leitura tentam explicar os processos mentais, linguísticos e cognitivos que acontecem quando o indivíduo efetivamente lê, já que o objeto de estudos das ciências da cognição é intangível. Compreende-se que, para além dos fatores externos, como acesso à biblioteca, políticas públicas que favoreçam o acesso à leitura, acesso às tecnologias digitais, etc., há outros fatores que interferem para que haja proficiência na leitura; para que o ensino de leitura alcance seu propósito inicial, que é a compreensão leitora. E esses fatores são de ordem mais intrínseca, relacionados a aspectos biopsíquicos, conforme nos ensinam Oliveira e Silveira (2015, p. 49),

“[...] no processamento da leitura estão envolvidos a automatização da decodificação, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas que auxiliam o leitor iniciante ou proficiente. Associado a este processamento, converge ainda, o acionamento de esquemas mentais, ou blocos semânticos de conhecimento que se encontram armazenados na memória do leitor, construídos a partir do seu conhecimento prévio.”

Assim, entende-se que é justamente o acionamento desses conhecimentos que permite ao leitor fazer inferências, refutar hipóteses, selecionar outras, em direção à compreensão do texto escrito.

Neste relato de experiência, faz-se um recorte, evidenciando o processo de ensino e aprendizagem da leitura em fase já bem mais adiantada: depois da decodificação e do automatismo na identificação de palavras.

Pretende-se dar maior atenção, à mediação da leitura do conto em papel impresso e às fases subsequentes em que o leitor precisa empregar conhecimentos e estratégias que vão além da combinação de palavras; é necessário que o leitor seja capaz de fazer a representação mental do conteúdo proposto; de fazer inferências, refutar hipóteses e selecionar outras, modificar sua predição, para processar as informações. na tentativa de dar sentido aos enunciados e compreender explícitos e implícitos do texto (SOLÉ, 1998).

Estratégias cognitivas são as operações automáticas realizadas de forma inconsciente pelo leitor e envolve outros conhecimentos já automatizados, a exemplo de elementos sintáticos, lexicais e semânticos, na pretensão de compreender o texto escrito. Já que as estratégias de leitura não são ensináveis, cabe ao professor selecionar experiências ricas em leitura que oportunizem o acionamento das diversas estratégias, já conhecidas de todos, graças aos estudos da psicolinguística, linguística textual, dentre outras, que respaldam o aprendizado da leitura. Silveira (2015) analisa que tanto na leitura de mundo como na leitura de textos escritos, ou nos vários processos de compreensão, utilizam-se essas estratégias.

As estratégias metacognitivas são as que ocorrem na mente do leitor, e sobre as quais ele tem consciência; consegue explicar a ação; sabe dizer o objetivo daquela leitura e percebe quando não está conseguindo entender o texto (Kleiman, 2002). Ou ainda, são mecanismos que captam possíveis desvios na compreensão, e exigem esforço da capacidade de processamento do leitor. Elas podem ser usadas antes, durante e depois da leitura do texto. É válido lembrar que quanto mais se exercita a leitura, mais proficiente se torna; mais aguçada ficará a capacidade de inferir, por exemplo.

Em relação à leitura digital, presente no dia a dia de todos, já se sabe que deve ser aprendida também, partindo de estratégias cognitivas e metacognitivas,

para que a capacidade de compreensão seja significativa e produtora. Ou seja, os alunos devem ler e provar que compreenderam o que leram (Costa e Falé, 2024). Alguns estudos mostram que há variação na profundidade de compreensão, a depender do formato da leitura: se impressa ou digital. Esses estudiosos defendem que leituras digitais garantem maior compreensão do texto, quando são mais curtas, com comandos de tarefas mais simples; enquanto a leitura de textos mais longos e que necessitam de compreensão mais profunda, deve ser realizada em papel impresso (Souza *et al.*, 2025).

Já o processo inferencial, tal como entendido por Marcuschi, é um processo cognitivo em que os leitores (falantes/ouvintes), considerando o contexto e as informações textuais, constroem uma outra possível representação semântica. Assim, compreender é, acima de tudo, a capacidade de relacionar conhecimentos, vivências e ações, em um jogo criativo, construtivo e sociointerativo (Marcuschi, 2008, p. 248). Daí o entendimento de que o sentido não está no texto, não está no autor e nem no leitor, mas numa relação interativa e complexa entre os três, além do contexto. Por isso, é necessário haver um equilíbrio entre leitura digital e impressa, para que as devidas competências envolvidas em cada tipo de leitura não deixem de ser praticadas (Aguilar e Pereira, 2026).

METODOLOGIA E DISCUSSÕES A PARTIR DO MATERIAL COLHIDO

METODOLOGIA

É importante observar que a motivação inicial para a escrita deste texto foi o entendimento de que a escola ainda deixa a desejar quando se fala em compreensão leitora. Há lacunas também na formação dos professores, sobre como se dá esse processamento cognitivo. Optou-se por fazer uma

pesquisa bibliográfica em que se buscou embasar teoricamente como se dá o processamento cognitivo e metacognitivos que ocorrem na mente do leitor, durante o processamento do texto, associada a uma mediação em leitura, para tentar respaldar as ideias aqui desenvolvidas.

Além da pesquisa bibliográfica, desenvolveram-se atividades, em sala de aula, durante a leitura de um conto impresso em papel, de Lima Barreto, seguindo o protocolo de leitura, levantado com o propósito de exemplificar e validar os tipos de operações inferenciais realizadas (ou não!) pelos alunos na apreensão do texto. Alguns exercícios sobre conhecimentos linguísticos e discursivos também foram realizados nos cadernos e folhas avulsas, com o intuito ainda de consolidar a compreensão do texto, culminando com uma produção textual. As respostas dadas pelos alunos compuseram o material de análise que foi contabilizado, ou analisadas à luz das teorias que sustentam a argumentação aqui defendida.

Durante (04) quatro aulas de Língua Portuguesa e Literaturas (I), a professora, num primeiro momento, explicou os objetivos do projeto, contextualizou o autor e o conto “O Pecado”, de Lima Barreto. Em seguida, determinou um tempo de cinco (05) minutos para a manipulação e leitura (s) do texto. Em seguida, aplicou uma dinâmica em que, diante da pergunta elaborada oralmente pela professora, tendo por base o protocolo de leitura levantado anteriormente, os alunos iam respondendo também de forma oral, e iam sendo contabilizadas as respostas, para ver número de acertos, dúvidas e erros.

Os alunos que não se sentiam seguros em dar a resposta, eram motivados a expor qual era sua dúvida ou dificuldade, diante de cada questão feita pela professora, oportunizando assim o debate e o entendimento, para que se dirimissem dúvidas e atribuíssem sentidos ao texto. Registra-se que, num segundo momento, algumas questões sobre figuras

de linguagem, sobre elementos referenciais, construção sintática das ideias, vocabulário, etc., foram resolvidas por escrito pelos alunos, justamente para que pudessem dirimir alguma dúvida.

Essas questões, orais ou escritas, de modo geral, referiram-se tanto ao enredo do conto como a outros elementos da superfície textual, para perceber se o leitor estava correlacionando de forma correta elementos lexicais, semânticos e sintáticos, necessários à compreensão, num verdadeiro exercício de associação, conexão, o que facilita a inferência, conforme ensina Marcuschi (1998).

Na sequência, os alunos assistiram a uma palestra com a professora de Filosofia, em que foram abordados valores morais e éticos na formação cidadã, com ênfase na hipocrisia, no racismo, na hipocrisia presente nas instituições, ou seja, temas levantados no próprio conto em questão. E, por último, os alunos elaboraram um texto dissertativo-argumentativo sobre o porquê de o personagem P. C. L. ter ido para o purgatório; montaram painéis e fizeram apresentações artístico-culturais, socializando para os colegas e professora os textos produzidos por eles.

A palestra foi *online*, oportunizando a interação e o debate coletivo sobre como a hipocrisia é analisada na filosofia, sob a ótica de Nietzsche, para quem a hipocrisia é uma máscara usada por pessoas frágeis, débeis para ocultar seu verdadeiro instinto, sua verdadeira natureza. Ou ainda, sob a ótica de François de La Rochefoucauld, autor da máxima “A hipocrisia é a homenagem que o vício presta à virtude”. Foi abordada também na palestra a questão do racismo, que é um fenômeno estrutural que molda as relações; a decolonialidade e a valorização das culturas afrodescendentes; e, por último, sobre a validade de Frantz Fanon (2022) e demais pensadores atuais sugerirem a desconstrução da racionalidade racista, por trás da normalização dessas desigualdades.

DISCUSSÕES

Após a contextualização sobre o conto e o autor, feita pela professora, os 33 alunos que compunham a turma nesse dia leram o texto. Após os cinco minutos dados para a leitura e releitura, a professora foi fazendo, oralmente, algumas perguntas, sondando o nível de compreensão da turma. Iniciou-se pelas perguntas, cujas respostas estavam explícitas no texto, partindo das mais fáceis às mais complexas. Os alunos continuaram com o texto em mãos para eventual consulta rápida.

Ao serem perguntados sobre quem teria acordado risonho no texto, 29 alunos responderam corretamente, dizendo que foi São Pedro. Somente dois (02) alunos responderam errado e outros dois (02) admitiram que estavam em dúvidas, preferindo não responder, conforme o combinado, anteriormente, com a professora. Quando perguntados sobre quem teria se debruçado sobre o livro em cima da mesa larga e baixa, aumentou o número de alunos indecisos. Foram vinte e sete (27) alunos com resposta rápida e correta, contra seis (06) que preferiam não responder, admitindo não se sentirem convictos de sua compreensão leitora. Na terceira pergunta: Quem reclamou / solicitou a lista das almas? Esses mesmos vinte e sete (27) alunos responderam corretamente, contra cinco (05) que preferiram não responder e um (01) que errou a resposta.

A análise que se faz das respostas dadas a esse bloco de questões propostas é a de que, mesmo considerando o tema do texto não tão atrativo ao jovem de hoje, o que mereceu uma contextualização feita pela professora antes da leitura, ainda assim um número significativo de alunos do ensino médio mostrou dificuldades em acionar estratégias cognitivas capazes de direcioná-los a respostas corretas. Não demonstraram a capacidade de “relacionar conhecimentos, vivências e ações, em um jogo criativo,

construtivo e sociointerativo”, conforme nos ensina Marcuschi (2008, p. 248). Ou seja, esses alunos não desenvolveram o nível de compreensão leitora que correspondesse ao nível de escolaridade que tem. Essa realidade é preocupante, e corriqueira no cotidiano escolar, trazendo outros transtornos que interferem na qualidade da aprendizagem de outros conteúdos dos vários componentes curriculares.

Nesse sentido, retomar estudos de SOLÉ (1998), Kleiman (2002), Marcuschi (2008) e valorizar os achados mais recentes sobre leitura digital, como os de Wolf (2019); (Souza et al, 2025), dentre outros, poderá representar um ganho providencial, uma vez que, quando bem compreendidos, esses saberes produzidos fortalecem a ideia de que a construção de sentidos é um processo ativo, dinâmico e que pode ser ensinado, através do incentivo ao uso de estratégias de leitura, tanto as cognitivas quanto as metacognitivas, independentemente do suporte textual, e apenas obedecendo às especificidades de cada formato.

Diante da pergunta sobre quem anunciava as mortes, apenas doze (12) atribuíram aos Anjos mensageiros, compreendendo-os como representados no conto pelo guarda-livros. Desse modo, confirma-se a hipótese de que há, de fato, um grande número de alunos que chega ao ensino médio com deficiências básicas em leitura, pois foi pequeno o número de alunos que conseguiu fazer inferências devidas, em relação à expressão presente no texto “Anjos mensageiros”, relacionando-a à figura do guarda-livros e percebendo também a ironia existente. Assim, essa ausência de habilidade apresentada por alguns alunos em fazer inferências e perceber a ironia, pode transparecer que não avançaram para além da predição/ antecipação. E é também nesse momento que se pode confirmar a validade de estudos, como “[...] perceber é reconhecer com categorias ou esquemas internalizados e não apenas ver, sentir, ouvir, etc. pela sensação direta dos sentidos puros”. Ou

seja, o ato de pensar acontece a partir de categorias e esquemas cognitivos elaborados socialmente como nos ensina Vygotsky (1984).

Analisa-se que a leitura do título do conto “O Pecado” – tenha oportunizado o momento da antecipação/predição -, e a presença de termos, como: São Pedro, repartição celestial e ordens do Supremo, por exemplo, logo no início da narrativa, poderão ter contribuído para que esse contingente de alunos alcançasse uma compreensão menos elaborada desse trecho do texto, já que esses termos cabem num mesmo campo semântico. Dessa maneira, a decodificação - quando ocorre o processo ascendente - em interação com os níveis semânticos - quando se dão os processos descendentes (Silveira, 2015) – podem ter sido tomados de forma aligeirada e causado esse desvio no entendimento, prejudicando o processo inferencial.

Quando se tentou sondar como haviam entendido, no texto, a referência histórica ao tráfico de cana-de-açúcar na América do Sul, buscando avaliar conhecimentos prévios e o senso crítico a esse tema, apenas um aluno solicitou espaço para expor seu ponto de vista, sob o olhar atento dos demais. E, ao iniciar sua exposição, ganhou a adesão de uma outra colega que se mostrou solícita em contribuir com a argumentação dele. É importante constar que os demais alunos dispensaram muita atenção e interesse à argumentação elaborada pelos colegas, como se pouco ou nada soubessem sobre como se deu o período da colonização e da introdução da cana de açúcar no Brasil.

Esses estudantes mostraram conhecer superficialmente o fato, a ponto de não demonstrarem habilidade ou conhecimento prévio suficiente, nem mesmo para fazer perguntas que facilitassem a compreensão sobre a fala dos dois colegas. Desse modo, entendeu-se que esses alunos-leitores não foram capazes de fazer a representação mental do conteúdo proposto; de fazer inferências, refutar hi-

póteses e selecionar outras, modificar sua predição, para processar as informações, na tentativa de dar sentido aos enunciados e compreender explícitos e implícitos do texto, de acordo com os ensinamentos de SOLÉ (1998).

Daí a importância do acompanhamento e da orientação devida, em cada fase do aprendizado da leitura, por um professor, independentemente da disciplina que leciona (ANTUNES, 1998), mas que conheça como se dá esse processo. Afinal, as exigências atuais tendem a ser cada vez maiores, pois os avanços e o desenvolvimento tecnológico caminham a passos largos, reivindicando que a escola e a sociedade se organizem, considerando-os parte do processo e sem o menor sinal de tendência a retrocesso.

Ao serem perguntados sobre a passagem do texto que questiona a utilidade da leitura antecipada da lista que foi entregue a São Pedro, pode-se afirmar que a maioria dos alunos, trinta (30), conseguiram compreender a ironia presente nessa afirmação. Alguns poucos alunos, três (03), no entanto, não se manifestaram, impedindo uma leitura mais clara e capaz de denunciar se houve falta de compreensão leitora, ou desmotivação e dispersão por parte desses três alunos. É interessante evidenciar que todos os alunos confirmaram ter conseguido justificar o título do texto, a partir da pergunta: Por que a alma acabou indo ao purgatório?

Na última tarefa atribuída aos alunos, solicitou-se que fizessem um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “Racismo e Hipocrisia: como vencer práticas discriminatórias presentes na sociedade?” A leitura dos textos produzidos por eles, somada a defesa de argumentos sustentados pelos grupos na apresentação dos painéis e performances artístico-culturais, em que a cultura afrodescendente estava fortemente representada, permitiu perceber que a questão central do conto foi bem compreendida por todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola de hoje não basta apenas memorizar informações, mas há que ser capaz de validar, gerir e aplicar de forma produtiva o conteúdo lido, uma vez que a *Artificial Inteligence* (IA) já faz parte do cotidiano e exige capacidade de leitura crítica. Logo, não desmerecendo o valor da leitura digital, tão necessária também para a aquisição de informações, apela-se para que tanto na formação docente quanto nos momentos de formação continuada ou em serviço, nos distintos sistemas de ensino, sejam retomados os saberes produzidos sobre como ocorre o processo cognitivo da leitura, nos mais diversos suportes textuais, explorando-os de forma criteriosa. Dessa maneira, o ensino de leitura e a compreensão leitora deixarão de ser vilões.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. Parábola, 2009.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998

COSTA, A.; FALÉ, I. **Leitura digital ou em papel?** Efeitos do suporte na compreensão. Lisboa: Universidade Aberta, 2024. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/leitura_digital_ou_em_papel.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GOMES, M. S.; COSTA, R. C.; SANTOS, A. A. M. dos. Neurociência, educação e tecnologia: a interseção cognitiva da aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 6, p. 3572–3579, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i6.19957>. Acesso em: 05 mar. 2026.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8ed. Campinas: SP: Pontes, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

NIETZSCHE, F. W. **Além do bem e do mal**. Trad. Paulo César de Souza. 2ª ed..São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

OLIVEIRA, F. J. Dantas de; SILVEIRA, M. I. M. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió. EDUFAL, 2015.

