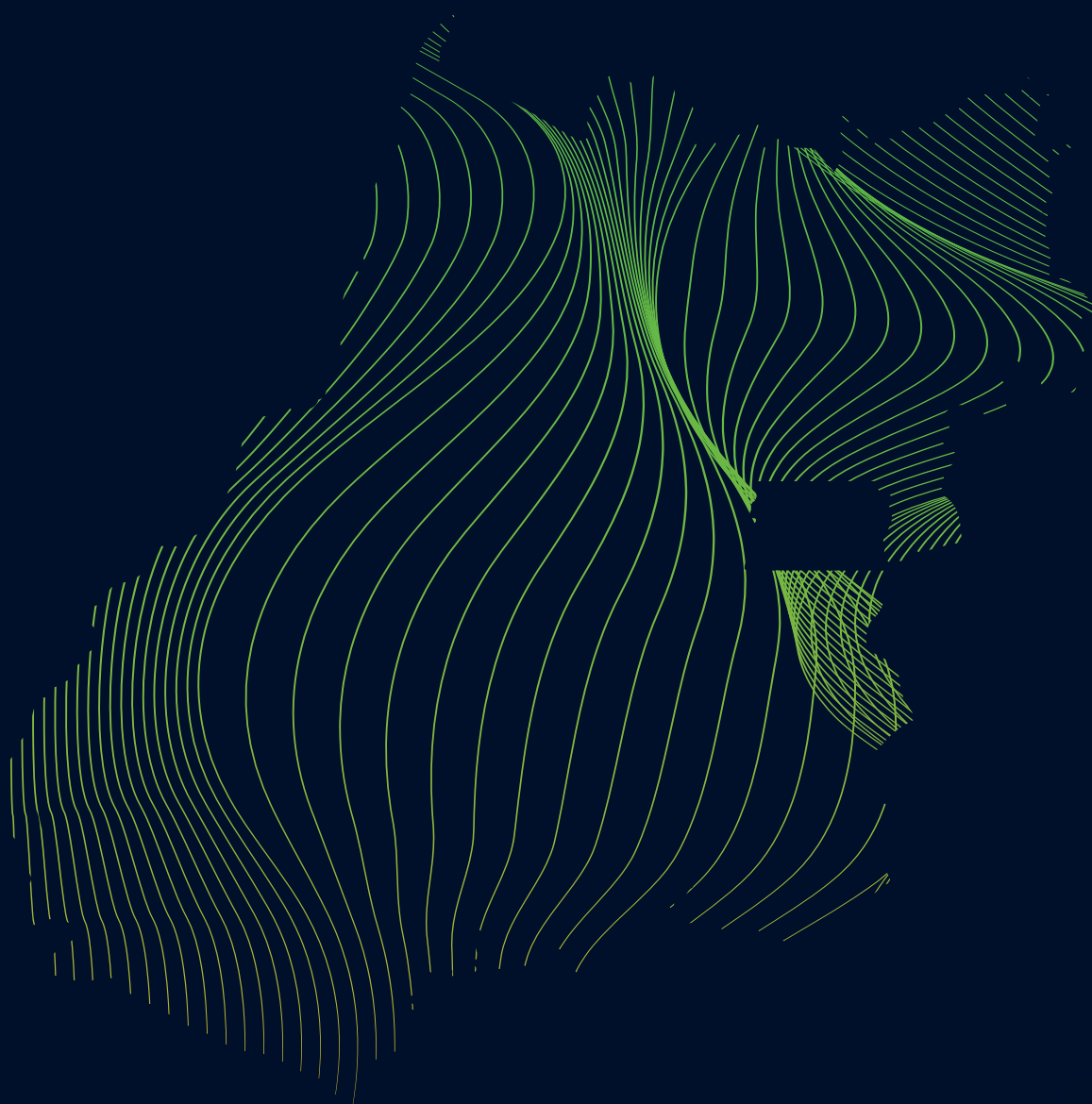


Revista Educação em Contexto

ISSN 2764-8982
v. 4 n. 1 (2025)



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 ESTUDO, PESQUISA E FORMAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Revista Educação em Contexto

Distribuição Digital

Editor(a) Chefe

Lorena Resende Carvalho - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Conselho Editorial

Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

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

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

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

Conselho Científico

Alex Mendes - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Antônio dos Santos Silva - Universidade Vale do Rio Verde - UninCor

Betzaida Mata Machado Tavares - Universidade Federal de Minas Gerais

Bianca Kelly Verly Maia Pereira - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Claudia Regina Vieira - Universidade Federal do ABC - UFABC

Débora Cristina De Souza Alexandre - Universidade Del Sol- Paraguai

Dilubia Santclair Matias - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Eleandro Adir Philippsen - Universidade Estadual de Goiás - Campus Formosa

Eloi Da Silva Pereira - Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro

Euler José de Assis Garcia - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Evânia Martins Lima - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Fernanda Franco Tiraboschi - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Francisco Calaça - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Francisco Manoel Bezerra Rocha - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Giselle Garcia de Oliveira - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Hederson Aparecido Almeida - Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí

Higor Lima da Silva - Universidade de São Paulo-USP

Iel Filho - Uni Araguaia/Universidade Paulista-UNIP

Izaías Souza Lima - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Jean Douglas Zeferino Rodrigues - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Jessica Silva - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

José Márcio Silva Barbosa - Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Acadêmica de Divinópolis

José Roberto Penachia - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Karina Miranda Machado Borges Cunha - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

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

Larissa Pinheiro Ferreira - Universidade do Estado do Amazonas

Luiz Carlos Cordeiro Manso - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Mailson Moreira dos Santos Gama - Universidade Federal de Minas Gerais

Marcelo Fecunde De Faria - Universidade Estadual de Goiás-UEG - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Maria Aparecida Gontijo - Pontifícia Universidade Católica de Goiás -PUC-Goiás

María Concepción Garabandal Morelos González - Escuela Normal de Toluca - México

Maria José da Silva Paiva - Secretaria de Estado da Educação de Goiás | Universidade Estadual de Goiás-UEG

Maria Luísa Mendes - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Maria Zilda Vaz - Secretaria de Estado da Educação de Goiás UEG