OLIVEIRA FILHO, C. A. de. **Leitura digital versus leitura tradicional: questões contemporâneas**. 2024. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/14916>. Acesso em: 09 mar. 2026.

SILVA, M. C. B. da; AGUIAR, T. P. Neurociência Educacional e Tecnologia: impactos cognitivos das telas sobre a leitura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 1–9, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i4.25779. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/25779>. Acesso em: 29 abr. 2026.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, L. B. de; ABICH, N. M.; BELUSSO, P. P. Fatores que interferem na pesquisa sobre a compreensão leitora de texto impresso e digital. **Revista Leitura**, v. 1, n. 85, p. 20–35, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.202585.20-35>. Acesso em: 10 mar. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Tradução Rodolfo Ilari, Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO PROJETO NEUROCIÊNCIA, MOVIMENTO E APRENDIZAGEM

Suelen Merlo ¹ 

Dais Cardoso Dos Santos² 

Lucas Azevedo da Conceição³ 

¹Doutora em Neurociências pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FMRP-USP, 2014). Mestre em Neurociências pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FMRP-USP, 2011). Graduada em Biomedicina pela Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA, 2008). Docente da Faculdade de Educação Física do Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará.

E-mail: suelenm@gmail.com

²Graduada em Gestão Hospitalar, pela Faculdade Maurício de Nassau e Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: dais.santos@castanhal.ufpa.br

³Licenciatura em Educação Física (UFPA).

E-mail: lucas.conceicao@castanhal.ufpa.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 24/03/2026

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802503>

Resumo

A curricularização da extensão está fundamentada em diretrizes que regulamentam a educação superior brasileira. O objetivo do estudo é relatar os impactos e os desafios vivenciados no Projeto de Extensão Integrado Neurociência, Movimento e Aprendizagem dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. A metodologia caracteriza-se como um relato de experiência qualitativo e descritivo, realizado em 2025 no referido componente curricular. As atividades foram desenvolvidas em colaboração com a APAE de Castanhal-PA. As intervenções atenderam aproximadamente 30 usuários por bimestre, abrangendo indivíduos com deficiências intelectuais e múltiplas, bem como transtornos globais de desenvolvimento. Os resultados apresentam a síntese de dez intervenções baseadas em estímulos multimodais (sensoriais, motores e cognitivos), visando o favorecimento da neuroplasticidade e da inclusão social dos usuários. Conclui-se que a curricularização da extensão reforçou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo transformação social e contribuindo para uma aprendizagem significativa. O projeto resulta para a formação de professores e profissionais mais capacitados, autônomos e criativos, aptos para atuarem em ambientes diversos e inclusivos.

Palavras - chave: Educação Física. Extensão. Inclusão. Neurociências. Relato de Experiência.

INTRODUÇÃO

A Resolução CNE/CES 07/2018 (BRASIL, 2018) é um documento que regulamenta as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, ou seja, determina a obrigatoriedade das atividades de extensão na matriz curricular dos cursos de graduação. Contudo, mais que uma obrigatoriedade administrativa, promove o fortalecimento da relação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, fomentando uma formação interprofissional e interdisciplinar, valorizando a troca de conhecimentos científicos e populares, focando na solução de problemas reais da sociedade.

Nesse contexto foram aprovados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Faculdade de Educação Física do Campus Universitário de Castanhal (CCAST) da Universidade Federal do Pará (UFPA), de acordo com as Resoluções 5.620 de 29 de março de 2023 e 5.621 de 29 de março de 2023 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA, respectivamente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2023). Os Projetos Pedagógicos foram alinhados em conformidade com a Resolução CNE/CES 07/2018, bem como com a Resolução CNE/CES 06/2018. A Resolução CNE/CES 06/2018 (BRASIL, 2018) regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Educação Física, preconizando uma formação articulada entre a cultura corporal e a promoção da saúde. Esse documento institui a possibilidade de dupla formação (Licenciatura e Bacharelado), através de uma base de conhecimentos unificada em ambientes escolares e não escolares, buscando a integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Diante desse panorama o Projeto de Extensão Integrado Neurociência, Movimento e Aprendizagem

atende às Resoluções CNE/CES 06/2018 e CNE/CES 07/2018, sendo um componente curricular extensionista integrado dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do CCAST-UFPA. Possui como objetivo o desenvolvimento de ações de extensão com ênfase na neurociência e na aprendizagem utilizando elementos da cultura corporal do movimento direcionadas a comunidades do entorno institucional.

A viabilização das ações do Projeto de Extensão Integrado Neurociência, Movimento e Aprendizagem foi possível a partir da parceria estabelecida com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade de Castanhal-PA. A APAE surgiu em 1954, na cidade do Rio de Janeiro (APAE, 2024), sendo presente atualmente em mais de 2.200 municípios brasileiros. A APAE atende prioritariamente pessoas com deficiências intelectuais e múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento. Assim, o projeto também corrobora com a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), promovendo o desenvolvimento sensorio-motor e cognitivo por meio de intervenções fundamentadas em evidências neurocientíficas.

Apesar da relevância da Neurociência para a aprendizagem, observa-se que o ensino da neurociência ocorre, frequentemente, de forma fragmentada e isolada nas matrizes curriculares de Educação Física. Essa desarticulação curricular, pautada na ênfase em aspectos morfofuncionais em disciplinas como anatomia e fisiologia, dificulta a compreensão e o interesse dos discentes sobre a aplicabilidade dos conceitos neurais estudados. Como consequência, percebe-se uma negligência quanto aos processos da aprendizagem e do movimento corporal para a promoção de neuroplasticidade em indivíduos neurotípicos e neuroatípicos (MONEZI-ANDRADE *et al.*, 2012).

Em contrapartida, a utilização de abordagens que associam a quebra da dicotomia entre desafios físicos e mentais na educação física escolar potencializa o desenvolvimento holístico dos alunos (OLIVEIRA *et al.*, 2025). O movimento corporal é capaz de promover neuroplasticidade, favorecendo funções cognitivas e emocionais, como atenção, memória e controle da ansiedade (GONÇALVES; GOMES; CARLESSO, 2025). Nesse sentido, o Projeto Integrado Neurociência, Movimento e Aprendizagem busca articular teoria e práxis, reforçando o compromisso acadêmico de converter evidências científicas em transformações sociais.

O presente trabalho tem como objetivo relatar as contribuições e as dificuldades vivenciadas durante o projeto, compreendendo-o como atividade integrante da curricularização da extensão universitária nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física (CCAST-UFPA). A iniciativa visa superar a dicotomia entre os conhecimentos acadêmicos e a intervenção profissional, integrando a neurociência como um eixo interdisciplinar essencial na intervenção pedagógica, no desenvolvimento humano e na práxis inclusiva.

METODOLOGIA

O presente trabalho é um relato de experiência com abordagem qualitativa e caráter descritivo. O relato descreve as estratégias pedagógicas e as experiências vivenciadas no Projeto de Extensão Integrado Neurociência, Movimento e Aprendizagem, componente curricular obrigatório e integrado dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física do Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará. O componente é ministrado no 5º semestre do curso, com uma carga

horária de 45 horas. Parte das atividades desenvolvidas são realizadas em parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Castanhal – PA. As atividades aqui descritas foram realizadas no ano de 2025.

Sob supervisão do professor responsável pelo componente curricular Projeto de Extensão Integrado Neurociência, Movimento e Aprendizagem, os discentes desenvolveram as atividades durante os períodos 2025.2 e 2025.4 (ciclos bimestrais). Os alunos matriculados no componente curricular foram divididos em 6 grupos (com 6 a 8 integrantes por grupo), garantindo um acompanhamento individualizado durante as intervenções. Em colaboração com a equipe de assistência social da APAE, foram convidados aproximadamente 30 usuários por bimestre para participarem das atividades desenvolvidas.

Os usuários compunham um público bastante diversificado, contemplando crianças, adolescentes e adultos com deficiências intelectuais e múltiplas, bem como transtornos globais de desenvolvimento. As atividades envolviam aspectos sensoriais, motores e cognitivos. As dinâmicas foram realizadas nos espaços da instituição da APAE no município, sendo disponibilizados a quadra e um hall amplo. Foram utilizados recursos convencionais como bambolês, bolas, cones e escada de agilidade, bem como materiais alternativos adaptados, como garrafas plásticas, fios de nylon, fita, balões e caixas sensoriais, fomentando a acessibilidade de recursos.

Os encontros iniciais do componente curricular foram dedicados à fundamentação teórica, abordando conteúdos centrais na neurociência, como a transmissão sináptica, o impulso nervoso e a neuroplasticidade. A teoria foi consolidada por meio de uma aula prática de neuroanatomia com espécimes humanos preservados, permitindo a correlação en-

tre aspectos morfofuncionais e a estrutura do sistema nervoso. Simultaneamente nesses encontros iniciais, os discentes foram organizados nos grupos de trabalho descritos anteriormente, para o planejamento das intervenções, fomentando o trabalho colaborativo e a autonomia discente. O cronograma de atividades na APAE compreendeu quatro encontros no primeiro semestre (2025.2) e três encontros no segundo semestre (2025.4). Considerando o caráter inédito do componente 2025.2, com a reformulação do Projeto Pedagógico da Licenciatura e aprovação do Projeto Pedagógico do Bacharelado, no segundo semestre foram realizados ajustes metodológicos, incluindo seminários sobre neuroatipias prevalentes nos atendimentos da APAE, com destaque para o Transtorno do Espectro Autista e a Paralisia Cerebral Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Selecionamos 10 atividades realizadas para serem descritas. As atividades foram baseadas em estímulos sensoriais, motores e cognitivos, bem como propiciavam inclusão e interação social.

Atividade 1: Circuito Motor

Descrição: Os alunos, organizados em fila, realizaram o circuito organizado em quatro etapas. 1. Deslocamento sinuoso, contorno dos cones em zig-zague, exigindo trocas rápidas de direção. 2. Passagem em escada de agilidade, executada com apoios alternados (unipodais) ou simultâneos (bipodais) nos espaços delimitados. 3. Progressão em uma série de bambolês por meio de saltos, estimulando o impulso e o controle proprioceptivo. 4. Arremesso de bola em direção a um alvo estático, visando a coordenação óculo-visual.

Objetivo: Estimular a coordenação motora global, o equilíbrio e a precisão de movimentos. Trabalhar a noção do espaço, a lateralidade e o controle do corpo durante o deslocamento.

Adaptação: Em indivíduos com dificuldades motoras pode ser realizado o suporte físico para assegurar que o aluno vivencie todas as etapas do circuito.

Atividade 2: “Entre Fios”

Descrição: Os participantes eram organizados em círculo. Fixava-se um barbante à cintura de cada integrante, com a outra extremidade do mesmo amarrada a uma caneta suspensa no centro da roda. Abaixo, posicionava-se uma garrafa PET. O grupo deveria, coletivamente, sem auxílio das mãos, inserir a caneta no recipiente através de movimentos corporais lentos e coordenados.

Objetivo: Estimular o controle tônico-postural, a propriocepção e o trabalho colaborativo. A atividade exigia ajustes motores finos e concentração sustentada.

Adaptação: Dependendo da estabilidade do conjunto, a garrafa PET pode ser substituída por um recipiente com abertura mais larga.

Atividade 3: “Não Larguem as Mãos”

Descrição: Os participantes eram organizados em círculo, mantendo as mãos unidas durante toda a execução. Um bambolê era inserido na roda. Os participantes deveriam passar o bambolê por todo o perímetro sem romper a roda. Em alguns momentos era inserido mais um bambolê para aumentar a dificuldade da atividade.

Objetivo: Estimular a coordenação, o trabalho em equipe e a consciência corporal. A dinâmica exige planejamento motor e interdependência.

Adaptação: Devido a heterogeneidade etária e de altura do grupo, bem como da presença de participantes com limitações motoras, pode-se fazer a mediação auxiliando o posicionamento inicial do arco na cabeça de alguns indivíduos.

Atividade 4: Caixa Sensorial

Descrição: Caixas de papelão eram adaptadas para que os usuários pudessem identificar objetos apenas pelo tato.

Objetivo: Estimular a percepção somatossensorial e a estereognosia. Também pode estimular a memória semântica e a nomeação.

Adaptação: Caso os participantes tenham dificuldade em identificar o objeto inserido na caixa pelo toque podem ser inseridas dicas semânticas, como a utilidade do objeto.

Atividade 5: Memória

Descrição: Os participantes eram posicionados em frente a uma mesa com cinco esferas de cores distintas, sobre um copo neutro, eram organizadas em uma sequência linear. Em seguida, era solicitado que observassem atentamente a posição e a sequência das cores por um período de 30 a 60 segundos. Após a ocultação do modelo apresentado, os participantes deveriam organizar a sequência exata utilizando um conjunto de bolinhas idênticas.

Objetivo: Estimular a memória de trabalho, a atenção, a percepção visual e a capacidade de organização sequencial.

Adaptação: Para indivíduos com dificuldade de retenção pode-se reduzir o número de bolinhas e/ou incentivar a nomeação de cada cor durante a fase de observação.

Atividade 6: “Jogo da Velha Cooperativo”

Descrição: Com o auxílio de fita demarcava-se o desenho de um “jogo da velha” no solo da quadra. Os participantes eram divididos em dois grupos, organizados em fileira (cada grupo recebia cones de diferentes cores). De forma sequencial e alternada, um representante de cada equipe deslocava-se até o tabuleiro para posicionar sua peça com o objetivo de completar uma sequência linear com três peças (horizontal, vertical ou diagonal).

Objetivo: Estimular a percepção visuoespacial, o raciocínio e a tomada de decisão. Além disso, visa o desenvolvimento das funções cognitivas, com ênfase a flexibilidade cognitiva. **Adaptação:** Indivíduos com deficiência intelectual tinham suporte do

grupo (combinavam a jogada) para definir a posição do cone no tabuleiro.

Atividade 7: “Acerte o Alvo”

Descrição: Os participantes eram organizados em coluna. O primeiro participante de cada coluna recebia um arco. O desafio consistia em arremessar o arco tentando encestá-lo em uma fileira de cones. Caso errasse, o participante teria uma nova chance, caso acertasse a distância era aumentada, após uma nova rodada.

Objetivo: Aprimorar a coordenação óculo-manual, a precisão de lançamento, percepção de profundidade e a resiliência diante do erro.

Adaptação: Estabelecimento de diferentes distâncias entre o ponto de lançamento e o alvo, ajustadas ao nível de funcionalidade de cada indivíduo. Essa atividade também pode ser realizada com o uso de bolas, utilizando os arcos dos bambolês como alvos horizontais ou verticais. Também pode-se substituir os alvos estáticos pelos próprios participantes (sendo arremessados bambolês), estimulando o ajuste tônico e a cooperação.

Atividade 8: Tapete Psicomotor

Descrição: O desafio consistiu na transposição de um tapete pedagógico contendo referenciais visuais (figuras de pés e mãos em diferentes ângulos). Cada aluno deveria realizar o deslocamento pareando seus próprios segmentos corporais às marcações correspondentes.

Objetivo: Estimular a coordenação motora ampla, o equilíbrio dinâmico e a consciência do esquema corporal. Desenvolver lateralidade, orientação espacial e planejamento motor.

Adaptação: As figuras sensoriais podem ser confeccionadas em diferentes texturas, como suporte proprioceptivo adicional. Em indivíduos com limitações na motricidade ou no equilíbrio o suporte de um mediador pode ser necessário.

Atividade 9: “Dentro e Fora”

Descrição: Os participantes são organizados em círculo, posicionando-se cada um diante de um bambolê. Ao comando do instrutor quando era falado “dentro”, todos devem entrar rapidamente no arco do bambolê. Já no comando “fora” os participantes precisavam sair rapidamente do bambolê. A atividade exigia atenção e rapidez de reação, podendo o instrutor variar a velocidade dos comandos, ou repeti-los de forma alternada, com intuito de aumentar o nível de dificuldade. Para aumentar a dificuldade pode-se inserir dicas para os participantes pularem para os lados direito e esquerdo.

Objetivo: Aprimorar a atenção dos participantes, a agilidade, a coordenação motora e a percepção espacial.

Adaptação: A velocidade dos comandos pode ser reduzida para facilitar a compreensão, bem como o suporte adaptativo.

Atividade 10: Basquete Adaptado Cooperativo

Descrição: A atividade foi direcionada a adolescentes e jovens (14 a 24 anos), consistindo em uma adaptação do basquete com alvos alternativos, como bambolês ou pneus. Organizados em grupos, os participantes realizavam a condução da bola intercalando toques no solo e troca de passes entre pares, seguida de arremesso.

Objetivo: Estimular o trabalho cooperativo, a socialização, a coordenação motora óculo-manual e a percepção espacial.

Adaptação: A altura dos alvos foi ajustada de acordo com as capacidades dos participantes, podendo ser reduzida ou elevada. Utilizou-se diferentes tipos de bola (leves ou pesadas / pequenas ou grandes) para facilitar o manuseio. A mediação pelos pares ou discentes, bem como a aproximação do alvo, favoreceu a participação dos usuários com mobilidade reduzida.

Em conformidade com os princípios éticos e garantia de sigilo, não foram inseridas imagens das atividades, preservando integralmente a imagem e a identidade dos participantes. No decorrer das atividades, foram identificadas algumas dificuldades. A diversidade de neurodivergências entre os usuários (como Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista e Paralisia Cerebral) e a variedade de faixas etárias (do público infantil ao adulto) exigiram abordagens multimodais e adaptadas. Em determinados momentos, as atividades eram desenvolvidas coletivamente, mas em alguns encontros os usuários eram subdivididos conforme a idade.

A maior dificuldade com o público infantil era a manutenção da atenção na atividade, uma vez que os participantes se dispersavam das atividades com facilidade. Para contornar esse obstáculo os discentes implementaram uma rotatividade de estímulos, composta por 6 a 8 atividades breves. Essa estratégia favorece os mecanismos de atenção sustentada, que sugere que a variação de tarefas favorece o engajamento em crianças neuroatípicas (TAO et al, 2025). A variação de tarefas também instiga a neuroplasticidade ao longo do desenvolvimento infantil, período no qual o sistema nervoso apresenta alta capacidade de reorganização a partir de experiências ambientais (TEIXEIRA, 2026). Além disso, o vínculo entre discentes e usuários ressalta a importância do afeto e das emoções, bem como do respeito à singularidade de cada sujeito no desenvolvimento (TEIXEIRA, 2026).

No que se refere ao público adolescente e adulto, as dificuldades estiveram mais relacionadas à heterogeneidade dos níveis de autonomia, habilidades motoras e cognitivas, além da variação no interesse e engajamento nas atividades propostas. Alguns participantes apresentavam maior independência na execução das tarefas, enquanto outros necessitavam de mediação constante dos discentes. Nesse contexto,

tornou-se fundamental a adaptação das atividades com diferentes níveis de complexidade, respeitando o ritmo individual de cada sujeito. As estratégias como instruções claras, demonstrações práticas e reforço positivo contribuíram para a participação ativa dos usuários. Diferentes estratégias de mediação, como dicas verbais, pistas visuais e imitação potencializam a participação e a aprendizagem de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (CARVALHO; SOUZA, 2021). Práticas pedagógicas mediadas na Educação Física Escolar na Modalidade de Educação Especial promovem desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor (SILVA; TASSA; CRUZ, 2024).

Outro obstáculo foi a ausência de recursos sofisticados. Embora a APAE tenha fornecido alguns materiais, como bambolês e bolas, os discentes recorreram à elaboração de instrumentos adaptados. Destaca-se, a utilização de materiais descartáveis, como garrafas PET para simulação de boliche e a construção de caixa sensorial com papelão e tecido. Tais iniciativas demonstram como recursos acessíveis podem ser utilizados como ferramentas terapêuticas. A construção coletiva de materiais na Educação Física é uma experiência usual em projetos de extensão (BASSO-BRAZ *et al.*, 2024; FONSECA; PERES; LUDOVINO, 2023). Apesar da importância de buscarmos condições estruturais ideais, a construção de novas alternativas também se torna essencial (FONSECA; PERES; LUDOVINO, 2023) Além disso, podem ser consideradas estratégias pedagógicas para a participação de alunos com deficiência (BASSO-BRAZ *et al.*, 2024).

As atividades foram estruturadas para estimular dimensões sensoriais, motores e cognitivos dos usuários, mas, principalmente, fomentaram o sentimento de pertencimento. O estímulo por meio do movimento e de desafios cognitivos não apenas aprimorou o desenvolvimento motor, a consciência corporal e as funções executivas, mas promoveu

efetiva interação social, autorregulação e o fortalecimento de vínculos afetivos, fundamentando-se na promoção da saúde integral dos indivíduos atendidos. Aulas de Educação Física impactam no desenvolvimento e na inclusão de indivíduos neuroatípicos (ALEGRE; VALIM; ALMEIDA, 2025). As atividades propostas, especialmente aquelas realizadas em grupo, favoreceram a interação entre os participantes, estimulando atitudes de ajuda mútua, respeito e trabalho em equipe, como pode ser observado em muitas brincadeiras. Assim como a vivência coletiva também contribuiu para o fortalecimento dos vínculos sociais, possibilitando que os usuários pudessem reconhecer suas próprias capacidades e as dos colegas, valorizando as diferenças individuais. Além disso, a cooperação mostrou-se fundamental para o desenvolvimento socioemocional, promovendo maior confiança, participação e engajamento nas atividades. A identificação com seus pares fortalece o sentimento de pertencimento (BROTTO; ROSANELI; PILOTO, 2020).

A curricularização da extensão nas instituições de ensino superior brasileiras não significa simplesmente a atribuição de créditos acadêmicos, de pelo menos 10% da carga horária total dos cursos de graduação. Representa a indissociação entre o ensino, a pesquisa e a extensão (PEREIRA; VITORINI, 2019). Profissionais da educação física, dos cursos de licenciatura e bacharelado, que participaram de projetos de extensão universitária durante a graduação avaliam positivamente o impacto dessas atividades na sua formação. Enfatiza-se a articulação entre a teoria e a prática, a importância do planejamento, da sistematização e da delimitação de objetivos concretos nos programas de intervenção, e o respeito à individualidade do desenvolvimento humano (NOZAKI; HUNGER; FERREIRA, 2022).

Contudo vários obstáculos ainda se apresentam na curricularização da extensão, como os diferen-

tes formatos das atividades extensionistas, o diálogo com os demais componentes curriculares, o estabelecimento de parcerias institucionais, a ausência de recursos, e a formação docente especializada (NOZAKI; HUNGER; FERREIRA, 2022). O presente projeto de extensão foi desenvolvido em parceria com a APAE - Castanhal, possibilitando ações de desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo dos usuários, bem como fomentando a inclusão social e o estabelecimento de vínculos.

O projeto também propiciou o desenvolvimento holístico dos discentes quanto ao planejamento, adaptação e inventividade na execução de atividades para usuários com diversos perfis, bem como promovendo autonomia, proatividade, empatia, criatividade e preocupação social. Estudantes que participaram de projetos extensionistas na área da neurociência evidenciam ganhos no seu desenvolvimento pessoal e profissional. O ato de ensinar exige o domínio dos conceitos na área, a habilidade de simplificar a linguagem científica para o público leigo, bem como ações multiprofissionais (MITA *et al.*, 2021).

Os conhecimentos acerca da neurociência podem ser aplicados nas suas próprias vidas, otimizando as técnicas de aprendizagem e a relevância da

atividade física para a neuroplasticidade. Também promove a transformação do aluno ao reconhecer-se como cidadão, com comprometimento ético e referencial como agente de transformação social (MITA *et al.*, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da curricularização da extensão nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física consolidou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O projeto de Extensão Integrado Neurociência, Movimento e Aprendizagem contribuiu para o desenvolvimento holístico dos usuários da APAE e, principalmente, fortaleceu a inclusão e interação social. A vivência impactou significativamente a formação dos discentes que, ao enfrentarem os desafios da prática profissional, desenvolveram um perfil proativo, criativo e empático. A iniciativa permitiu também a integração dos conteúdos de neurociência aplicados à prática cotidiana, reiterando que todo ambiente constitui espaço de aprendizagem. Em última análise, o encontro e o movimento podem promover uma sociedade mais empática e plural.

REFERÊNCIAS

ALEGRE, M. S.; VALIM, A. C.; ALMEIDA, R. J. O impacto das aulas de Educação Física no processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 38, out. 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/38/o-impacto-das-aulas-de-educacao-fisica-no-processo-de-inclusao-e-desenvolvimento-dos-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>.

APAE BRASIL. **Quem somos**. Brasília, DF: APAE Brasil, 2024. Disponível em: <https://apaebrital.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 19 mar. 2026.

BASSO-BRAZ, A.; GATTI, M. R.; MUNSTER, M. A. V.; COSTA, M. P. R. Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiências na educação física escolar: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 30, e30021, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/124293>.

BRASIL. [Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015]. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2018.

BROTTO, A. M.; ROSANELI, C. F.; PILOTTO, R. F. Identificação e pertencimento: a importância de construir laços que aproximam pessoas com doenças raras. **Apaê Ciência**, Brasília, v. 13, n. 1, 2020. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/171>.

CARVALHO, M. F.; SOUZA, F. F. Estratégias de mediação pedagógica para alunos com transtorno do espectro do autismo: habilidade motora. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2021, São Carlos. **Anais**. São Carlos: [s. n.], 2021. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/producao-cientifica/estrategias-de-mediacao-pedagogica-para-alunos-com-transtorno-do-espectro-do-autismo-habilidade-motora/>.

FONSECA, M. P. S.; PERES, M.; LUDOVINO, R. Relato de experiência no projeto de extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva. **Cadernos do Aplicação 2023**, Porto Alegre, v. 36, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/128916>.

GONÇALVES, M. A. C.; GOMES, K. G.; CARLESSO, J. P. P. Neurociência aplicada à educação física: contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 8, p. e7460, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7460>.

MITA, L.; FERREIRA, L. I.; FRANCO, E. D.; LIMA, M. C. Impacto de um projeto de extensão em neurociências na formação do estudante: percepção do extensionista. **Revista Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 193-206, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/35580>.

MONEZI-ANDRADE, A. L.; SOUZA, A. B.; SILVA, D. R.; SOUZA-PIRES, G. N. Ensinar neurociências em educação física no Brasil: uma proposta de integração. **Educación y Educadores**, Chía, v. 15, n. 1, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942012000100002.

NASCIMENTO, H. S. S.; ARAÚJO, F. R. D. Inclusão escolar e neurociência: adaptações para diferentes estilos de aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 66-76, maio 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13737>.

NOZAKI, J. M.; HUNGER, D. A. C. F.; FERREIRA, L. A. Práxis e curricularização da extensão universitária na Educação Física. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 13, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/12472>.

OLIVEIRA, L. C.; SILVA, G. E.; SOUSA, G. B.; MORAIS, M. C. T.; PINHO, S. T. Educação Física: metodologias focadas na neurociência. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Cascavel, v. 23, p. e33754 2025. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index>.

PEREIRA, N. F. F.; VITORINI, R. A. S. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 19-29, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19047>.

SILVA, B. L.; EL TASSA, K. O. M.; CRUZ, G. C.. A cultura corporal na educação física escolar e os benefícios para estudantes na escola de educação básica, na modalidade educação especial - APAE. **Revista Apae Ciência**, v. 22, n. 2, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://apaciencia.org.br/index.php/revista/article/view/428>.

TAO, R.; YANG, Y.; WILSON, M.; CHANG, J. R.; LIU, C.; SIT, C. H. P. Comparative effectiveness of physical activity interventions on cognitive functions in children and adolescents with Neurodevelopmental Disorders: a systematic review and network meta-analysis of randomized controlled trials. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, [S. l.], v. 22, n. 6, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12966-024-01702-7>.

TEIXEIRA, O. S. Neurociência e educação infantil: as contribuições do neurodesenvolvimento para as práticas pedagógicas. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 35, p. 55-70, 2026. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/762>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 5.620, de 29 de março de 2023**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física (Licenciatura), do Campus Universitário de Castanhal. Belém: UFPA, 2023. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/2023.html.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 5.621, de 29 de março de 2023**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física (Bacharelado), do Campus Universitário de Castanhal. Belém: UFPA, 2023. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/2023.html.

PSICOLOGIA NA ESCOLA: ENTRE O SUPORTE AOS SABERES DOCENTES E A PREVENÇÃO AO BULLYING

Gabriel Favero Reis¹ 

Gabrielly Del Carlo Richene² 

Laura Batista Neumann³ 

Vitor Nathan Santetti Camargo⁴ 

¹Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduação em Psicologia Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - SC). Federação Catarinense de Basquete (FCB). E-mail: faveroreis@gmail.com

²Doutora em Mídia e Tecnologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Professora Adjunta na Universidade Estadual do Amapá (UEAP). E-mail: gabrielly.richene@ueap.edu.br

³Graduanda em Psicologia pela Universidade Sociesc (UniSociesc).

⁴Bacharel em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). E-mail: vitornathan2010@hotmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 25/06/2026

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802522>

Resumo

Este relato descreve a experiência de estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional em uma instituição que articula educação básica e ensino técnico. A partir de um levantamento situacional institucional, foram identificadas demandas relacionadas à convivência escolar, ao clima relacional e à saúde mental de estudantes e profissionais, as quais orientaram o planejamento e a execução de intervenções. As ações desenvolvidas concentraram-se no enfrentamento do bullying, no manejo da ansiedade e no suporte ao estresse laboral, considerando a complexidade dos contextos educacionais contemporâneos. Destaca-se a implementação da “Patrulha Anti-Bullying” como estratégia estruturada de promoção de um ambiente escolar mais seguro, participativo e acolhedor. O relato de experiência também sistematiza reflexões de campo, articulando referenciais teóricos com a prática profissional, e discute implicações para os saberes docentes, a atuação interdisciplinar e a formação em Psicologia. Por fim, ressalta-se que os dados apresentados são agregados e desidentificados, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa e da prática profissional.

Palavras - chave: Psicologia Escolar; Saberes Docentes; Combate ao Bullying; Estágio Supervisionado; Educação Profissional.

INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido buscou relatar a experiência da atuação do profissional psicólogo em uma instituição de ensino privada. A atuação do psicólogo escolar cabe em diversas áreas dentro das instituições de ensino, podendo ir desde um acolhimento básico durante algum episódio de ansiedade até a utilização de técnicas grupais. O profissional da área, de forma interdisciplinar, atua como avaliador do contexto institucional, intervindo nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, compreendendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais dos indivíduos, buscando promover o bem-estar dos estudantes e dos profissionais da educação, visando a permanência e o êxito dos alunos no processo de ensino-aprendizado (Dias; Patias; Abaid, 2014).

Trata-se de uma instituição de ensino privada de alto padrão com um foco de ensino pré-vestibular e contempla uma educação bilíngue. A instituição de ensino se localiza no oeste do Estado de Santa Catarina, sendo uma instituição de ensino escolar da universidade local. Presente na instituição, o psicólogo buscou a realização de um levantamento situacional institucional, com base nas observações do levantamento situacional institucional, foram elaboradas intervenções que buscam suprir as necessidades locais observadas. Com as observações se fez necessária a implementação de atividades e programas com o intuito do combate e prevenção ao bullying, manejo de estresse laboral e atividades de manejo de ansiedade com os usuários da instituição. Desta forma, este relato de experiência tem por objetivo apresentar as experiências profissionais do psicólogo escolar, tendo um enfoque específico em prevenção e conscientização frente ao bullying dentro da instituição analisada.

FUNDAMENTAÇÃO

A atuação da Psicologia Escolar no Brasil ocorreu juntamente com o desenvolvimento da própria Psicologia como ciência, no início de seu desenvolvimento a abordagem na escola era feita a partir dos fenômenos psíquicos, preocupando-se em verificar esses fenômenos em laboratórios educacionais. Outra forma de atuação foi o processo clínico dentro das instituições de ensino, a prática psicométrica também foi bastante utilizada em associação com a prática clínica anteriormente citada, com o intuito de desenvolver algumas intervenções com aqueles alunos que eram considerados problema (Dias; Patias; Abaid, 2014).