Mary Jones Rocha da Silva -Pontifícia Universidade Católica de Goiás -PUC-Goiás

Mirian Vieira Teixeira - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Mônica Andreza Bernard Dias - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Natasha Ferreira dos Reis - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Nelio Soares Machado - Universidade de Brasília - UnB | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Oswaldo Jefferson da Silva -Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Paulino Antonio da Silva Moreira - Secretaria de Estado da Educação de Goiás - Secretária Municipal de Educação de Goiânia SME - Goiânia

Plauto Simão de Carvalho - Secretaria de Estado da Educação de Goiás | Universidade Estadual de Goiás -UEG

Rafael Vieira de Araújo - Secretaria de Estado da Educação de Goiás | Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Rodrigo Roncato Pereira - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Rosane Dias de Alencar - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Rosimeire Silva de Carvalho - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Sebastiana Aparecida Moreira - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Sérgio Nunes de Jesus - IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Túlio Augusto Lobo - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Welyngton Fernando Alves - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Editor de arte

Eduardo Souza da Costa - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Ficha catalográfica

Revista Educação em Contexto

Revista Educação em Contexto / Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. – V.3 N.1 (junho 2024) - Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Educação, Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, 2025-

v. 4, n. 1 - 1º semestre de 2025.

278 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 Metodologias pedagógicas: práticas empáticas, humanizadas e de protagonismo juvenil – uma revisão sistemática

|Welyngton Fernando Alves

21 A escola como espaço formativo para o desenvolvimento da liderança: perspectivas e desafios contemporâneos

|María Concepción Garabandal
Morelos González
|Richardson Da Costa

37 O processo de criação textual dos alunos do Ensino Fundamental: uma abordagem a partir da crítica genética

|Lilian Rodrigues de Souza Oliveira

55 Mapas conceituais como estratégias de ensino e aprendizagem de química

|Hederson Aparecido Almeida
|Shalimar Calegari Zanatta
|Eliane Giselle Silva

73 Centros de cultura na educação: entre os saberes populares e a formação escolar

|Vera Lúcia Gonçalves Ferreira
|Haroldo Reimer
|Mary Anne Vieira Silva

83 O choro em Goiás: um levantamento discográfico

|José Reis de Geus

99 “Além do rótulo”: explorando as diversas dimensões do autismo

|Ise Helena Miguel de Oliveira Vieira
|Clodoaldo Valverde

115 Caracterização das abordagens de alimentação e nutrição nos livros didáticos adotados nos anos iniciais do ensino fundamental

|Jailma Costa Brito
|Tatiane Silva da Silva
|Juliede de Andrade Alves
|Virgínia Campos Machado

129 Explorando a química forense para motivar o processo de ensino-aprendizagem de química

|Adriana Toshie Okagawa Silva

141 Inteligência artificial na educação: fundamentos, aplicações e impactos no cenário educacional

|Flávia Batista da Silva Vilela

155 Teoria da complexidade e educação matemática: o desafio da religião dos saberes

|Maria Jordelma Rodrigues Nascimento
|Zenaide Dias Teixeira
|Jorge Manoel Adão

167 Percepções de jovens e adultos surdos sobre a educação bilíngue

|Claudia Regina Vieira
|Desirée Ferreira Nogueira

185 Goiás como protagonista: inovação nas políticas educacionais

|Maria Zilda Vaz

Ensaaios

201 Afrolatinidades: a saga do samba e suas variações musicais no Brasil e parte do continente Americano

|Nélio Soares Machado

209 Estratégias de enfrentamento ao bullying homofóbico no ambiente escolar

| Mailson Moreira dos Santos Gama

Relatos de experiências

219 Entre algoritmos e pensadores: reflexões sobre o uso da inteligência artificial no Ensino Médio de História e Filosofia

|Túlio Augusto Alves da Silva

223 Ampliando horizontes: relato de experiência sobre a leitura e escrita para além da codificação nas séries iniciais do Ensino Fundamental I

|Sheiva Azevedo dos Santos

231 Relato de experiência do segundo estágio em Língua Portuguesa

|Higor Lima da Silva

239 Arte e ciências: descobrindo espécies e criando animais com folhas em uma escola municipal de Goiânia – GO

|Paulino Antônio da Silva Moreira

245 Percepção dos estudantes sobre o uso de substâncias psicoativas

|Adriana Toshie Okagawa Silva

257 Aprendendo Inglês com *prompts*: uma experiência interativa no contexto do turismo em Goiás

|Karyelly Guimarães Moreira
|Rafael Rodrigues Feitosa

267 Produção de papel usando folhas de pequi e caju-do-cerrado para promoção da educação ambiental com alunos do ensino médio

|Gabrielle Rosa Silva

APRESENTAÇÃO

A Revista Educação em Contexto, em sua edição do primeiro semestre de 2025, reafirma o compromisso da SEDUC-GO com a promoção de um conhecimento educacional plural e diverso, divulgando experiências, pesquisas e debates sobre práticas pedagógicas transformadoras. A publicação incentiva os professores da rede estadual a produzirem e publicarem pesquisas científicas, fortalecendo o protagonismo docente na construção do saber educacional. Esta edição traz metodologias inovadoras, políticas públicas, desafios atuais e experiências do cotidiano escolar, convidando pesquisadores, docentes e gestores à leitura e reflexão crítica.

ARTIGOS

No **primeiro artigo**, Welyngton Fernando Alves faz uma revisão sistemática sobre metodologias pedagógicas empáticas, humanizadas e de protagonismo juvenil. Destaca a evolução para metodologias ativas como Aprendizagem Baseada em Projetos, Gamificação, Cultura Maker e Sala de Aula Invertida. Os estudos indicam melhorias na autonomia, engajamento e desempenho acadêmico com práticas centradas no estudante e competências socioemocionais, recomendando a adoção dessas metodologias na educação básica.

O **segundo artigo**, de María Concepción Garabandal Morelos González e Richardson Da Costa, discute a escola como espaço para desenvolver competências de liderança. Baseado em revisão bibliográfica, destaca as dimensões da liderança e a importância da inteligência emocional, além do papel do professor como mentor. O texto defende que desenvolver liderança ética e colaborativa nas escolas é fundamental para o desenvolvimento humano e para fortalecer a democracia e a justiça social.

O **terceiro artigo**, de Lilian Rodrigues de Souza Oliveira, investiga o processo de criação textual de alunos do Ensino Fundamental com base na Crítica Genética. O estudo analisa manuscritos em diferentes estágios da escrita e destaca a reescrita como ferramenta para ampliar autoria, consciência processual e competência discursiva. Incentivar a refacção fortalece a leitura crítica e a autonomia dos alunos.