Deste modo, o psicólogo escolar atuava basicamente como um psicomotricista, apenas avaliando aqueles estudantes que possuíam alguma dificuldade em certas áreas, a partir disso, o profissional buscava auxiliar na adaptação daquele aluno ao contexto escolar, e caso não obtivesse sucesso partia explicar para os demais profissionais da educação, por meio de laudos, a razão do fracasso educacional daquele determinado aluno. Diante disso, os problemas educacionais eram postos como se fossem de culpa exclusiva dos alunos-problema e/ou de suas famílias, com a escola se isentando das questões educacionais referentes a eles (Dias; Patias; Abaid, 2014).

A Psicologia Escolar foi uma das primeiras áreas de atuação da Psicologia no Brasil, sendo ela pioneira em criticar o modelo educacional em busca de melhorias na formação dos profissionais da área da educação e da Psicologia. Com isso, se teve um maior discernimento do papel da Psicologia Escolar, como principalmente analisar os fenômenos presentes dentro do ambiente escolar, além de mostrar que a autonomia do profissional dentro da escola é

algo importante para que o seu trabalho seja feito de uma forma mais livre e atuante na instituição de ensino (Antunes, 2008).

Infelizmente, a prática da Psicologia escolar é algo desvalorizado dentro dos campos da profissão, assim, comumente as escolas não possuem esse profissional dentro de seu espaço, mesmo sendo algo requerido mediante lei. Na literatura o psicólogo escolar é muitas vezes atribuído ao papel da prevenção (Martinez, 2009), contudo esta dinâmica é conflitante quando analisamos a prática, uma vez que esse profissional tem seu enfoque atribuído majoritariamente na área da orientação profissional, realizando orientações tanto individuais, quanto coletivas (Andaló, 1984).

Desta forma, a atuação do psicólogo escolar é comumente interpretada como uma vertente da Psicologia Clínica, uma vez que em determinadas situações se faz necessária este tipo de intervenção ao invés de uma prática coletiva voltada a todo o público escolar. Em suas pesquisas Andaló (1984) ressalta a atenção a situações em que os professores direcionam “alunos problemáticos” para o profissional da Psicologia, idealizando que o problema em sala de aula se resolva com o afastamento do discente, aguardando que o psicólogo realize diagnósticos e terapia.

Ao atuar com a área da educação, o profissional atua diretamente na instituição de ensino, buscando compreender e estudar os processos educacionais, seu funcionamento e como estes se comunicam com as etapas e períodos do desenvolvimento vivenciados pelos indivíduos. O psicólogo escolar, para desenvolver intervenções que abranjam o desenvolvimento educacional, deve buscar trabalhar de forma multiprofissional, atuando junto aos docentes e toda equipe técnica presente na instituição. Salvo em

casos de acolhimento específico, realizados individualmente (Dias; Patias; Abaid, 2014).

É relevante pensar, no contexto da atuação do psicólogo escolar dentro das instituições de ensino, o enfrentamento contra o bullying. Segundo a edição de 2019 da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 23% dos alunos de 13 a 17 anos se sentiram humilhados por provocações de colegas da escola nos 30 dias anteriores à pesquisa duas ou mais vezes, e quase 14% relataram ter sido ameaçados, ofendidos e humilhados nas redes sociais ou aplicativo de celular (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2021).

O bullying é caracterizado por “atos agressivos e intencionais, praticados repetidamente e ao longo do tempo por um grupo ou indivíduo, contra uma vítima que não consegue se defender facilmente” (Olweus, 1993). O cyberbullying consiste dos mesmos conceitos, porém sendo propagados de maneira online, podendo invadir ainda mais a esfera pessoal da vítima, visto que o agressor pode atingi-la a qualquer momento durante o dia (Maldonado, 2011). Os malefícios do bullying e cyberbullying vão desde problemas de internalização e maiores tendências a abusos de substância ao risco de comportamentos suicidas (Bottino *et al.*, 2015).

Contexto e sistematização da intervenção

as atividades do Estágio em Psicologia da Saúde Mental Coletiva foram desenvolvidas em uma instituição privada de ensino no Oeste de Santa Catarina, entre 12 de março e 30 de novembro de 2024, com encontros semanais de quatro horas (terças-feiras, manhã). A instituição atende estudantes da educação infantil ao ensino médio e dispõe de equipe multiprofissional com aproximadamente 45 profissionais.

No primeiro semestre realizou-se um levantamento situacional institucional por meio de observação participante e registros reflexivos em diário de campo, com o objetivo de identificar demandas coletivas e dinâmicas relacionais que orientassem a intervenção pedagógica. A partir desse mapeamento foram definidas três frentes de intervenção: (a) Patrulha Anti-Bullying; (b) ações de promoção do manejo do estresse para o corpo docente; e (c) oficinas de manejo da ansiedade para estudantes do ensino médio.

A documentação do estágio se deu por meio de diários de campo e notas reflexivas mantidas pelas/os estagiárias/os ao longo do período. O presente relato de experiência apresenta a sistematização reflexiva dessas vivências, isto é, a descrição das ações, as tensões observadas e as aprendizagens profissionais decorrentes, e não pretende generalizar resultados para além do contexto localizado em que ocorreram.

As atividades descritas configuram um relato de experiência profissional desenvolvido no âmbito do estágio curricular. Não houve submissão prévia ao Comitê de Ética em Pesquisa; por esse motivo, os dados apresentados são agregados e desidentificados, com o objetivo de preservar a privacidade dos participantes. Os procedimentos descritos priorizaram a confidencialidade e o caráter formativo da intervenção.

Reflexões sobre a vivência e impactos no cotidiano escolar

As intervenções realizadas indicam potencial para contribuir em mudanças nas práticas de convivência escolar, a partir do protagonismo estudantil e do cuidado com o corpo docente; tais indicações são contextuais e não visam generalização.

Desta forma, foram realizadas políticas de teoria prática dentro da instituição de ensino, com o intuito de compreender as queixas escolares como algo fun-

damental para a atuação do psicólogo escolar, utilizando desta demanda para traçar um plano de ação dentro da instituição de ensino, de forma a estimular a participação dos discentes, docentes e demais colaboradores empregados na instituição. Destaca-se a observação e a implementação de estratégias, visando observar a comunicação das informações dentro da instituição de ensino, podendo ser ela presente na sala de aula ou extrassala, idealizando o enfrentamento dos desafios que são produzidos pelas necessidades do ambiente (Antunes, 2008).

Ações de mobilização e combate ao bullying: a patrulha anti-bullying

A intervenção central, denominada “Patrulha Anti-Bullying”, foi estruturada como uma estratégia de participação ativa dos estudantes. Durante os encontros, observou-se que a dinâmica do bullying muitas vezes se sustenta pelo silêncio dos observadores. A partir da mediação do estagiário de psicologia, o grupo passou a ressignificar a escola como um espaço de acolhimento.

As vivências permitiram notar que, ao serem inseridos como protagonistas na resolução de conflitos, os alunos desenvolveram uma maior consciência sobre a alteridade. Segundo Andaló (1984), o psicólogo atua como um agente de mudanças, e essa ação demonstrou que o saber dos alunos sobre a convivência ética pode ser mobilizado para prevenir a exclusão. Observaram-se indícios de redução de conflitos pontuais em turmas onde as ações foram aplicadas, bem como sinais de fortalecimento de posturas críticas em relação às práticas de convivência escolar. Esses achados são de caráter contextual e indicam possibilidades de transformação cultural, sem pretensão de generalização.

A busca de agentes de mudanças dentro da instituição tem como objetivo a construção de grupos que operam junto aos alunos, a fim de estimular o

pensamento crítico acerca do que lhes causa desconforto e prejudica o âmbito escolar. Com isso, o objetivo é ausentar o foco do discente como a única fonte geradora de conflitos e problemas na instituição de ensino, evidenciando de forma holística que o ambiente escolar também exerce influência na forma em que os usuários e colaboradores se portam dentro desse local (Andaló, 1984).

Os profissionais da educação aparentam possuir diferentes níveis de entendimento quanto ao que é bullying, porque acontece e como proceder. Muitos entendem que este acontecimento é devido à falta de envolvimento familiar na vida do aluno e as experiências com violência tanto em casa quanto vistas na internet (Salgado *et al.*, 2020). Há ainda visões de que a vítima deve se posicionar contra o agressor para promover a diminuição do bullying sofrido, além de julgarem o bullying como uma forma de desenvolvimento e prática comum no meio escolar (Silva; Bazon, 2017).

Tornar os alunos, professores e a família protagonistas no enfrentamento contra o bullying é uma prática adotada em muitas pesquisas e que mostrou resultados promissores. Os casos de bullying registrados em uma escola primária na Indonésia diminuíram de 120 para 20 com uma série de técnicas, incluindo a realização de oficinas de teatro e construção de pôsteres por alunos que promoviam a empatia e comportamentos positivos (Puspitasari; Muhimmah; Nursalim, 2025).

Há também a utilização de um “Time de ajudantes”, onde alunos seriam treinados constantemente para serem capazes de intervir de maneira eficaz em casos de bullying no contexto escolar, promovendo acolhimento para as vítimas, os agressores e as testemunhas (Júnior *et al.*, 2024). Vale ressaltar que este enfrentamento deve ser feito visando o acolhimento das partes envolvidas, incluindo os agressores, impedindo que aconteçam casos de punições

severas que possam gerar o efeito contrário a diminuição das práticas de bullying (Silva; Bazon, 2014).

Diversas práticas são adotadas como tentativas de diminuição do bullying e cyberbullying nas escolas, como o ELOS 2.0, uma adaptação do Good Behavior Game para o contexto brasileiro (Mendes-Sousa *et al.*, 2025) e o Programa Violência Zero, um treinamento para professores (Luna *et al.*, 2025), estes possuindo nenhuma ou uma pequena, mas significativa melhora institucional.

Suporte aos Saberes Docentes e Saúde Mental Laboral

Reconhecendo que a saúde mental do corpo docente é um pilar fundamental para a qualidade dos saberes produzidos na educação profissional, foram desenvolvidas ações voltadas ao manejo do estresse laboral. A entrega de cartilhas informativas e os momentos de escuta permitiram que os professores refletissem sobre as pressões do cotidiano escolar.

Estudos demonstram como os profissionais da educação sofrem pressões diferentes do mercado de trabalho celetista comum, uma vez que os desafios proporcionados dentro e fora da sala de aula, como baixa remuneração e carga de trabalho exaustiva, vêm a causar em diversos casos, devido às pressões psicológicas, dores emocionais que muitas vezes acabam por somatizar em dores no corpo. Essa frente de trabalho evidenciou que o bem-estar do docente está intrinsecamente ligado à sua capacidade de mediar os conhecimentos curriculares. Algo a se destacar é que os saberes adquiridos juntamente a outros profissionais da área, geralmente colegas de trabalho, é algo fundamental para o desenvolvimento saudável da posição laboral do docente. Experiências de vida em sala de aula compartilhadas fornecem ao docente um leque mais acurado de como tomar agência em certas situações em sala de aula, além de, claro, uma rede de apoio dentro da própria classe.

Desta forma, Antunes (2008) comenta que essa área da Psicologia é uma área agente de mudanças dentro do contexto escolar, ou seja, buscar entender quais são as demandas das escolas em que o profissional atua, por meio de um levantamento situacional institucional, a partir daí, planejar uma forma de implementar um plano condizente com a realidade do local. Assim, o planejamento prévio interventivo, possibilita que o psicólogo possa psicoeducar e reforçar o corpo docente acerca de estratégias de manejo de situações em que alunos possam sofrer bullying, discriminação ou demais retaliações no âmbito escolar, visando desenvolver planos para estimular a redução das maiores queixas, como desatenção, rebeldia e conflitos internos na instituição.

Mesmo com as contribuições da psicologia escolar para a formação de professores, ainda estão presentes mudanças em sua atuação, deixando de ser uma teoria e área de estudo desenvolvida na clínica e em contexto acadêmico, para uma aplicação prática no ensino. Assim, adentrando em um espectro no qual é necessário relacionar a teoria desenvolvida com diferentes situações adversas e tarefas presentes na prática do ensino em diferentes contextos, buscando apresentar aplicabilidades aos docentes por meio de intervenções e descobertas úteis no dia a dia dos professores (Woolfolk Hoy, 2000).

Nesse sentido, é visível o quanto o apoio mútuo entre a classe docente é essencial para o desenvolvimento de estratégias para a luta contra as adversidades psíquicas. Ao fornecer suporte psicológico e material de apoio, o estágio contribuiu para que os docentes se sentissem mais seguros no manejo das complexidades relacionais da sala de aula. Por esse ponto de vista, pode-se considerar também em como o profissional da educação ao ser escutado revela as suas dores com grande facilidade, estando mais do que evidente a necessidade de um acompanhamento psicológico para aqueles que estão visi-

velmente mal. O compromisso da psicologia escolar deve ser com a educação em sua totalidade, e isso passa obrigatoriamente pela valorização e cuidado com quem ensina (Antunes, 2008; Breunig, 2020; Lourenço; Valente, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades descritas constituem um relato de experiência desenvolvido no âmbito do estágio curricular. Não houve submissão prévia ao Comitê de Ética em Pesquisa; por isso, os dados aqui apresentados são agregados e desidentificados, preservando a privacidade dos participantes. Os procedimentos priorizaram a confidencialidade e o caráter formativo da intervenção.

A experiência de estágio supervisionado relatada permitiu compreender que a atuação do psicólogo no contexto escolar, especialmente em instituições que articulam a educação básica e tecnológica, deve ser pautada na coletividade e na escuta ativa. As problemáticas inicialmente identificadas – a presença de bullying e o desgaste emocional dos atores escolares – foram abordadas não como patologias individuais, mas como um fenômeno institucional que demanda a mobilização de saberes interdisciplinares.

As intervenções realizadas, com destaque para a “Patrulha Anti-Bullying” e o suporte ao corpo docente, demonstraram que é possível transformar a cultura escolar através do protagonismo dos estudantes e do acolhimento aos professores. Observou-se que, ao fornecer subsídios sobre saúde mental e manejo de conflitos, a Psicologia fortalece o saber docente, permitindo que o professor se sinta mais instrumentalizado para mediar as complexidades relacionais da sala de aula.

Conclui-se que o estágio cumpriu o seu papel de integração entre teoria e prática, evidenciando que a presença da Psicologia na educação profes-

sional vai além do diagnóstico: ela atua na promoção de ambientes mais éticos e saudáveis. As aprendizagens construídas reforçam a necessidade de políticas institucionais contínuas que valo-

rizam tanto o desenvolvimento socioemocional dos alunos quanto a saúde laboral dos docentes, garantindo assim a qualidade da formação integral oferecida pela instituição.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 4, p. 43–46, 1984.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, p. 469–475, 2008.

BOTTINO, Sara Mota Borges *et al.* Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 31, n. 3, p. 463–475, mar. 2015.

BREUNIG, Yohanna. **Saberes docentes e estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho: um estudo com professores da rede pública de educação básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 105–111, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

JÚNIOR, Antônio Carlos Pereira *et al.* Preventing and Combating Bullying: An Analysis of Help Teams. **ARACÉ**, v. 6, n. 1, p. 244–253, 2024.

LOURENÇO, Vanessa Ramos; VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. A docência e o cotidiano da escola pública: influências na saúde mental do professor. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e593985967, 2020.

LUNA, Geisy Lanne Muniz *et al.* Brazilian teacher training for bullying prevention through the “Violência Nota Zero” program. **Educação**, 2025.

MALDONADO, Maria Tereza. **Bullying e cyberbullying: o que fazemos com os outros e o que fazem conosco?** São Paulo: Moderna, 2011.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 169–177, jun. 2009.

MENDES-SOUSA, Marília *et al.* Impact of the Elos 2.0 Program on Bullying in Elementary Schools: A Randomized Controlled Trial. **Journal of Interpersonal Violence**, 2025.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993.

PUSPITASARI, Wiwin; MUHIMMAH, Hitta Alfi; NURSALIM, Mochamad. The Effectiveness of the “Stop Pesan Sensi” Program in Reducing Bullying in Indonesian Elementary Schools: A Collaborative Approach Among Teachers, Parents, and Students. **Journal of Innovation and Research in Primary Education**, v. 4, n. 3, p. 1232–1241, 2025.


SALGADO, Felipe Soares *et al.* Bullying in school environment: the educators’ understanding. **Journal of Human Growth and Development**, v. 30, n. 1, p. 58–64, 2020.

SILVA, Jorge Luiz da; BAZON, Marina Rezende. Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 19, p. 278–287, 2014.

_____, Jorge Luiz Da; BAZON, Marina Rezende. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 615, 2017.

WOOLFOLK HOY, Anita. Educational psychology in teacher education. **Educational Psychologist**, v. 35, n. 4, p. 257–270, 2000.

AUTONOMIA E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA EJA-EPT EM AGROINDÚSTRIA PELA PRÁTICA

Israel Pereira dos Santos¹ 

Heitor Thury Barreiros Barbosa² 

¹Doutor em Ciência Animal, área de concentração Biotecnologia da Reprodução pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Mestre em Produção Animal, área de concentração Biotecnologia da Reprodução. Graduada em Medicina Veterinária pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. professor do ensino básico, técnico e tecnológico no IFAM campus Presidente Figueiredo.

E-mail: israel.santos@ifam.edu.br

²Mestre em Ciências Pesqueiras nos Trópicos. Graduado em Engenharia de Pesca. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

E-mail: heitor.barbosa@ifam.edu.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 15/04/2026

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802544>

Resumo

Este relato de experiência analisa duas ações pedagógicas baseadas em apresentações de trabalhos desenvolvidas por discentes do Curso Técnico em Agroindústria integrado à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT). As atividades integraram as etapas de planejamento, produção de material, logística, ornamentação de estandes e exposição de produtos regionais à comunidade externa. Os resultados qualitativos evidenciam que as práticas impulsionaram o engajamento estudantil por meio do resgate de conhecimentos prévios e da valorização de saberes tradicionais, consolidando o sentimento de pertencimento e a permanência na instituição. Conclui-se que o emprego de metodologias ativas na EJA-EPT fomenta o protagonismo dos educandos, articulando de forma sólida o aprendizado técnico, a futura prática profissional e o exercício da cidadania.

Palavras - chave: EJA-EPT, Agroindústria, Metodologias Ativas, Saberes Tradicionais, Amazônia.

INTRODUÇÃO

Entre os métodos de ensino-aprendizagem oferecidos à população está aquele que é dedicado à educação de jovens e adultos (EJA). Na legislação brasileira, o cidadão tem direito à EJA a partir dos quinze anos de idade. O educador que trabalha com esse público específico tem que considerar as especificidades da faixa etária, respeitar as opiniões, valorizar as interações e estimular as reflexões sobre a realidade, a fim de promover qualidade de vida para os estudantes que têm a oportunidade de retornar aos estudos (ARAÚJO; SOUZA, 2014; OLIVEIRA; PAIVA, 2004). Políticas educacionais para jovens e adultos começaram a ser implementadas globalmente após a Segunda Guerra Mundial, batizadas como movimento global “Educação para Todos” em 1990, chegando à Agenda 2030, ODS 4, para atender às necessidades de pessoas que não tiveram acesso aos estudos por conta de guerras, mudanças climáticas, degradação do meio ambiente, estilo de vida insustentável, problemas econômicos, criminalidade, mudanças de tecnologias e disponibilidade de emprego (BENAVOT *et al.*, 2022; NOVAIS; AKKARI, 2024; UNESCO, 2016). O Brasil demonstra alinhamento com as políticas internacionais mediante a aplicação, na prática, de leis específicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, e a Lei nº 13.005/2014 (NOVAIS; AKKARI, 2024), sempre objetivando o acesso equitativo à aprendizagem, o combate ao analfabetismo e a profissionalização dos jovens e adultos com a oferta de cursos profissionalizantes e técnicos (UNESCO, 2016).

A realidade do Brasil em relação à EJA, mesmo que alinhada com as perspectivas da lógica capitalista global vigente, difere da educação de adultos europeia (continuada para pessoas com escolaridade básica). Aqui, ainda existe um público adulto

analfabeto e com baixa escolarização – pessoas com mais de 18 anos que não concluíram a educação básica (NOVAIS; AKKARI, 2024). Além disso, a evasão escolar na EJA segue como um dos principais desafios, dificultando a permanência e conclusão dos estudos (SILVA; GONÇALVES, 2014; MORETTI; STIER, 2022; SILVA, 2023).

Montagner e Durigon (2023) fazem várias reflexões sobre o papel da EJA na educação profissional e técnica (EJA-EPT) ofertada pelos Institutos Federais de Educação, com a superação de uma educação para a formação de mão de obra qualificada, com a integração entre a formação geral e específica, a importância da prática, a alta evasão, e deixam claro ao leitor que:

“a escola nem sempre vai corrigir a desigualdade social [...] o processo educativo vai além disso, como capaz de fazer uma leitura crítica das condições” (MONTAGNER; DURIGON, 2023)

Essa leitura crítica que os autores descrevem acima é trabalhada quando planejamos e executamos, junto aos estudantes, atividades práticas que tenham técnicas próprias da agroindústria ao preparar alimentos manufaturados e promovemos a interação da turma com o público externo. Sem essas ações, o entendimento e pertencimento à sociedade ficam limitados às interpretações dos textos trabalhados em sala de aula. Dessa maneira, as metodologias ativas têm sido apontadas como estratégias de grande valia, ao favorecerem a autonomia e o engajamento dos estudantes (BERBEL, 2011; MELO, 2022; CHAVES; SOARES; PROTTO, 2023; MEDEIROS; SIQUEIRA, 2023). Também de grande valia é a chamada “interculturalidade crítica”, uma abordagem que permite uma aprendizagem mais signifi-

cativa, promovendo a construção do conhecimento a partir do diálogo entre culturas e práticas sociais (BIONDI, 2016; MORAES; BENTES; CARVALHO, 2024). Nesse sentido, temos ainda o relato de experiência de De Oliveira Machado (2020), sobre como a pedagogia da alternância é trabalhada junto a estudantes da EJA-EPT do povo sateré-mawé. Os autores relatam que os conhecimentos prévios são levados para dentro da sala de aula, dentro de um tema gerador, integrando as disciplinas de formação geral e específica.

Para Delors (1998), os quatro pilares da educação são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e aprender a ser. Os pressupostos citados implicam em uma educação que usa, além da decodificação e sistematização do conhecimento, o exercício e a aplicação dos conhecimentos aprendidos pela vivência (NASCIMENTO, 2016). O texto apresentado aqui está dentro da temática da agroindústria, que poderia ser confundida com a culinária. Mas esta, embora possa ser a origem daquela, diferencia-se da primeira por ter um consumo imediato local, enquanto a agroindústria tem o objetivo de aumentar o alcance do consumo do produto transformado para cozimento posterior ou consumo imediato. A agroindústria também utiliza matéria-prima e conhecimentos regionais para o preparo do produto, aproximando o consumidor da fazenda por cadeias curtas de produção e fortalecendo os Arranjos Produtivos Locais (GAZOLLA, 2022). Dessa forma, buscamos integrar os estudantes a atividades pedagógicas que extrapolarem o ambiente da sala de aula, proporcionando vivências concretas no campo da agroindústria e na divulgação de seus conhecimentos: a participação ativa em dois eventos.

Este relato tem como objetivo socializar essas experiências, abordando os desafios enfrentados, as aprendizagens adquiridas e o impacto dessas vivências na formação educacional e profissional dos estudantes. Ao compartilhá-las, esperamos contribuir para a reflexão sobre metodologias que favoreçam o engajamento no ensino técnico integrado à educação de jovens e adultos.

Experiências de metodologias ativas junto à EJA-EPT

A seguir, descrevem-se cada uma das experiências em ordem cronológica, sendo a Feira da Agroindústria realizada no mês de junho e a EX-POIFAM no mês de outubro de 2024.

Preparativos para a Feira da Agroindústria

A participação dos estudantes do Curso Técnico em Agroindústria foi uma oportunidade criada pela Prefeitura Municipal de Presidente Figueiredo, que anualmente realiza a Feira da Agroindústria, parte do principal evento da cidade, que é a Festa do Cupuaçu. Diante do convite feito ao IFAM Campus Presidente Figueiredo para contribuir com o evento, dois professores levaram à primeira turma do Técnico em Agroindústria a necessidade de criar produtos relacionados à agroindústria. Essa atividade incluiu conhecimentos sobre as matérias-primas regionais a serem utilizadas, quais processos são desenvolvidos, quais produtos seriam produzidos, como seria montado o estande, a comunicação com o público presente, cálculo dos custos e precificação final.

Em um primeiro encontro com a turma (Figura 1), foi necessário diferenciar agroindustrialização de culinária.

Figura 1 – Planejamento da participação da turma do Técnico em Agroindústria EJA-EPT na Feira da Agroindústria do município de Presidente Figueiredo.



Fonte: autoria própria (2024).

Procurando utilizar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do espaço onde vivem e habilidades próprias deles, pedimos que fossem escolhidos quatro produtos a serem produzidos para a apresentação na Feira da Agroindústria. A principal matéria-prima a ser utilizada foi a polpa do cupuaçu. Alguns produtos sugeridos não puderam ser trabalhados por falta de material, como o picolé, que precisava de formas e palitos indisponíveis no comércio local. Assim, os produtos escolhidos foram desde os mais comumente encontrados na cidade, como mousse e doce de cupuaçu, preparados por estudantes com conhecimentos e habilidades prévias. Outros dois produtos, como o iogurte e jujuba de cupuaçu (Figura 2), foram produzidos considerando a necessidade de exercitar a inovação e garantir um diferencial entre os produtos apresentados pelos estudantes e os expostos na feira em questão.

Figura 2 – Jujuba de cupuaçu produzida pelos estudantes do Curso Técnico em Agroindústria, modalidade EJA-EPT, do IFAM Campus Presidente Figueiredo.



Fonte: autoria própria (2024).

Uma contribuição que mereceu destaque foi o fornecimento das polpas por parte de uma estudante que trabalha com a comercialização desse produto.

O material para a elaboração dos produtos foi fornecido pelos professores responsáveis pela atividade.

Durante os quatro dias que antecederam a feira, os estudantes estiveram no laboratório de agroindústria preparando os produtos, utilizando basicamente panelas, talheres, liquidificadores, fogão e freezer (entre 2–10 °C e entre –8 a –10 °C, de acordo com o produto).

Preparativos para ExpoIFAM

A ExpoIFAM foi um evento integrado à 21ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), cujo tema principal, “Biomassas do Brasil: diversidade, saberes e tecnologias sociais”, proporcionou um contexto propício para destacar a relevância da agroindústria e dos saberes tradicionais da região amazônica, como ilustrado na Figura 3. A participação dos estudantes na ExpoIFAM de 2024 baseou-se em uma abordagem prático-teórica e interdisciplinar, envolvendo Metodologia Científica e Legislação Aplicada à Agroindústria e Alimentos.

Inicialmente, os estudantes foram orientados sobre o propósito do evento e incentivados a sugerir um tema para o estande da turma, o que visava promover autonomia e participação ativa no processo. No entanto, percebeu-se que houve dificuldades em definir um foco alinhado aos objetivos do evento. Diante desse cenário, os professores optaram por direcionar o tema para o guaraná, um produto emblemático da Amazônia, garantindo assim uma abordagem consistente e educativa.

O projeto foi estruturado de forma a apresentar diferentes aspectos da cultura do guaraná. Os conteúdos planejados foram: (a) a história do guaraná, com ênfase na tradição dos Sateré-Mawé, povo indígena guardião desse conhecimento; (b)

processamento artesanal e agroindustrial, até a produção comercial de guaraná em pó, barras e bebidas; (c) inovação, expansão comercial e projeção nacional e internacional, como o guaraná passou a ser um insumo para refrigerantes e outros produtos industrializados; (d) distribuição geográfica do cultivo, incluindo a maior plantação contínua do mundo, localizada em Presidente Figueiredo (MORAIS; BENTES; CARVALHO, 2020); e (e) apresentação de músicas que citam o

guaraná, desde jingles publicitários até composições de artistas renomados como Xuxa e Tim Maia. Os materiais planejados para a exposição incluíram cartazes ilustrativos com informações sobre o guaraná e sua relevância cultural, guaraná em pó, guaraná em barra e bebidas derivadas: çapó, turbinado e refrigerante. Para a ornamentação do estande, optamos pelo uso de TNT coloridos, cartolinas e EVA. Planejamos ainda itens artesanais relacionados ao guaraná.

Figura 3 – Processo de organização e apresentação do estande do Curso Técnico em Agroindústria na ExpoIFAM 2024, destacando o guaraná como tema central. (A) Estudantes confeccionam materiais para a ornamentação do estande. (B) Organização do espaço expositivo na Praça da Vitória, local tradicional do evento. (C) Frutos de guaraná utilizados na apresentação. (D) Estudantes interagem com o público no final da tarde. (E) Encerramento da ExpoIFAM ainda com participação do público.



Fonte: autoria própria (2024).

Os estudantes ficaram responsáveis pela elaboração, em sala de aula e em casa, de materiais visuais e informativos que ilustrassem o processo produtivo do guaraná, desde seu cultivo até a comercialização

(Fig. 3 A). Como forma de aproximar os visitantes da experiência sensorial e cultural, uma das estudantes conseguiu obter uma amostra do fruto in natura, cortesia da empresa Jayoro (Fig. 3 C), além

de promover a degustação do çapó, bebida tradicionalmente preparada pelos Sateré-Mawé. Além da organização da exposição, a execução também contou com a participação direta dos estudantes, atuando na comunicação com o público (Fig. 3 D e E), sendo responsáveis por apresentar as informações, esclarecer dúvidas e apresentar os produtos.

RESULTADOS DAS ATIVIDADES

Feira da Agroindústria

Foram produzidas 30 porções com aproximadamente 200 g de cada um dos produtos, a saber: doce, iogurte, jujuba e mousse (todos de sabor cupuaçu). Todos os sete estudantes que frequentavam as aulas regularmente participaram da elaboração dos produtos, tanto aprendendo, quanto contribuindo com conhecimentos prévios relacionados à elaboração do doce e da mousse. O estande do curso, devidamente identificado (Figura 4), foi visitado por um público diverso da própria cidade e, principalmente, oriundo da capital. Entre elogios à iniciativa dos docentes e estudantes, houve observações com relação às melhorias a serem realizadas no armazenamento e exposição dos produtos, por parte dos estudantes, demonstrando a análise crítica da atividade, que conseguiu integrar ensino, pesquisa e extensão.

Figura 4 - Vista do estande da turma do Curso Técnico em Agroindústria EJA-EPT na Feira da Agroindústria do município de Presidente Figueiredo – AM.



Fonte: autoria própria (2024).

ExpoIFAM

A participação dos estudantes do Curso Técnico em Agroindústria na ExpoIFAM demonstrou um alto nível de engajamento e impacto educacional. A exposição “Guaraná: Lenda, saber tradicional, alimento tipo exportação e música” atraiu uma notável atenção do público, e a interação dos estudantes com os visitantes foi constante, refletindo o interesse pelo fruto e pela degustação de seus produtos. O cacho de guaraná in natura, mesmo em dimensão modesta, também chamou a atenção dos visitantes e facilitou a compreensão sobre a origem e o processamento do fruto. Além disso, o evento proporcionou aos estudantes uma experiência enriquecedora de trabalho em equipe. A elaboração e a apresentação dos conteúdos evidenciaram não apenas o domínio técnico, mas também a capacidade de envolver o público e sensibilizá-lo sobre a importância cultural e econômica do guaraná para a região. Os resultados indicam que a participação ativa em eventos como a ExpoIFAM tem, de fato, grande potencial para contribuir significativamente para a formação profissional e cidadã dos estudantes, promovendo um aprendizado mais dinâmico e contextualizado. Além disso, o evento possibilitou a valorização dos saberes tradicionais e a conexão entre cultura alimentar, ciência e arte, como previsto nos objetivos iniciais da proposta.

As experiências nas participações dos dois eventos trouxeram reflexões sobre estratégias pedagógicas na EJA-EPT. Como relatado sobre a escolha do tema, um dos primeiros desafios identificados foi a necessidade de equilibrar a autonomia dos estudantes com a mediação docente para garantir a coerência e a efetividade das atividades. Igualmente interessante é que, embora tenha sido planejada uma divisão estruturada de tarefas, observou-se, na prática, que prevaleceu uma colaboração espontânea entre os estudantes, respeitando as particularidades

da vida pessoal e profissional de cada um (BERBEL, 2011; MELO, 2022; CHAVES; SOARES; PROTTI, 2023; MEDEIROS; SIQUEIRA, 2023). Essa dinâmica, apesar de necessária, também evidenciou desafios na organização e no equilíbrio da execução das tarefas. Isso sugere que, tratando do público adulto da EJA, em vez da abordagem tradicional de divisão de tarefas, estratégias mais flexíveis, mas com direcionamentos claros, podem ser mais viáveis. Nesse sentido, para uma leitura mais aprofundada sobre o papel do docente na promoção da autonomia dos estudantes, oferecendo suporte e direcionamento sem restringir sua participação ativa, corroborando com Berbel (2011) e Melo (2022).