O **quarto artigo** reúne Hederson Aparecido Almeida, Shalimar Calegari Zanatta e Eliane Giselle Silva, e discute o uso de mapas conceituais no ensino e aprendizagem de Química. Defende-se a eficácia dessa estratégia na estruturação e interrelação dos conceitos, facilitando a compreensão de conteúdos complexos e promovendo aprendizagem significativa.

No **quinto artigo**, Vera Lúcia Gonçalves Ferreira, Haroldo Reimer e Mary Anne Vieira Silva analisam centros de cultura na educação, explorando a relação entre saberes populares e formação escolar. O texto destaca o diálogo entre tradição e inovação para qualificar os processos educativos e ampliar o repertório cultural dos estudantes.

No **sexto artigo**, na área musical, José Reis de Geus apresenta levantamento discográfico do choro em Goiás, sistematizando registros fundamentais do gênero e sua importância para a formação da identidade musical regional, propiciando subsídios para novas pesquisas e práticas pedagógicas.

No **sétimo artigo**, Ise Helena Miguel de Oliveira Vieira e Clodoaldo Valverde abordam o autismo sob múltiplas perspectivas, desconstruindo rótulos e aproximando o leitor de compreensões mais amplas e inclusivas sobre o Transtorno do Espectro Autista, com base em relatos, pesquisas e experiências educacionais.

O **oitavo artigo**, de Jailma Costa Brito, Tatiane Silva da Silva, Juliede de Andrade Alves e Virgínia Campos Machado, caracteriza abordagens sobre alimentação e nutrição presentes em livros didáticos dos anos iniciais. A análise destaca múltiplos enfoques e aponta desafios e potencialidades para a promoção da educação nutricional.

No **nono artigo**, Adriana Toshie Okagawa Silva explora estratégias de ensino-aprendizagem a partir da Química Forense, destacando seu potencial motivador e interdisciplinar no ensino médio.

O **décimo artigo**, de Flávia Batista da Silva Viela, discute os fundamentos, aplicações e impactos da inteligência artificial na educação. O texto enfatiza o potencial inovador dessas tecnologias e alerta para desafios éticos e estruturais.

O **décimo primeiro artigo**, de Maria Jordelma Rodrigues Nascimento e colaboradores, discute

a aplicação da teoria da complexidade no ensino de matemática. Os autores mostram que integrar diferentes saberes rompe a fragmentação da disciplina e estimula o desenvolvimento de competências para um pensamento matemático mais crítico e criativo. O texto enfatiza a importância de práticas que religuem os saberes, de acordo com as demandas atuais de uma formação mais ampla e interdisciplinar.

No **décimo segundo artigo**, Zenaide Dias Teixeira, Jorge Manoel Adão, Claudia Regina Vieira e Desirée Ferreira Nogueira analisam a percepção de estudantes surdos sobre a educação bilíngue. Com depoimentos, apontam avanços, desafios e práticas que influenciam o direito à educação em Libras e Língua Portuguesa. Destacam também a valorização da cultura surda, a participação dos alunos e a formação continuada dos professores.

Por fim, no **décimo terceiro artigo**, Maria Zilda Vaz analisa a trajetória de Goiás em políticas educacionais inovadoras. O texto apresenta marcos legais, programas e ações que destacam o estado em gestão democrática, inclusão, avanços curriculares e valorização do magistério, ressaltando o planejamento estratégico e a articulação interinstitucional para o sucesso dessas experiências.

ENSAIOS

No campo das Afrolatinidades, Nélio Soares Machado e Mailson Moreira dos Santos Gama examinam a saga do samba e suas variações no Brasil e América, valorizando a música enquanto patrimônio cultural e ferramenta educativa.

Ainda na linha dos desafios contemporâneos, destaca-se a abordagem de estratégias para o enfrentamento do bullying homofóbico na escola.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Relato 01 - Este relato de experiência reflete sobre o uso de ferramentas de inteligência artificial no ensino de História e Filosofia no ensino médio. Os autores destacam as possibilidades e os limites dessas tecnologias, o estímulo ao pensamento crítico e as implicações do uso responsável das IAs no contexto escolar.

Relato 02 - Aqui, descreve-se uma experiência pedagógica que propõe a leitura e a escrita como ferramen-

tas para a construção de sentido, ultrapassando a mera decodificação de palavras. O relato ressalta como a valorização da autoria e do contexto favorece uma aprendizagem integrada e significativa nas séries iniciais.

Relato 03 - Este texto relata vivências durante o estágio supervisionado em Língua Portuguesa, com destaque para a articulação entre teoria e prática, os desafios do ensino da norma padrão e as inovações metodológicas adotadas para potencializar o processo de aprendizagem.

Relato 04 - O relato apresenta uma atividade interdisciplinar que reúne arte e ciências no Ensino Fundamental por meio da criação de animais fictícios com folhas. Tal dinâmica estimula a criatividade, o conhecimento sobre biodiversidade local e as conexões entre áreas do saber.

Relato 05 - Trata-se de um levantamento das percepções de alunos sobre o consumo de substâncias psicoativas, seus fatores de risco e prevenção. O relato enfatiza a necessidade de diálogo aberto e ações educativas para o fortalecimento da consciência crítica e do autocuidado juvenil.

Relato 06 - Este relato relata uma abordagem inovadora para o ensino de inglês aplicada ao contexto do turismo local, utilizando prompts interativos que estimulam a prática comunicativa, a criatividade e integrando conteúdos regionais à aprendizagem da língua estrangeira.

Relato 07 - O texto descreve uma atividade prática de confecção de papel artesanal a partir de folhas do cerrado. A estratégia, além de ensinar sustentabilidade e ciências, valoriza o conhecimento tradicional e sensibiliza para a preservação ambiental, integrando teoria e prática com foco na educação ecológica.

Convidamos a comunidade escolar, pesquisadores, professores e gestores a explorarem os textos desta edição da Revista Educação em Contexto. Esperamos que cada leitor se inspire a repensar sua prática e fortalecer o compromisso com uma educação pública democrática e inclusiva. A leitura crítica dos artigos contribuirá para construir caminhos inovadores e comprometidos com o desenvolvimento humano diante dos desafios educacionais atuais. Boa leitura!