Outro aspecto relevante foi o impacto da contextualização cultural no aprendizado. Ao utilizar tanto o cupuaçu quanto o guaraná, não apenas como produtos agroindustriais, mas como elementos de identidade amazônica, observou-se uma ampliação do interesse dos estudantes e fortalecimento de sua conexão com o conteúdo, o que não teria ocorrido apenas com aulas tradicionais. De fato, é sabido que a adoção de metodologias contextualizadas, ao conectar o ensino à realidade social e profissional do estudante, melhora significativamente o engajamento (MORETTI; STIER, 2022; CHAVES; SOARES; PROTTI, 2023; MEDEIROS; SIQUEIRA, 2023; MORAES; BENTES; CARVALHO, 2024). Há também o entendimento de que a aprendizagem significativa, especialmente na EJA, ocorre quando novos conhecimentos se relacionam com os saberes e vivências socioculturais dos estudantes, permitindo que o conteúdo se torne relevante e aplicável em seu contexto (NASCIMENTO, 2016). E ainda nesse sentido, as ideias de Biondi (2016) e Moraes; Bentes; Carvalho (2024), sobre a interculturalidade crítica, apontam que esta, ao não ser meramente funcional, permite que a educação vá além da transmissão técnica, promovendo um aprendizado que valoriza os saberes locais e estimula uma

compreensão ampliada do papel dos estudantes na sociedade. Dessa maneira, a pesquisa por elementos históricos, como a lenda dos Sateré-Mawé, e a ênfase nos saberes tradicionais/inovadores no processamento do cupuaçu, exemplificam essa abordagem e mostraram que a valorização cultural pode ser uma ferramenta eficaz para engajamento e aprendizagem significativa. Esse modelo pode ser expandido para outras iniciativas educacionais que busquem integrar conhecimento técnico e patrimônio cultural.

A experiência levantou questões sobre o papel da formação técnica na promoção do pensamento crítico (BIONDI, 2016; MORAES; BENTES; CARVALHO, 2024). O contato direto com o público e a necessidade de explicar e reexplicar conceitos de forma acessível levaram os estudantes a refletirem sobre a agroindústria não apenas como um setor produtivo, mas como parte de um ecossistema econômico, social e ambiental mais amplo. Nessa perspectiva, voltamos ao que é destacado em Nascimento (2016): que o conhecimento se torna significativo quando associado às experiências prévias do estudante e mediado de forma a permitir sua ressignificação. Reforça-se, portanto, a importância de estratégias educacionais que ultrapassem o ensino voltado exclusivamente para a qualificação profissional e estimulem o olhar crítico sobre os arranjos produtivos locais e seus impactos socioeconômicos e ambientais, alinhados às ideias de empoderamento apontadas em Biondi (2016) e Moraes; Bentes; Carvalho (2024), e em conformidade com o projeto inicial da exposição. A dedicação e a qualidade do trabalho renderam aos estudantes o reconhecimento público por parte dos professores (BARBOSA; SANTOS, 2024).

Após o segundo evento, a ExpoIFAM, um dos estudantes abandonou o curso. Contudo, isso se deu por razões alheias à instituição, por conflitos relacionados à disponibilidade de trabalho, causa de evasão na EJA descrita na literatura (BENAVOT *et al.*, 2022; NOVAIS; AKKARI, 2024; UNESCO, 2016). A oportu-

tunidade de participação, na verdade, o reaproximou temporariamente. Portanto, a experiência evidenciou o potencial da participação em eventos como um fator de fortalecimento da identidade estudantil e da permanência na escola, ajudando a reduzir a evasão. Sobre essa questão, sabe-se que a evasão escolar na EJA está diretamente relacionada a fatores como desmotivação e falta de conexão com o ambiente escolar (SILVA; GONÇALVES, 2014; SILVA, 2023; MORETTI; STIER, 2022). Moraes, Bentes e Carvalho (2024) vão além e defendem a valorização dos conhecimentos culturais e a adaptação do currículo à realidade local como elementos fundamentais para aumentar o engajamento dos estudantes na escola.

Na mesma linha, Nascimento (2016) enfatiza que a ressignificação do conhecimento por meio da aprendizagem significativa pode ter um impacto direto na permanência dos alunos, pois contribui para que a educação seja percebida como útil e conectada à sua realidade. Contudo, havemos de concordar com Melo (2022) e Medeiros e Siqueira (2023) ao argumentarem que a falta de formação específica pode dificultar a aplicação de estratégias inovadoras na EJA, reforçando a necessidade de capacitação dos docentes para isso. Por fim, conforme levantado por Chaves, Soares e Protti (2023), a inserção de práticas pedagógicas ativas pode ser um mecanismo importante para reverter o quadro generalizado de evasão e insucesso na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação dos estudantes do Curso Técnico em Agroindústria na Feira da Agroindústria e na ExpoIFAM demonstrou a relevância de integrar teoria e prática no ensino da EJA-EPT, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. A abordagem do guaraná como elemento de identidade amazônica, aliada à valorização dos saberes tradicionais, mostrou-se eficaz para engajar os estudantes e fortalecer sua conexão com o conteúdo, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que vão além da qualificação técnica.

As experiências também destacaram a necessidade de equilibrar a autonomia dos estudantes com a mediação docente, sugerindo que metodologias flexíveis, mas com suporte e direcionamento claros, são essenciais para garantir a efetividade das atividades. Além disso, a participação em eventos extracurriculares mostrou potencial para fortalecer a identidade estudantil e reduzir a evasão.

Por fim, as experiências relatadas reforçam a importância de práticas pedagógicas que integrem conhecimento técnico, saberes tradicionais e reflexão crítica, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento de habilidades essenciais tanto para a vida profissional quanto para a cidadania.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raimunda Graciele de; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MAUÉS: REDIMENSIONANDO A FORMAÇÃO. **IGAPÓ-Revista de Educação Ciência e Tecnologia do IFAM**, v. 4, n. 1, 2014.

BARBOSA, H. T. B.; SANTOS, I. P. **Registro da participação dos estudantes do Curso Técnico em Agroindústria na ExpoIFAM**. Instagram: @heitorbarbosa, 2024. Disponível em: <<https://www.instagram.com/reel/DBUBVE5PrEF/?igsh=N3JkeDljb3QwNG5n>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BENAVOT, Aaron *et al.* Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. **International Review of Education**, v. 68, n. 2, p. 165-194, 2022.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25.

BIONDI, S. O.; MACIEL, F. I. P. A interculturalidade na Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de novas construções de saber e poder. In: **XI Seminário Internacional de la Red Estrado**. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/55150>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

CHAVES, J. O.; SOARES, B. R.; PROTTI, L. M. L. O uso de metodologias ativas na educação de jovens e adultos. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, v. 4, n. 4, 2023. DOI: 10.51189/cinped2023/24186.

DE OLIVEIRA MACHADO, Danilo *et al.* Ferramentas pedagógicas facilitadoras para o curso técnico em Agroecologia, da etnia Sateré-Mawé, em Maués-AM. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020.

DELORS, Jacques *et al.* Os quatro pilares da educação. **Educação: um tesouro a descobrir**, v. 4, p. 89-101, 1999.

GAZOLLA, Marcio *et al.* Agroindústrias rurais, políticas públicas e desenvolvimento regional: um perfil da agroindustrialização brasileira com base nos dados do Censo Agropecuário 2017. **Redes. Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 27, p. 1-24, 2022.

GUEDES, Carine Schenekenberg; LOUREIRO, Armando de Paulo Ferreira. Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos?. **Laplage em revista**, v. 2, n. 1, p. 7-21, 2016.

MEDEIROS, T. X.; SIQUEIRA, L. C. C. **Desafios e possibilidades das metodologias ativas na educação de jovens e adultos**: uma análise bibliográfica. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/51094>>. Acesso em: 06 mar. 2025.

MELO, E. F. **Metodologias ativas na educação de jovens e adultos**: concepções e possibilidades formativas. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Trabalho Docente) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Trindade, Trindade, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3309>>. Acesso em: 06 mar. 2025.

MONTAGNER, Sílvia Regina; DURIGON, Mariana. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA CAMPUS JÚLIO DE CASTILHOS–15 ANOS DE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DA EJA-EPT. IX Congresso Nacional de Educação – João Pessoa, 2023.

MORAES, L. M. D.; BENTES, J. A. O.; CARVALHO, M. C. W. As contribuições da interculturalidade crítica para o contexto educacional amazônico. **Periferia**, v. 16, p. 1-19, 2024. DOI: 10.12957/periferia.2024.77145.

MORAIS, R. R.; FONTES, J. R. A.; ATROCH, A. L.; RESENDE, L. Influência do Manejo e de Substâncias Exógenas na Maturação de Frutos e Produtividade do Guaranazeiro. Manaus: Embrapa, 2020. Disponível em: <<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/221637/1/BP-35.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MORETTI, M. J.; STIER, P. H. **Evasão escolar no Brasil e a modalidade EJA**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/handle/1/1131>>. Acesso em: 5 mar. 2025.

NASCIMENTO, A. R. V. Resignificação do conhecimento e aprendizagem significativa na EJA: possíveis implicações das vivências socioculturais na perspectiva de Ausubel. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”**, 10., 2016, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: EDUCON, 2016. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/8949>>. Acesso em: 06 mar. 2025.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; AKKARI, Abdeljalil. As políticas educativas para a educação de jovens e adultos no Brasil na perspectiva da agenda 2030: argumentos para um debate. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. e290090, 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos. **Rio de Janeiro: DP&A**, p. 576-592, 2004.

SILVA, E. N.; GONÇALVES, S. S. M. A evasão escolar na EJA: investigando causas em um centro de ensino de jovens e adultos de Juara/MT. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXIV, N°. 000059, 04/09/2014. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/evasao-escolar-na-eja-investigando-causas-em-um-centro-de-ensino-de-jovens-e-adultos-de>>. Acessado em: 06 mar. 2025.

SILVA, R. R. **Evasão na educação de jovens e adultos: causas, impactos e estratégias de prevenção**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape-PB, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30589>>. Acesso em: 06 mar. 2025.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA EA CULTURA-UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acesso em: 18 fev. 2025.

LABORATÓRIO DIVERTIDO: RELATO DE UMA AULA PRÁTICA SOBRE TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS PARA A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Joao Vieira de Sousa Neto 

Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol (PY), Bacharel em em Gestão Pública pela Faculdade Educacional da Lapa (2018). Bacharel em Enfermagem pelas Faculdades Integradas IESGO (2020). Licenciado m Ciências Biológicas pelo Centro Universitário ÚNICA (2025). Coordenador Administrativo Financeiro na Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC. E-mail: joavieira.neto@seduc.go.gov.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 04/11/2024

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802566>

Resumo

Este relato de experiência descreve uma aula prática realizada com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental sobre transformações químicas, no Colégio Estadual de Educação do Campo Prof.^a Aurelice Gomes da Fonseca, em Formosa, Goiás. O objetivo da atividade foi promover a recomposição da aprendizagem em Ciências da Natureza, possibilitando uma compreensão concreta dos conceitos de transformação química. Utilizando materiais do Núcleo de Recursos Didáticos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO), a aula combinou teoria e prática, proporcionando uma abordagem dinâmica e interativa. A metodologia adotada foi prática-experimental, com cinco experimentos demonstrando reações químicas, como a reação entre vinagre e bicarbonato de sódio e a combustão de papel. A atividade despertou o interesse dos estudantes e facilitou a compreensão dos fenômenos observados, evidenciando a produção de gases, mudanças de cor e formação de novos produtos. Os resultados indicam que a prática experimental é uma estratégia eficaz para a recomposição da aprendizagem, tornando os conceitos científicos mais acessíveis e significativos. Conclui-se que o uso de recursos práticos contribui para o engajamento dos estudantes e a consolidação de conhecimentos fundamentais em ciências, reforçando a importância das práticas experimentais no contexto educacional.

Palavras - chave: Transformações químicas. Recomposição da aprendizagem. Ciências da Natureza. Ensino Fundamental. Aula prática.

INTRODUÇÃO

A educação em Ciências desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, capacitando-os a compreender e interpretar os fenômenos naturais e a aplicá-los na resolução de problemas cotidianos (FREIRE, 1996). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece que a educação deve promover o desenvolvimento pleno do estudante e sua preparação para o exercício da cidadania, reforçando a importância de metodologias que favoreçam a participação ativa e a construção do conhecimento científico (BRASIL, 1996).

No contexto do Ensino Fundamental, o estudo das transformações químicas possibilita aos estudantes o desenvolvimento de uma compreensão básica e essencial das mudanças que ocorrem em materiais e substâncias ao seu redor. A pandemia de COVID-19, entretanto, trouxe desafios sem precedentes para o ensino e a aprendizagem, gerando lacunas educacionais significativas e exigindo estratégias de recomposição da aprendizagem para que os estudantes possam recuperar o conhecimento perdido e progredir academicamente (HICKMANN *et al.*, 2022).

No cenário educacional atual, a recomposição da aprendizagem constitui prioridade estratégica para a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO), que disponibiliza materiais alinhados à BNCC e ao DCGO, servindo como referência para o planejamento docente e apoio às aulas por meio de adaptações pedagógicas. Esses recursos, oriundos do Núcleo de Recursos Didáticos, permitem que professores restabeleçam conhecimentos e fortaleçam o engajamento dos estudantes em disciplinas essenciais, como Ciências da Natureza, por meio de práticas experimentais adaptadas. O Núcleo de Recursos Didáticos da Seduc-GO atua no apoio pedagógico às unidades escolares por meio da

disponibilização de materiais e orientações voltadas ao fortalecimento das práticas de ensino e aprendizagem (SEDUC-GO, 2024).

Nesse contexto, o projeto “Laboratório Divertido” foi planejado com o propósito de proporcionar uma experiência de aprendizagem concreta e interativa em uma turma única de 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual de Educação do Campo Prof.^a Aurelice Gomes da Fonseca, composta por 16 estudantes, com idade média de 11 anos, pertencentes a um contexto rural e com histórico de defasagens de aprendizagem decorrentes do período de ensino remoto.

Este relato de experiência tem como objetivo descrever e analisar a implementação de uma aula prática baseada em experimentos químicos para promover a recomposição da aprendizagem, destacando a importância de atividades práticas no ensino de Ciências. Utilizando materiais e orientações do Núcleo de Recursos Didáticos da Seduc-GO, a aula permitiu que os estudantes identificassem transformações químicas por meio de observações diretas, consolidando os conceitos trabalhados. Segundo Veiga (2012), atividades práticas são essenciais para uma aprendizagem significativa, pois envolvem o aluno no processo e facilitam a fixação do conhecimento. Com isso, este estudo busca demonstrar a eficácia das práticas experimentais como ferramenta de ensino e sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento científico entre os estudantes.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos de ensino, foi escolhida uma metodologia prática-experimental com foco na

participação ativa dos estudantes. De acordo com Fonseca (2002), a metodologia científica organiza procedimentos e estratégias que permitem alcançar os objetivos propostos de maneira sistemática e coerente, aspecto fundamental para o desenvolvimento de atividades investigativas no contexto escolar. O planejamento da aula foi estruturado com base nos materiais do Núcleo de Recursos Didáticos da Seduc-GO, que forneceu um guia para explorar as transformações químicas de maneira acessível e alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente a habilidade (EF06CI02), que envolve a identificação de evidências de transformações químicas em diferentes contextos.

Os principais objetivos foram:

- Permitir que os estudantes identificassem transformações químicas;
- Estimular a observação detalhada dos fenômenos;
- Proporcionar uma experiência prática de recomposição da aprendizagem.

Os materiais necessários para a execução dos experimentos incluíam vinagre, bicarbonato de sódio, papel, fósforos, comprimidos de aspirina, água sanitária, garrafas PET, balões, copos transparentes e itens de segurança. A aula foi organizada em três etapas principais: introdução aos conceitos teóricos, realização dos experimentos e uma discussão final para consolidar os aprendizados.

A atividade foi desenvolvida em duas aulas consecutivas de 50 minutos cada, totalizando 100 minutos. Na primeira aula, foram realizados a introdução teórica sobre transformações químicas e a execução dos experimentos iniciais. Na segunda aula, ocorreram a continuidade dos experimentos,

os registros das observações em fichas de atividades e a discussão final para revisão e consolidação dos conhecimentos construídos. Essa organização possibilitou que os estudantes participassem ativamente das atividades experimentais, observassem os fenômenos químicos e refletissem sobre as evidências das transformações observadas.