Kézia Cláudia da Cruz

Chefe de Núcleo do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação da Secretária de Estado da Educação de Goiás – CEPFOR/SEDUC-GO

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS: PRÁTICAS EMPÁTICAS, HUMANIZADAS E DE PROTAGONISMO JUVENIL – UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Pedagogical Methodologies: Empathetic, Humanized and Youth Protagonism Practices – A Systematic Review

Welyngton Fernando Alves¹ 

¹Mestre em Movimento Humano e Reabilitação pela Universidade Evangélica de Goiás – Graduado em Pedagogia e Educação Física. Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) - Gricon e Silva, Rianópolis, Goiás.
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. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 19/03/2025

Aprovado em: 22/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15721890>

Resumo

A educação contemporânea demanda metodologias pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa, engajadora e humanizada. O objetivo deste estudo foi realizar uma revisão sistemática sobre metodologias pedagógicas que enfatizam a empatia, a humanização e o protagonismo juvenil, analisando os impactos dessas abordagens na aprendizagem. Para tanto, foram analisados artigos publicados entre 2000 e 2023 em bases indexadas como *Scopus*, *Web of Science* e *Google Scholar*. Os resultados apontam que metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Aprendizagem Cooperativa e a Cultura Maker, desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e na autonomia dos estudantes. Conclui-se que práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo juvenil estão alinhadas às necessidades educacionais do século XXI, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica.

Palavras - chave: Educação; Metodologias Ativas; Protagonismo Juvenil; Aprendizagem Humanizada; Revisão Sistemática.

Abstract

Contemporary education demands pedagogical methodologies that foster meaningful, engaging, and humanized learning. The objective of this study was to conduct a systematic review of pedagogical methodologies that emphasize empathy, humanization, and youth agency, analyzing the impacts of these approaches on learning. To this end, articles published between 2000 and 2023 in indexed databases such as *Scopus*, *Web of Science*, and *Google Scholar* were analyzed. The results indicate that active methodologies, such as Project-Based Learning, Cooperative Learning, and the Maker Culture, play a fundamental role in the construction of knowledge and the development of student autonomy. It is concluded that pedagogical practices that value youth agency are aligned with the educational needs of the 21st century, promoting a more inclusive and critical approach to education.

Keywords: Education; Active Methodologies; Youth Protagonism; Humanized Learning; Systematic Review.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo educacional tem passado por transformações profundas, impulsionadas tanto pelos avanços tecnológicos quanto pelas novas demandas sociais e cognitivas dos estudantes. O ensino tradicional, centrado na transmissão de conhecimento de forma passiva, tem se mostrado insuficiente para atender às exigências de um mundo em constante mudança. Assim, cresce a necessidade de implementar metodologias pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento integral de suas competências cognitivas e socioemocionais (FREIRE, 1987; VYGOTSKY, 1978).

A educação tem sido alvo de constantes debates e reformulações, especialmente diante das mudanças tecnológicas, sociais e cognitivas que redefinem os processos de ensino e aprendizagem (MORIN, 2020). Tradicionalmente, os sistemas educacionais foram estruturados com base na transmissão de conhecimento de forma hierárquica e linear, porém, as novas demandas da sociedade contemporânea exigem práticas pedagógicas mais dinâmicas e centradas no estudante (DEWEY, 1938). Assim, torna-se imprescindível repensar metodologias que não apenas disseminem conteúdos, mas também incentivem o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento integral do aluno (FREIRE, 1987).

A aprendizagem significativa, conceito proposto por Ausubel (2000), sustenta que o conhecimento só é assimilado de forma eficaz quando os novos conteúdos se relacionam com os conhecimentos prévios do aluno. Dessa forma, metodologias que valorizam a interação, a contextualização e a problematização dos conteúdos são fundamentais para a construção de um aprendizado sólido e duradouro (VYGOTSKY, 1978). Nesse sentido, as metodologias ativas emergem como alternativas que fomentam o prota-

gonismo juvenil e estimulam a autonomia do estudante no processo educacional (THOMAS, 2021).

O protagonismo juvenil, segundo Arroyo (2019), não deve ser entendido apenas como um conceito teórico, mas como uma prática pedagógica efetiva que dá voz aos estudantes e os coloca como agentes ativos na construção do conhecimento. Quando os alunos participam ativamente de seu processo de aprendizagem, desenvolvem habilidades fundamentais para sua formação cidadã, como a capacidade de argumentação, o trabalho colaborativo e a resolução de problemas complexos (BARRON & DARLING-HAMMOND, 2022).

Além disso, a implementação de metodologias humanizadas no ambiente educacional contribui para a promoção da equidade e da inclusão. Segundo Zabalza (2021), uma educação humanizada não apenas respeita as individualidades dos alunos, mas também cria ambientes de aprendizagem mais acolhedores e estimulantes. Freire (1987) já destacava que o ensino deve ser um ato dialógico e libertador, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade e incentivando a transformação social por meio da educação.

Pesquisas recentes têm demonstrado que metodologias como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Sala de Aula Invertida e a Gamificação são eficazes na promoção da aprendizagem ativa e na ampliação do engajamento dos alunos (HAMARI *et al.*, 2022). Essas abordagens, ao priorizarem a interação e a experimentação, favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as competências socioemocionais, como a resiliência e a empatia (CASEL, 2021).

Outra vertente relevante desse debate é a relação entre tecnologia e metodologias ativas. A incorporação de ferramentas digitais ao processo educativo tem se mostrado um recurso poderoso para per-

sonalizar o ensino e potencializar a aprendizagem (TOMLINSON, 2021). Plataformas adaptativas, recursos multimídia e ambientes de aprendizagem virtuais possibilitam que os estudantes avancem em seu próprio ritmo e explorem diferentes formas de adquirir conhecimento, promovendo uma experiência educacional mais significativa e inclusiva (ROSE & MEYER, 2020).

As metodologias ativas surgem como uma resposta à necessidade de tornar o estudante protagonista do seu próprio aprendizado. Essas abordagens se baseiam em pressupostos teóricos que enfatizam a construção do conhecimento por meio da experiência, da colaboração e da problematização de contextos reais. Dewey (1938) defendia que a educação deveria estar atrelada à vivência prática, enquanto Piaget (1952) argumentava que o aprendizado ocorre quando há interação entre sujeito e ambiente. Assim, metodologias como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), Sala de Aula Invertida e Gamificação vêm ganhando espaço como alternativas ao ensino tradicional.