Para acompanhar os indícios de recomposição da aprendizagem, foram utilizadas fichas de registro e observação durante os experimentos, nas quais os estudantes identificaram as principais evidências das transformações químicas, como formação de gases, mudança de cor, liberação de calor, produção de fumaça e formação de novos materiais. As respostas e discussões realizadas pelos estudantes permitiram verificar a compreensão dos conceitos trabalhados ao longo da atividade.

Desenvolvimento e execução dos experimentos

Introdução aos Conceitos Teóricos

A preparação para a aula prática experimental ocorreu por meio de aulas teóricas prévias sobre a habilidade EF06CI02 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consiste em “identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados” (BRASIL, 2017, p. 65), preparando os estudantes para a observação concreta dos fenômenos por meio de sequências didáticas que articulam teoria e prática. Essa abordagem sequencial segue fases de desenvolvimento conceitual inicial e consolidação, conforme preconiza Libâneo (1994), garantindo que os estudantes possuam os conhecimentos prévios necessários

Relato de Experiência *Laboratório Divertido: relato de uma aula prática sobre transformações químicas para a recomposição da aprendizagem no 6º ano do Ensino Fundamental*

para a experimentação e promovendo uma aprendizagem significativa alinhada às diretrizes curriculares.

A aula começou com uma revisão teórica sobre as diferenças entre transformações químicas e físicas, sendo apresentados exemplos práticos do cotidiano, como a ferrugem no ferro (transformação química) e a evaporação da água (transformação física), com o objetivo específico de diferenciar esses processos e evitar confusões dos

estudantes durante a identificação das reações nos experimentos (AFONSO *et al.*, 2022).

Essa introdução foi essencial para esclarecer as características distintas de cada tipo de transformação – formação de novas substâncias nas químicas versus alteração de estado nas físicas –, preparando os estudantes para reconhecerem com precisão as evidências químicas observadas na prática experimental, conforme preconiza a abordagem investigativa recente no Ensino Fundamental (SILVA; SILVA, 2025).

Figura 1 – Introdução aos conceitos teóricos



Fonte: Acervo da Unidade Escolar (2024).

Realização dos Experimentos

Os experimentos foram realizados em grupos, permitindo a colaboração entre os estudantes e criando um ambiente de aprendizado compartilhado. Cada grupo foi responsável por manipular os materiais e registrar suas observações em ficha de atividades, com perguntas específicas sobre cada experimento, conforme o manual de práticas experimentais (GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação, 2024)

Os experimentos executados foram:

• **Experimento 1: Reação de Vinagre e Bicarbonato de Sódio**

Neste experimento, os estudantes adicionaram bicarbonato de sódio a um copo com vinagre, observando a formação de bolhas e a efervescência causada pela liberação de dióxido de carbono. A reação ácido-base foi explicada como um exemplo de transformação química em que ocorre a formação de um gás.

• **Experimento 2: Combustão de Papel**

Um pequeno pedaço de papel foi queimado com o auxílio de um fósforo, e os estudantes observaram a formação de cinzas e fumaça. Esse experimento foi utilizado para demonstrar a combustão como uma transformação química irreversível, onde o papel (reagente) é transformado em novos produtos (cinzas e gás).

• **Experimento 3: Dissolução de Aspirina em Água**

A aspirina foi colocada em um copo com água, e os estudantes observaram a formação de bolhas à medida que o comprimido se dissolvia. Esse processo evidenciou uma reação de dissolução e a liberação de gás, reforçando o conceito de transformação química.

• **Experimento 4: Reação de Vinagre e Bicarbonato em Garrafa PET com Balão**

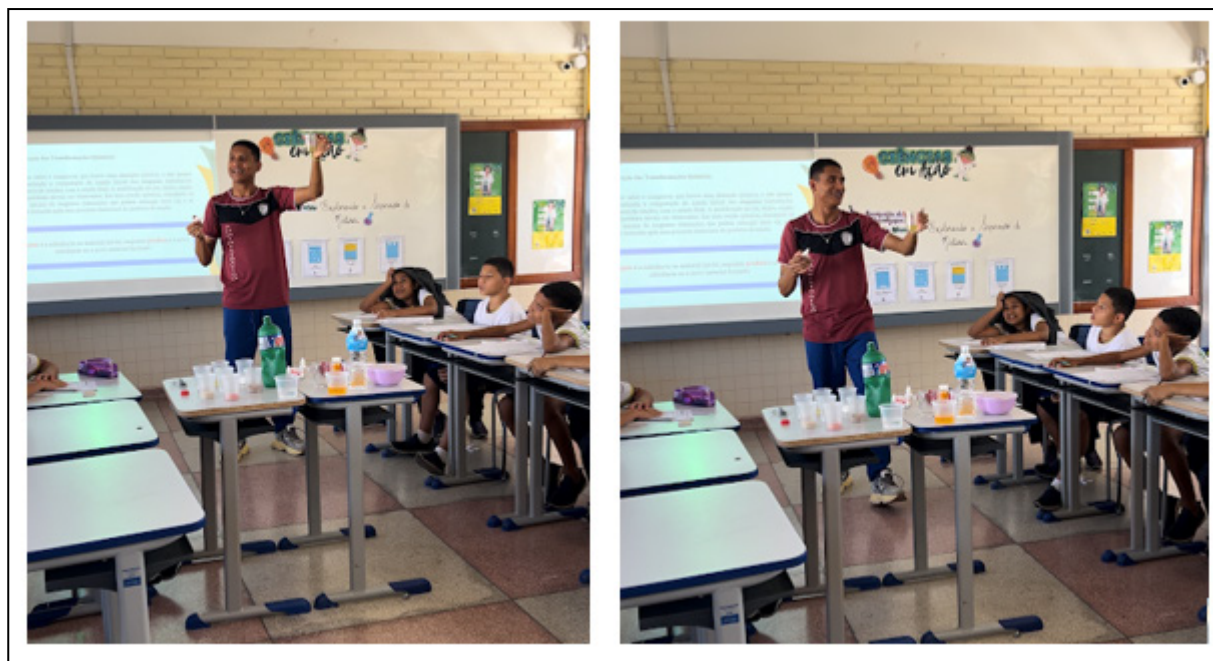
Nesta atividade, os estudantes colocaram bicarbonato de sódio dentro de um balão, que foi

fixado na boca de uma garrafa contendo vinagre. Ao misturar os reagentes, o balão inflou com o dióxido de carbono produzido pela reação, permitindo que os estudantes visualizassem a expansão do gás.

• **Experimento 5: Reação entre Dipirona e Água Sanitária**

Uma pequena quantidade de dipirona foi misturada com água sanitária, resultando em uma mudança de cor e formação de bolhas. Esse experimento gerou curiosidade entre os estudantes, que foram incentivados a refletir sobre as mudanças observadas e o papel dos reagentes e produtos. O experimento foi realizado com supervisão do professor e utilizando pequenas quantidades dos reagentes, respeitando os cuidados de segurança necessários. A Figura 2 apresenta o momento de execução prática dos experimentos conduzidos pelo professor durante a atividade.

Figura 2 – Execução dos experimentos pelo professor



Fonte: Acervo da Unidade Escolar (2024).

Discussão e Revisão

Após cada experimento, o professor conduziu uma discussão para revisar os conceitos observados e responder às perguntas dos estudantes. Esse momento foi essencial para consolidar os conhecimentos adquiridos, permitindo que os estudantes refletissem sobre as reações e discutissem as semelhanças e diferenças entre as transformações observadas.

Figura 3 – Momento de socialização e análise das evidências de transformações químicas observadas durante a aula prática



Fonte: Acervo da Unidade Escolar (2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da atividade evidenciaram participação ativa e envolvimento dos estudantes durante os experimentos, além de curiosidade e entusiasmo ao observar cada reação. A abordagem prática facilitou a compreensão dos conceitos de transformação química, proporcionando uma experiência de aprendizado significativa e memorável. Durante as discussões, os estudantes conseguiram identificar as evidências de transformação química, como a produção de gás, mudanças de cor e formação de novos produtos. Esses resultados corroboram

Veiga (2012), ao evidenciar que práticas experimentais favorecem a aprendizagem significativa e ampliam a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

Os materiais didáticos da Seduc-GO foram essenciais para o sucesso da aula, pois forneceram uma base teórica sólida e permitiram uma execução prática bem-sucedida. A utilização dos recursos do Núcleo de Recursos Didáticos facilitou o planejamento da aula e contribuiu para a recomposição da aprendizagem, permitindo que os estudantes recuperassem e fixassem conceitos fundamentais de Ciências da Natureza.

A atividade também destacou a importância da observação cuidadosa e do registro das descobertas, habilidades que são cruciais para o desenvolvimento do pensamento científico. Muitos estudantes expressaram interesse em aprender mais sobre reações químicas e sugeriram outros materiais para explorar em experimentos futuros.

Desafios e Limitações

Alguns desafios foram observados durante a execução da aula. O tempo limitado para cada experimento dificultou uma exploração mais aprofundada de cada reação. Além disso, a necessidade de garantir a segurança dos estudantes durante o experimento de combustão exigiu supervisão constante, o que limitou a autonomia dos grupos. A quantidade de materiais também foi um fator a ser administrado cuidadosamente para garantir que todos os estudantes pudessem participar.

Apesar dessas limitações, a aula foi bem-sucedida em atingir seus objetivos, e os desafios encontrados foram gerenciados de forma eficaz pelo professor, que adaptou o tempo e a organização das atividades conforme necessário.

Relato de Experiência *Laboratório Divertido: relato de uma aula prática sobre transformações químicas para a recomposição da aprendizagem no 6º ano do Ensino Fundamental*

Figura 4 – Encerramento da aula



Figura 4 – Acervo da Unidade Escolar (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula prática “Laboratório Divertido” teve como objetivo principal promover a recomposição da aprendizagem em Ciências da Natureza, proporcionando aos estudantes do 6º ano uma compreensão concreta dos conceitos de transformação química. A atividade foi planejada para engajar os estudantes de forma dinâmica e interativa, utilizando materiais simples e experimentos práticos para demonstrar fenômenos científicos do cotidiano. Os resultados obtidos mostraram que a metodologia prática-experimental facilita a assimilação dos conteúdos, permitindo que os estudantes visualizem e compreendam as evidências de transformações químicas, como formação de gases, mudanças de cor, liberação de calor e formação de novos produtos.

Os estudantes demonstraram grande interesse durante a execução dos experimentos e conseguiram identificar evidências de transformações químicas, como a produção de gases e mudanças de cor.

Esse engajamento indica que atividades práticas despertam a curiosidade científica e promovem um aprendizado significativo, alinhando-se aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e atendendo às diretrizes educacionais da Seduc-GO. Além disso, a prática experimental contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de observação dos estudantes, habilidades essenciais para o estudo das Ciências da Natureza.

Apesar dos desafios encontrados, como o tempo limitado e a necessidade de supervisão constante, a experiência foi bem-sucedida em alcançar os objetivos pedagógicos. A inclusão de práticas experimentais como essa é recomendada para o ensino de Ciências, especialmente em contextos de recomposição da aprendizagem, onde há a necessidade de recuperar e consolidar conhecimentos básicos.

Conclui-se que a aula prática “Laboratório Divertido” foi uma experiência enriquecedora para os estudantes e reforçou a importância das práticas experimentais no ensino de Ciências. Esse método se mostrou

Relato de Experiência *Laboratório Divertido: relato de uma aula prática sobre transformações químicas para a recomposição da aprendizagem no 6º ano do Ensino Fundamental*

eficaz na promoção de um aprendizado interativo e prazeroso, favorecendo a fixação do conteúdo e o desenvolvimento de habilidades científicas. Assim, inicia-

tivas como essa devem ser incentivadas e integradas ao currículo escolar, proporcionando aos estudantes oportunidades de aprender de maneira ativa e significativa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Andréia Francisco *et al.* *Um estudo das habilidades relacionadas ao conhecimento químico presentes na Base Nacional Comum Curricular. e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 629-645, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000200629&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

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

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Práticas experimentais: Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio*. Goiânia: SEDUC-GO, 2024.

HICKMANN, Janete *et al.* A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 16, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

SEDUC-GO. Núcleo de Recursos Didáticos. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Goiânia, 2024.



SILVA, Carlos César da; SILVA, Carivaldo Almeida da. Ensino de transformações químicas por meio de atividades experimentais na Educação Básica. *Revista Educação Pública*, v. 25, n. 21, 11 jun. 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/21/ensino-de-transformacoes-quimicas-por-meio-de-atividades-experimentais-na-educacao-basica>. Acesso em: 23 dez. 2025.



VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2012.

Relato de Experiência *Laboratório Divertido: relato de uma aula prática sobre transformações químicas para a recomposição da aprendizagem no 6º ano do Ensino Fundamental*

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro utilizado na aula prática experimental sobre transformações químicas

Coordenação Regional de Educação de Formosa			 	
U.E: Colégio Estadual Profª Aurelice Gomes da Fonseca	Data:	Professor: João Vieira		
Nome do Estudante:	Turma: 6ºano	Componente Curricular: Ciências da Natureza		

Atividade de Observação: Registro de Experimentos Químicos

Objetivo:
Registrar observações e refletir sobre as reações químicas realizadas durante a aula.

Materiais Necessários:

- Caderno ou folhas para anotações
- Lápis ou caneta
- Tabela de Observação (incluída abaixo)

Instruções:

1. **Para Cada Experiência:**

- Observe atentamente o que acontece durante a reação.
- Registre suas observações nas tabelas abaixo.
- Responda às perguntas de reflexão no final da atividade.

Produtos da combustão visíveis	
Descrição da reação	

Pergunta de Reflexão:

- Quais foram os produtos visíveis da combustão? O que você acha que foi liberado no ar?

Experiência 3: Desintegração de Aspirina em Água

Aspecto Observado	Detalhes
Forma do comprimido antes da reação	
Mudança na aparência do comprimido	
Formação de bolhas (Sim/Não)	
Descrição da reação	

Pergunta de Reflexão:

- Por que o comprimido de aspirina se dissolve em água? O que causou a formação de bolhas?

Experiência 4: Reação de Vinagre e Bicarbonato em Garrafa PET com Balão

Aspecto Observado	Detalhes
Cor do vinagre e bicarbonato antes da reação	
Mudança observada após a reação	
Tamanho do balão (se aplicável)	
Descrição da reação	

Pergunta de Reflexão:

Tabela de Observação

Experiência 1: Reação de Vinagre e Bicarbonato de Sódio

Aspecto Observado	Detalhes
Cor do líquido antes da reação	
Cor do líquido após a reação	
Formação de bolhas (Sim/Não)	
Descrição da reação	

Pergunta de Reflexão:

- O que causou a efervescência? Explique o que você observou.

Experiência 2: Reação de Combustão de Papel

Aspecto Observado	Detalhes
Cor do papel antes da reação	
Mudança de cor do papel	

Fonte: Elaborado pelo autor para aplicação da atividade pedagógica (2024).

Anexo 2 – Página 2 do roteiro utilizado na aula prática experimental sobre transformações químicas

<ul style="list-style-type: none">• Como o balão se inflou? O que causou a inflação do balão?	
<hr/>	
Experiência 5: Reação entre Dipirona e Água Sanitária	
Aspecto Observado	Detalhes
Cor da solução antes da reação	
Mudança de cor ou formação de gases	
Descrição da reação	
Pergunta de Reflexão:	
<ul style="list-style-type: none">• Que mudanças você observou na solução? O que você acha que está acontecendo na reação?	
<hr/>	
Instruções Finais:	
1. Revisão dos Registros:	
<ul style="list-style-type: none">○ Revise as observações feitas e certifique-se de que todas as respostas foram registradas claramente.	
2. Discussão em Grupo:	
<ul style="list-style-type: none">○ Compartilhe suas observações com um colega ou com a turma e compare os resultados. Discuta qualquer variação observada e o que isso pode significar.	
3. Conclusão:	
<ul style="list-style-type: none">○ Reflita sobre o que você aprendeu com cada experiência e como essas reações se relacionam com os conceitos de química que você estudou.	
2	

Fonte: Elaborado pelo autor para aplicação da atividade pedagógica (2024).

O USO DO STOPOTS NA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Danilo Oliveira Borges 

Graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar, Gestão Escolar, Educação Especial e Inclusiva. Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás-SEDUC-GO. E-mail: danilo.borges@educ.go.gov.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 26/08/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802581>

Resumo

Este relato de experiência apresenta uma prática pedagógica desenvolvida com uma turma de 40 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Elias de Araújo Rocha, pertencente à Coordenação Regional de Educação de Iporá, no município de Iporá-GO. A proposta foi realizada entre os meses de março e junho de 2025, no contexto das ações de recomposição e ampliação das aprendizagens da Rede Estadual de Ensino de Goiás. O objetivo foi fortalecer habilidades essenciais de Língua Portuguesa por meio da utilização da plataforma digital *StopotS* como estratégia de revisão e consolidação dos conteúdos trabalhados durante o semestre. A sequência didática foi organizada em dez aulas, fundamentada nas orientações do material Revisa Goiás e contemplou atividades de leitura, interpretação textual, identificação de gêneros textuais, argumentação, reconhecimento de fatos e opiniões e análise linguística. Para a coleta de dados foram utilizados registros de observação do professor, acompanhamento da participação dos estudantes e análise das atividades desenvolvidas ao longo do período. Os resultados evidenciaram aumento do engajamento dos estudantes, maior participação nas atividades de revisão, ampliação da interação entre os colegas e redução das fragilidades identificadas nos descritores e habilidades trabalhadas. A experiência demonstrou que o uso planejado de recursos digitais pode contribuir para tornar os processos de revisão mais dinâmicos, motivadores e significativos para a aprendizagem.

Palavras - chave: Gamificação. Língua Portuguesa. *StopotS*. Recomposição das Aprendizagens. Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

Os desafios relacionados ao desenvolvimento das aprendizagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental têm levado professores e redes de ensino a buscar estratégias pedagógicas capazes de promover maior engajamento dos estudantes e fortalecer a consolidação dos conhecimentos previstos no currículo. Nesse contexto, metodologias ativas e recursos lúdicos vêm ganhando destaque por favorecerem a participação dos alunos e tornarem o processo educativo mais dinâmico e significativo.

A utilização de atividades lúdicas no ambiente escolar é amplamente reconhecida como uma importante estratégia pedagógica. Segundo Kishimoto (2011), o jogo, quando utilizado com intencionalidade educativa, deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a constituir um recurso capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes. Dessa forma, a ludicidade possibilita a construção do conhecimento por meio da interação, da criatividade e da resolução de desafios.

Nessa mesma perspectiva, Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento das funções cognitivas superiores ocorre a partir das interações sociais estabelecidas pelos sujeitos. Para o autor, a aprendizagem é potencializada quando os estudantes participam de situações colaborativas que estimulam a troca de experiências, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento. Assim, atividades que promovem cooperação e protagonismo estudantil contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

Complementando essa discussão, Luckesi (2014) ressalta que experiências prazerosas e desafiadoras favorecem o envolvimento dos estudantes com os conteúdos escolares. Para o autor, a aprendizagem torna-se mais efetiva quando associada à motivação, à curiosidade e à participação ativa no processo educativo.

No cenário educacional contemporâneo, a gamificação tem se consolidado como uma alternativa para aproximar os estudantes dos conteúdos curriculares. Essa abordagem consiste na utilização de elementos característicos dos jogos em contextos educativos, promovendo desafios, interação, participação e envolvimento com as atividades propostas. Quando articulada aos objetivos pedagógicos, a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a importância de práticas pedagógicas voltadas ao protagonismo estudantil, ao pensamento crítico, à comunicação e à cultura digital. O documento destaca a necessidade de preparar os estudantes para utilizar diferentes linguagens e tecnologias de forma ética, crítica e significativa. Dessa forma, a integração de recursos digitais ao ensino de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento das competências previstas para a Educação Básica.

No âmbito do Estado de Goiás, o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) orienta a organização do trabalho pedagógico com foco no desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às demandas educacionais contemporâneas. Da mesma forma, a Lei nº 22.834, de 24 de abril de 2024, instituiu o Programa de Recuperação, Ampliação e Monitoramento da Aprendizagem, fortalecendo ações voltadas ao acompanhamento do desempenho dos estudantes e à implementação de estratégias pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento.

Nesse contexto, o material *Revisa Goiás* constitui uma importante ferramenta de apoio ao trabalho docente, oferecendo subsídios para o planejamento de intervenções pedagógicas direcionadas às necessidades identificadas no processo de ensino

e aprendizagem. A partir dessas orientações, surgiu a proposta de utilizar a plataforma *StopotS* como estratégia complementar de revisão dos conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa.

A ideia foi fortalecida pelas reflexões promovidas pela Formação de Professores em Pares, iniciativa que incentiva o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento profissional dos docentes. Durante o planejamento das atividades, identifiquei a necessidade de criar momentos de revisão mais atrativos e participativos, capazes de estimular o envolvimento dos estudantes com os conteúdos trabalhados ao longo do semestre.

Este relato de experiência apresenta uma sequência didática desenvolvida entre os meses de março e junho de 2025 com uma turma de 40 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Elias de Araújo Rocha, pertencente à Coordenação Regional de Educação de Iporá, no município de Iporá-GO. O objetivo foi utilizar a gamificação como estratégia de revisão e consolidação dos conteúdos de Língua Portuguesa, favorecendo o engajamento dos estudantes e contribuindo para o fortalecimento das aprendizagens desenvolvidas durante o período letivo.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido com uma turma de 40 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Elias de Araújo Rocha, localizado no município de Iporá-GO e vinculado à Coordenação Regional de Educação de Iporá.

Desenvolvi a experiência entre os meses de março e junho de 2025, no contexto das ações de recom-

posição e ampliação das aprendizagens promovidas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás. O planejamento pedagógico foi fundamentado nas Habilidades Essenciais da rede estadual e nas atividades propostas pelo material *Revisa Goiás* para o 8º ano do Ensino Fundamental.

Organizei a sequência didática em dez aulas, contemplando atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, à interpretação textual, à identificação de tema e assunto, ao reconhecimento de gêneros textuais, à argumentação, à diferenciação entre fato e opinião, ao uso de conectivos e à análise de classes gramaticais, especialmente substantivos, adjetivos e verbos.

Inicialmente, realizei atividades diagnósticas e de revisão com o objetivo de identificar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes. Em seguida, desenvolvi atividades de leitura orientada, debates, resolução de exercícios, análise de textos e retomada dos conteúdos considerados prioritários para a turma, sempre buscando fortalecer as habilidades que apresentavam maiores fragilidades.

Como estratégia de revisão e consolidação das aprendizagens, utilizei a plataforma digital *StopotS*. Para a realização da atividade, criei uma sala virtual específica para a turma e disponibilizei o código de acesso aos estudantes. Cada aluno acessou a plataforma individualmente por meio de um Chromebook disponibilizado pela unidade escolar, criando seu próprio perfil para participação na dinâmica proposta.

Elaborei as categorias do jogo de acordo com os conteúdos trabalhados durante o período letivo. As categorias incluíram gênero textual, autor, conectivo, verbo, adjetivo e substantivo. A seleção desses elementos teve como objetivo promover a recuperação dos conhecimentos estudados, ampliar o reper-

tório linguístico dos estudantes e favorecer a associação entre os conceitos desenvolvidos nas aulas e sua aplicação em situações práticas.

Realizei a coleta de dados por meio da observação participante, dos registros pedagógicos produzidos durante as aulas, da análise das respostas apresentadas pelos estudantes na plataforma e do acompanhamento do desempenho observado nas atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática. A análise ocorreu de forma qualitativa, considerando aspectos relacionados à participação, ao envolvimento, à interação entre os estudantes e à evolução das habilidades trabalhadas durante a experiência.

Desenvolvimento da experiência

Desenvolvi esta experiência entre os meses de março e junho de 2025 com uma turma de 40 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Elias de Araújo Rocha, pertencente à Coordenação Regional de Educação de Iporá. A proposta integrou as ações de recomposição e ampliação das aprendizagens desenvolvidas pela Rede Estadual de Ensino de Goiás, utilizando como referência as Habilidades Essenciais e o material *Revisa Goiás de Língua Portuguesa*.

A sequência didática foi organizada em dez aulas distribuídas ao longo do semestre. Nas aulas iniciais, realizei atividades diagnósticas com o objetivo de identificar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em relação às habilidades de leitura, interpretação textual e análise linguística. A partir dos resultados observados, planejei intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento das habilidades consideradas prioritárias para a turma.

Nas aulas seguintes, desenvolvi atividades de leitura orientada, interpretação de textos, debates, resolução de exercícios e análise linguística utilizando os conteúdos propostos pelo *Revisa Goiás*. Os

estudantes tiveram contato com os gêneros textuais crônica argumentativa e artigo de opinião, realizando atividades relacionadas à identificação de tema e assunto, reconhecimento de fatos e opiniões, construção da argumentação e análise de recursos linguísticos presentes nos textos.

Também foram realizadas atividades de revisão envolvendo classes gramaticais, especialmente substantivos, adjetivos e verbos, além do estudo dos conectivos utilizados na organização das ideias e na construção da argumentação. Essas atividades buscaram fortalecer habilidades frequentemente identificadas como fragilizadas nos processos de acompanhamento pedagógico da turma.

Com o avanço da sequência didática, passei a utilizar estratégias de revisão mais dinâmicas com o objetivo de ampliar o interesse dos estudantes pelos conteúdos trabalhados. Nesse contexto, incorporei a plataforma digital *StopotS* como ferramenta complementar para a consolidação das aprendizagens desenvolvidas durante o semestre.

Para a realização da atividade, criei uma sala virtual específica na plataforma e disponibilizei o código de acesso aos estudantes. Cada aluno acessou individualmente a atividade utilizando um Chromebook disponibilizado pela unidade escolar. Após ingressarem na sala virtual, os estudantes criaram seus apelidos e participaram simultaneamente da dinâmica proposta.

As categorias elaboradas para o jogo foram planejadas de acordo com os conteúdos trabalhados durante o período letivo e incluíram gênero textual, autor, conectivo, verbo, adjetivo e substantivo. A seleção dessas categorias teve como finalidade promover a retomada dos conhecimentos estudados, estimular a mobilização do repertório linguístico dos estudantes e favorecer a associação entre os conteúdos desenvolvidos nas aulas e sua aplicação em situações práticas de aprendizagem.

Durante a realização da atividade, os estudantes precisavam mobilizar conhecimentos prévios, interpretar os comandos apresentados, selecionar respostas adequadas e registrá-las dentro do tempo estabelecido pela plataforma. A dinâmica favoreceu momentos de interação, tomada de decisões, resolução de desafios e revisão dos conteúdos de forma lúdica e participativa.

Ao longo de toda a experiência, realizei registros pedagógicos sistemáticos por meio da observação da participação dos estudantes, da análise das respostas apresentadas durante as atividades e do acompanhamento do desempenho observado nas ações de revisão desenvolvidas em sala de aula. Também considerei os resultados das atividades diagnósticas e das atividades de consolidação realizadas durante a sequência didática.

A utilização do *StopotS* não constituiu uma atividade isolada, mas integrou um conjunto de ações pedagógicas planejadas para fortalecer as habilidades essenciais de Língua Portuguesa trabalhadas ao longo do semestre. Dessa forma, a ferramenta atuou como estratégia de revisão, reforço e consolidação das aprendizagens, contribuindo para tornar o processo educativo mais dinâmico, participativo e significativo para os estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A utilização da plataforma *StopotS* mostrou-se uma estratégia pedagógica relevante para os momentos de revisão e consolidação das aprendizagens em Língua Portuguesa. Durante o acompanhamento realizado ao longo do semestre, observei aumento progressivo da participação dos estudantes nas atividades propostas, especialmente nos momentos de revisão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Um dos aspectos mais significativos observados foi o aumento do interesse dos estudantes pelas ati-

vidades de revisão. Ao compreenderem que os conteúdos estudados seriam retomados posteriormente por meio da dinâmica gamificada, muitos alunos passaram a demonstrar maior envolvimento durante as aulas, participando de discussões, realizando as atividades com mais empenho e buscando esclarecer dúvidas relacionadas aos conteúdos trabalhados.

Também observei maior interação entre os estudantes durante as atividades desenvolvidas. A dinâmica proposta favoreceu momentos de colaboração, troca de conhecimentos e compartilhamento de estratégias para resolução dos desafios apresentados. Mesmo sendo uma atividade realizada individualmente na plataforma, o ambiente criado em sala estimulou a participação coletiva e o fortalecimento das relações entre os estudantes.

No que se refere aos conteúdos curriculares, os registros pedagógicos indicaram avanços na identificação de gêneros textuais, na diferenciação entre fatos e opiniões, no reconhecimento de conectivos e na classificação de classes gramaticais, especialmente substantivos, adjetivos e verbos. Durante as atividades de revisão, percebi que os estudantes demonstravam maior segurança ao responder questões relacionadas aos conteúdos anteriormente trabalhados.

Outro aspecto relevante foi a redução gradual das fragilidades identificadas nos descritores e habilidades essenciais desenvolvidos durante o período letivo. Embora a experiência não tenha sido estruturada como uma pesquisa experimental com análise estatística, os registros de acompanhamento pedagógico evidenciaram avanços no desempenho dos estudantes e maior domínio dos conteúdos abordados ao longo da sequência didática.

Além dos resultados relacionados à aprendizagem, a utilização dos Chromebooks e da plataforma digital contribuiu para ampliar o uso pedagógico das tecnologias digitais no contexto escolar. A experiência demonstrou que recursos tecnológicos, quando

alinhados aos objetivos de aprendizagem e integrados ao planejamento docente, podem favorecer a participação dos estudantes e tornar os processos de revisão mais dinâmicos, significativos e motivadores.

Os resultados observados dialogam com os pressupostos teóricos apresentados neste trabalho, especialmente aqueles relacionados à ludicidade, à interação social e à aprendizagem ativa. Nesse sentido, a experiência reforça o potencial da gamificação como estratégia complementar para o fortalecimento das aprendizagens e para a promoção de um ambiente educacional mais participativo e colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstrou que a utilização da plataforma *StopotS* pode constituir uma estratégia pedagógica relevante para os momentos de revisão e consolidação das aprendizagens em Língua Portuguesa. Integrada a uma sequência didática planejada e articulada aos conteúdos trabalhados ao longo do semestre, a ferramenta possibilitou a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e motivador para os estudantes.

Os registros pedagógicos realizados durante a experiência indicaram aumento do engajamento dos alunos nas atividades propostas, maior participação nas discussões em sala de aula e ampliação da interação entre os estudantes. Observou-se ainda melhora no desempenho das atividades de revisão e redução

das fragilidades identificadas nos descritores e habilidades trabalhados ao longo do período letivo.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento do protagonismo estudantil, uma vez que os estudantes assumiram papel ativo durante as atividades gamificadas, mobilizando conhecimentos prévios, exercitando a tomada de decisões e participando de forma colaborativa do processo de aprendizagem. A utilização dos Chromebooks e da plataforma digital também contribuiu para ampliar as possibilidades de integração entre tecnologia e educação, em consonância com as orientações curriculares contemporâneas.

Embora os resultados observados sejam promissores, reconhece-se que este relato de experiência não possui caráter experimental. Dessa forma, as evidências apresentadas estão fundamentadas nos registros pedagógicos, nas observações realizadas durante a sequência didática e no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes ao longo do semestre. Novas aplicações da proposta, associadas a instrumentos mais sistemáticos de avaliação, poderão contribuir para ampliar a compreensão sobre os impactos da gamificação no ensino de Língua Portuguesa.

Diante da experiência realizada, considero que o uso planejado de estratégias lúdicas e recursos digitais pode favorecer os processos de recomposição e ampliação das aprendizagens, tornando as atividades de revisão mais significativas e contribuindo para o desenvolvimento das habilidades essenciais previstas para os estudantes do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás – DC-GO Ampliado*. Goiânia: Seduc-GO, 2023.

GOIÁS. Lei nº 22.834, de 24 de abril de 2024. Institui o Programa de Recuperação, Ampliação e Monitoramento da Aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Revisa Goiás: *Língua Portuguesa e Matemática – 8º Ano – 1º Bimestre*. Goiânia: Seduc-GO, 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Revisa Goiás: *Língua Portuguesa e Matemática – 8º Ano – 2º Bimestre*. Goiânia: Seduc-GO, 2025.



VENDA PROIBIDA



Revista
Educação
em Contexto

SEDUC
Secretaria de
Estado da Educação

Governo de
GOIÁS