O protagonismo juvenil é um conceito central nas práticas pedagógicas inovadoras, pois reconhece os estudantes como agentes ativos de sua própria formação. De acordo com Vygotsky (1978), o aprendizado se dá na interação social, e quanto maior for a participação do aluno no processo educativo, mais significativa será a sua aprendizagem. Essa perspectiva dialoga com a ideia de que a escola deve ser um espaço de construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico, preparando os estudantes para a tomada de decisões e a resolução de problemas complexos.

O protagonismo juvenil, em sua essência, refere-se ao reconhecimento dos estudantes como protagonistas ativos de sua própria trajetória educacional. Este

conceito, central nas práticas pedagógicas inovadoras, reafirma a ideia de que o processo de aprendizagem não deve ser um ato passivo, mas sim uma experiência dinâmica e participativa. A partir das ideias de Vygotsky (1978), sabemos que o aprendizado ocorre por meio da interação social e que quanto mais os alunos se envolvem com o conteúdo e o ambiente educacional, mais significativa será sua aprendizagem. A interação, segundo Vygotsky, não se limita apenas à troca de ideias, mas à construção coletiva de saberes, um aspecto que transforma a escola em um verdadeiro espaço de construção do conhecimento. Esta perspectiva reforça a importância de transformar a escola em um local onde os estudantes não apenas absorvem informações, mas também se tornam protagonistas na tomada de decisões e na resolução de problemas, desenvolvendo, assim, um pensamento crítico e autônomo (Kraft & Blazar, 2017).

A ideia de que a educação deve ser um espaço de construção de conhecimento e formação do pensamento crítico é um ponto-chave para a preparação dos estudantes para as demandas do século XXI. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil destaca a importância de um ensino que, além de promover a formação cognitiva, também favoreça o desenvolvimento das competências socioemocionais. Nesse contexto, a ênfase no protagonismo juvenil se alia a uma proposta de educação que visa a formação integral dos alunos, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas também para um papel ativo e consciente na sociedade. Pesquisas recentes corroboram essa ideia, indicando que a implementação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e o ensino colaborativo, resulta em um aumento substancial no engajamento dos estudantes, contribuindo para o fortalecimento de sua autonomia e o desenvolvi-

mento de habilidades críticas e criativas (Hattie, 2015; Thomas, 2000).

A humanização no ensino é outro elemento fundamental para a efetividade das metodologias ativas. Segundo Freire (1987), a educação deve ser um ato dialógico e libertador, permitindo que os estudantes compreendam sua realidade e atuem na transformação social. Dessa forma, metodologias pedagógicas que promovem a empatia e a cooperação criam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador, favorecendo o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos.

Além disso, a humanização do ensino se configura como um pilar essencial para a eficácia das metodologias ativas. Freire (1987) propõe que a educação seja um ato dialógico e libertador, no qual a troca de saberes e a reflexão crítica sejam elementos centrais. Essa abordagem enfatiza a importância de criar um ambiente educacional em que os estudantes não apenas adquiram conhecimento, mas se tornem conscientes de sua realidade e agentes de transformação social. Nesse sentido, metodologias que promovem a empatia, o respeito e a cooperação – características fundamentais da educação humanizada – contribuem para um aprendizado mais inclusivo e motivador, além de fortalecerem as habilidades socioemocionais dos alunos. A inclusão dessas práticas na sala de aula não é apenas uma questão de técnica pedagógica, mas de ética educacional, pois visa formar cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a transformação de suas realidades e da sociedade (Noddings, 2013).

A relevância desta pesquisa se dá no contexto das diretrizes educacionais contemporâneas, que enfatizam a necessidade de um ensino mais dinâmico e adaptável às exigências do século XXI. Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil destacam a importância de uma formação integral que contemple competências cognitivas e

socioemocionais. Além disso, estudos indicam que a adoção de metodologias ativas aumenta o engajamento dos estudantes, melhora os índices de aprendizagem e fortalece a autonomia dos alunos no processo educativo (THOMAS, 2000; BERGMANN & SAMS, 2012).

No cenário atual da educação, as diretrizes contemporâneas reafirmam a necessidade de um ensino adaptável e dinâmico, que prepare os estudantes para os desafios do mundo moderno. A BNCC, além de apontar para a importância da formação integral, também destaca a necessidade de desenvolver competências que contemplem tanto os aspectos cognitivos quanto socioemocionais. Essa visão amplia a compreensão sobre o papel da educação na formação do indivíduo, colocando-o como um ser capaz de lidar com complexidade, tomar decisões fundamentadas e atuar de forma autônoma. De acordo com Bergmann e Sams (2012), a adoção de metodologias ativas pode ser um vetor importante nesse processo, pois essas abordagens contribuem para a criação de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, interativo e, sobretudo, mais relevante para os estudantes.

Pesquisas empíricas realizadas nos últimos anos demonstram que a adoção de metodologias ativas resulta em um aumento significativo nos índices de aprendizagem dos estudantes. A aprendizagem baseada em projetos, as metodologias de ensino híbrido e a educação personalizada têm mostrado ser eficazes na promoção do engajamento dos alunos, especialmente ao permitir que eles assumam um papel ativo e autônomo na sua formação (Bishop & Verleger, 2013). Ao mesmo tempo, esses métodos também favorecem a melhoria das competências socioemocionais dos alunos, como a capacidade de trabalhar em equipe, a resiliência diante dos desafios e a comunicação eficaz, habilidades essenciais para o sucesso no século XXI (Robinson, 2015).

Portanto, ao integrar o protagonismo juvenil e a humanização no processo educacional, as metodologias ativas não apenas preparam os estudantes para o futuro, mas também os capacitam a se tornar agentes de mudança, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Isso não significa apenas preparar os alunos para enfrentar desafios técnicos ou acadêmicos, mas sim para atuar como sujeitos críticos e conscientes em uma sociedade complexa e em constante transformação. A formação integral, que une cognição e emoção, razão e ação, reflete, assim, a visão de uma educação que vai além da sala de aula, promovendo um desenvolvimento mais completo e preparado para os desafios do mundo contemporâneo.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática das metodologias pedagógicas que enfatizam práticas empáticas, humanizadas e de protagonismo juvenil, analisando seus impactos na aprendizagem. Para isso, foram revisadas publicações acadêmicas entre 2000 e 2023, com foco em abordagens pedagógicas inovadoras e seus efeitos na formação dos estudantes. A presente pesquisa busca contribuir com a literatura acadêmica ao fornecer uma visão abrangente sobre

o tema e indicar caminhos para a implementação eficaz dessas metodologias no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

A presente revisão sistemática seguiu as diretrizes do protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), conforme descrito por Moher *et al.* (2009). Foram utilizadas bases de dados reconhecidas, incluindo *Scopus*, *Web of Science* e *Google Scholar*. Os critérios de inclusão abrangeram estudos publicados entre 2000 e 2023, com foco em metodologias pedagógicas inovadoras, práticas empáticas e protagonismo juvenil. Artigos que não apresentavam dados empíricos ou que não eram revisões por pares foram excluídos da análise.

A estratégia de busca incluiu os seguintes descritores: “metodologias ativas na educação”, “protagonismo juvenil no ensino”, “aprendizagem humanizada” e “educação baseada na empatia”. O processo de triagem resultou em 42 artigos selecionados para análise qualitativa.

Tabela 1. Critérios de Inclusão e Exclusão

Critério	Descrição
Período de Publicação	2000 - 2023
Tipo de Estudo	Revisões sistemáticas, meta-análises e estudos experimentais
Idiomas	Português, Inglês e Espanhol
Bases de Dados	Scopus, Web of Science, Google Scholar

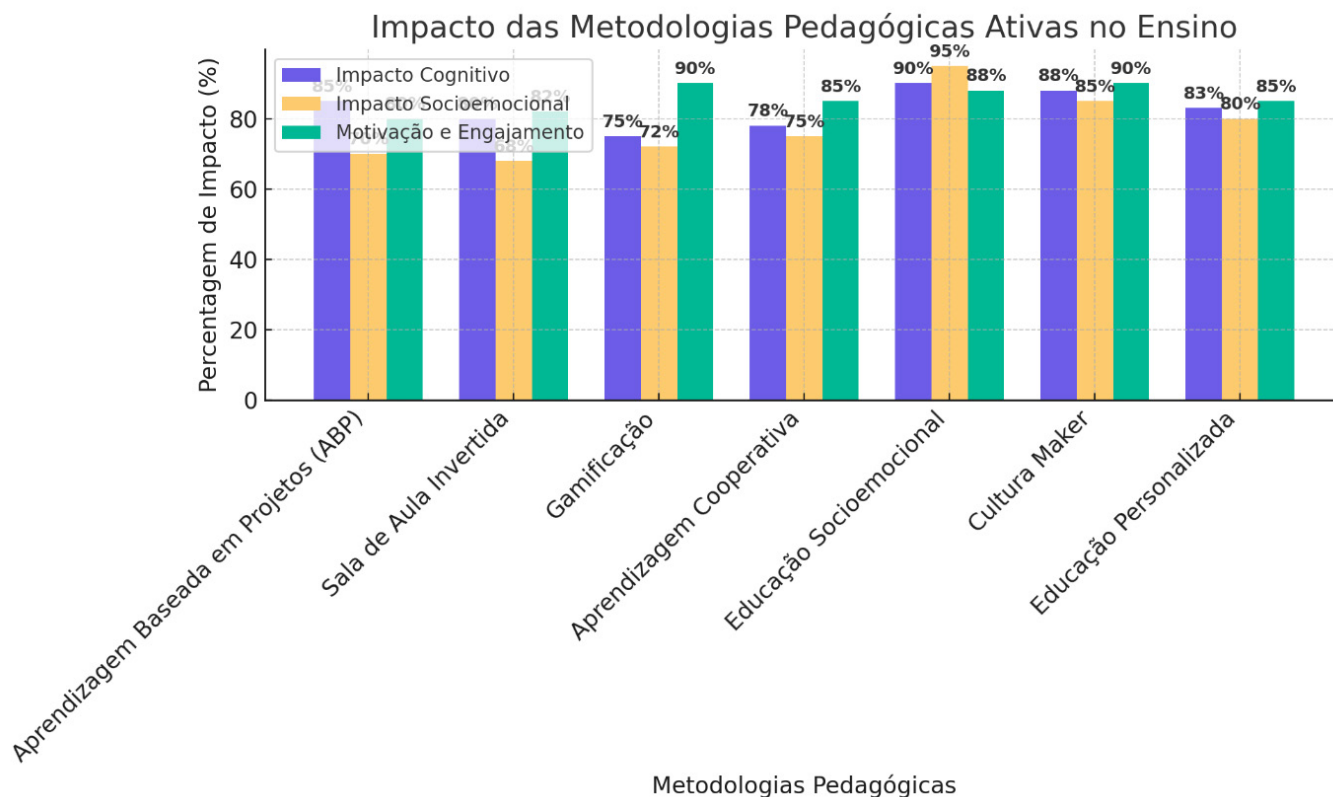
Fonte: Elaboração própria.

Resultados e discussão

A análise dos estudos revisados revelou que metodologias pedagógicas ativas têm um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Dentre as abordagens analisadas, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) mostrou-se altamente eficaz na promoção da autonomia

e do pensamento crítico (THOMAS, 2021). Estudos recentes indicam que alunos inseridos em ambientes que estimulam a resolução de problemas e a colaboração apresentam desempenho acadêmico superior e maior engajamento com o conteúdo (BARRON & DARLING-HAMMOND, 2022).

Gráfico 1. Impacto das Metodologias Pedagógicas Ativas no Ensino



Fonte: Elaboração própria.

A educação contemporânea exige que repensemos as práticas pedagógicas, priorizando metodologias que estimulem tanto o desenvolvimento cognitivo quanto socioemocional dos estudantes. Dentre as abordagens mais eficazes, destacam-se as metodologias ativas, que proporcionam um aprendizado mais dinâmico e envolvente. Pesquisas recentes, como as de Penuel *et al.* (2022), demonstram que ambientes de aprendizagem que incentivam a resolução de problemas e a colaboração ativa são cruciais para o desempenho acadêmico superior. Essas metodologias favorecem a aprendizagem profunda, pois os alunos se tornam agentes ativos no processo, o que resulta em maior engajamento com o conteúdo e desenvolvimento de competências complexas.

Entre as metodologias ativas, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) se destaca por promover

a autonomia e o pensamento crítico. Como ressaltam Beers (2021) e Bell (2010), a ABP é uma abordagem que desafia os alunos a investigar problemas do mundo real, promovendo a aprendizagem por meio de experiências práticas. Esse modelo educacional não só permite que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas essenciais, mas também os prepara para enfrentar desafios em contextos variados, incentivando a colaboração e a criatividade. De acordo com estudos recentes de Kim *et al.* (2023), os estudantes que participam de projetos práticos demonstram maior capacidade de reflexão e resolução de problemas, o que fortalece suas competências acadêmicas e sociais.

A eficácia das metodologias pedagógicas ativas, que têm mostrado impacto substancial no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

Com o advento de novas exigências educacionais, as abordagens pedagógicas tradicionais, muitas vezes, não atendem à necessidade de formação integral do estudante, que demanda autonomia, capacidade de resolução de problemas e habilidades colaborativas. Dentre as metodologias revisadas, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) se destacou como uma das mais poderosas, não apenas pela promoção da autonomia dos alunos, mas também pelo fomento do pensamento crítico e da criatividade (Thomas, 2021). Esse modelo de ensino envolve os estudantes em questões reais, desafiando-os a resolver problemas complexos e colaborativos. A literatura atual enfatiza que, ao resolver problemas de forma autônoma e em grupo, os alunos não só se tornam mais envolvidos com o aprendizado, como também apresentam um desempenho acadêmico superior (Baron & Darling-Hammond, 2022).

A Sala de Aula Invertida também se destacou como uma estratégia promissora, pois desloca o foco da transmissão passiva de conhecimento para um modelo no qual o aluno tem maior autonomia para estudar previamente os conteúdos, permitindo que o tempo em sala seja utilizado para discussões aprofundadas e atividades práticas (BERGMANN & SAMS, 2020). Pesquisas apontam que essa metodologia melhora a retenção de informações e favorece a construção coletiva do conhecimento (ABEYSEKERA & DAWSON, 2019).

A Sala de Aula Invertida, que desloca a aprendizagem para fora da sala e utiliza o tempo de aula para atividades colaborativas, também tem se mostrado promissora. Em sua pesquisa, Lamsfus *et al.* (2021) destacam que esse modelo de ensino favorece a autonomia dos alunos ao permitir que estudem o conteúdo previamente, tornando o ambiente de aula mais interativo e voltado para a aplicação dos conceitos. Estudos de Lage, Platt e Treglia (2021) confirmam que, ao reorganizar a sala de aula de

maneira a priorizar o debate e a resolução de problemas em grupo, os alunos não só aumentam a retenção do conteúdo, como também aprimoram suas habilidades de comunicação e pensamento crítico.

Outro achado relevante foi o impacto da Gamificação na aprendizagem. Segundo Werbach e Hunter (2020), a introdução de elementos lúdicos no ensino aumenta a motivação e a participação dos estudantes. Além disso, pesquisas recentes demonstram que a Gamificação, quando aliada a estratégias pedagógicas bem estruturadas, melhora a capacidade dos alunos de resolver problemas complexos e estimula o pensamento criativo (HAMARI *et al.*, 2022).

Em relação à Gamificação, é evidente que essa abordagem lúdica tem gerado resultados positivos no aumento da motivação e do engajamento dos alunos. Como mostram os estudos de Surendelegh *et al.* (2021), a integração de elementos de jogos no processo educativo transforma a experiência de aprendizagem em algo mais envolvente, motivando os alunos a se empenharem nas tarefas propostas. De acordo com a pesquisa de Anderson e Rainie (2022), a gamificação, quando combinada com estratégias pedagógicas bem estruturadas, não só facilita a resolução de problemas complexos, mas também estimula a criatividade e a inovação, características essenciais para o aprendizado contínuo.

A Aprendizagem Cooperativa, baseada nas interações entre pares, também se mostrou uma abordagem eficaz. Gillies (2021) destaca que essa metodologia melhora o desempenho acadêmico e contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como a empatia e a colaboração. Estudos de meta-análise revelam que grupos de aprendizado cooperativo apresentam melhores resultados em testes padronizados e maior engajamento escolar (SLAVIN, 2020).

A Aprendizagem Cooperativa também se destaca como uma metodologia eficaz para promover

o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. De acordo com Johnson e Johnson (2022), as interações cooperativas entre os alunos não apenas aumentam o desempenho acadêmico, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como empatia e colaboração. Pesquisas de Slavin (2021) indicam que estudantes envolvidos em atividades cooperativas têm melhores resultados em testes de desempenho acadêmico, pois o trabalho em equipe oferece um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante.

A Educação Socioemocional, alinhada aos princípios de Vygotsky (1978), foi identificada como um componente essencial para a aprendizagem integral. A literatura recente aponta que programas voltados para o desenvolvimento de competências emocionais reduzem os níveis de ansiedade e estresse entre os estudantes, além de promoverem um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor (CASEL, 2021).

A importância de integrar a Educação Socioemocional ao currículo escolar é outra área que tem ganhado atenção significativa nos últimos anos. Estudos de Elias *et al.* (2021) afirmam que a promoção de competências emocionais, como autorregulação, empatia e tomada de decisão responsável, pode transformar a dinâmica da sala de aula, proporcionando um ambiente mais saudável e positivo para o aprendizado. Programas focados no desenvolvimento socioemocional têm mostrado reduzir níveis de estresse e ansiedade entre os alunos, além de melhorar sua habilidade de resolver conflitos e colaborar de forma eficaz em grupos (CASEL, 2021).

A Cultura Maker, que enfatiza a experimentação e a aprendizagem “mão na massa”, tem sido cada vez mais adotada em ambientes educacionais. Pesquisas indicam que essa abordagem estimula a criatividade, a resolução de problemas e a inovação, habilidades essenciais para o século XXI (MARTÍNEZ & STAGER, 2022).

A Cultura Maker, com seu foco na aprendizagem “mão na massa”, também tem sido considerada uma abordagem poderosa para estimular a criatividade e a inovação entre os estudantes. De acordo com Resnick *et al.* (2022), atividades maker incentivam os alunos a experimentar e criar, o que promove o desenvolvimento de habilidades práticas e cognitivas. Estudos de Blumenfeld *et al.* (2022) sugerem que, ao se envolverem em práticas maker, os estudantes não apenas aprimoram suas habilidades de resolução de problemas, mas também desenvolvem um interesse mais profundo pelo aprendizado, demonstrando maior persistência diante de desafios.

Outro ponto de destaque na revisão sistemática foi a importância da Educação Personalizada. Modelos de ensino que levam em consideração as características individuais dos alunos demonstram resultados positivos na aprendizagem e na motivação dos estudantes (TOMLINSON, 2021). Estudos apontam que estratégias adaptativas, como trilhas de aprendizagem personalizadas e ensino híbrido, promovem uma experiência educacional mais significativa e eficaz (ROSE & MEYER, 2020).

Outro aspecto importante das metodologias ativas é a ênfase na interação e no trabalho colaborativo. De acordo com Hattie (2015), o aprendizado colaborativo tem efeitos profundos no desenvolvimento cognitivo, pois permite que os alunos compartilhem diferentes perspectivas e trabalhem juntos para resolver problemas. Além disso, essa abordagem estimula a construção coletiva do conhecimento, um princípio fundamental da pedagogia contemporânea, como defendido por Dewey (1938) e Vygotsky (1978).

A relação entre tecnologia e aprendizagem também tem sido amplamente investigada. Estudos de Anderson e Rainie (2022) e Tomlinson (2021) destacam que o uso de ferramentas digitais no ensino proporciona uma experiência educacional mais rica

e personalizada. Plataformas digitais adaptativas e recursos multimídia permitem que os alunos aprendam de forma mais interativa e de acordo com suas preferências individuais, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e engajador.

De acordo com o estudo de Zeng *et al.* (2022), as tecnologias emergentes, como a realidade aumentada e virtual, têm o potencial de transformar o ensino, proporcionando aos alunos experiências imersivas que facilitam a compreensão de conceitos complexos. Essas tecnologias não só ampliam as possibilidades de ensino, mas também favorecem a personalização da aprendizagem, permitindo que os alunos explorem conteúdos de maneira mais profunda e envolvente.

A aprendizagem baseada em projetos (ABP), como ressaltam Beers (2021) e Thomas (2021), é uma metodologia que integra práticas de ensino centradas no aluno, permitindo que os estudantes se envolvam em problemas reais e desenvolvam competências de resolução de problemas. Essa abordagem, ao contrário dos modelos tradicionais de ensino, desafia os alunos a trabalhar de forma autônoma, promovendo o desenvolvimento de habilidades complexas, como a crítica construtiva e o pensamento reflexivo.

A implementação de metodologias ativas não só melhora o desempenho acadêmico, mas também tem um impacto significativo no desenvolvimento das competências socioemocionais. De acordo com autores como Barron & Darling-Hammond (2022), ao promover a colaboração e o engajamento dos alunos com problemas do mundo real, essas metodologias preparam os estudantes para os desafios do século XXI, equipando-os com habilidades essenciais para a vida pessoal e profissional.

A utilização de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Gamificação e a Sala de Aula Invertida, tem sido comprovada

como uma forma eficaz de engajar os alunos no processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, colaborativo e centrado no aluno. Conforme defendem autores como Abeysekera & Dawson (2019) e Lamsfus *et al.* (2021), esses modelos de ensino não só contribuem para o desenvolvimento cognitivo, mas também promovem a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, onde todos os alunos têm a oportunidade de se destacar.

Em um cenário educacional cada vez mais desafiador, as metodologias pedagógicas ativas oferecem uma resposta inovadora às necessidades dos alunos, incentivando-os a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado. Como ressaltam os estudos de Penuel *et al.* (2022), essas abordagens representam uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino, proporcionando aos alunos a autonomia necessária para enfrentar os desafios do século XXI.

Em síntese, os resultados desta revisão sistemática confirmam que metodologias pedagógicas ativas e humanizadas impactam positivamente o aprendizado, a motivação e o bem-estar dos estudantes. Além disso, destacam-se como alternativas eficazes para enfrentar os desafios da educação contemporânea, proporcionando um ensino mais inclusivo e alinhado às necessidades do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas descobertas desta revisão sistemática, conclui-se que metodologias pedagógicas inovadoras desempenham um papel fundamental na promoção do protagonismo juvenil e no aprimoramento do processo educacional. Estratégias como a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida, a Gamificação e a Aprendizagem Cooperativa demonstraram eficácia na melhoria do desempenho acadêmico e no desenvolvimento de competências essenciais para a vida.

Os estudos revisados indicam que metodologias ativas favorecem a autonomia dos alunos e aumentam seu engajamento com o aprendizado (BARRON & DARLING-HAMMOND, 2022). Além disso, estratégias que incorporam a Educação Socioemocional e a Cultura Maker demonstram potencial significativo na criação de ambientes escolares mais motivadores e inclusivos (CASEL, 2021; MARTÍNEZ & STAGER, 2022).

Diante do exposto, recomenda-se que políticas educacionais incentivem a implementação dessas

metodologias, capacitando professores para sua aplicação eficaz. Além disso, sugere-se que pesquisas futuras explorem abordagens interdisciplinares e avaliem o impacto longitudinal dessas práticas na formação dos estudantes.

Por fim, esta pesquisa contribui para a literatura educacional ao consolidar evidências sobre os benefícios das metodologias ativas e humanizadas, reforçando a necessidade de inovação constante no ensino para atender às demandas do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ABEYSEKERA, L.; DAWSON, P. Motivation and Cognitive Load in the Flipped Classroom: A Review of the Literature. **Educational Psychology Review**, v. 31, n. 4, p. 33-54, 2019.
- ANDERSON, C. A.; RAINIE, L. **The future of learning**: technology's role in education. Pew Research Center, 2022.
- ARROYO, G. **Protagonismo Juvenil e Práticas Pedagógicas**: a educação do futuro. São Paulo: Editora Universidade, 2019.
- AUSUBEL, D. P. **A Theory of Meaningful Learning**. New York: Springer, 2000.
- BARRON, B.; DARLING-HAMMOND, L. **Teaching for Deep Understanding**: shaping the future of education. New York: Teachers College Press, 2022.
- BEERS, S. Project-based learning in the classroom: a powerful tool for student engagement. **Teaching and Teacher Education**, v. 99, p. 103-113, 2021.
- BELL, S. Project-based learning for the 21st century: skills for the future. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas**, v. 83, n. 2, p. 39-43, 2010.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom**: reach every student in every class every day. Eugene: International Society for Technology in Education, 2020.

BLUMENFELD, P. C.; KEMPLER, T.; KRAJCIK, J. Motivating Project-Based Learning: sustaining the momentum of classroom innovation. **Educational Psychologist**, v. 57, n. 4, p. 211-229, 2022.

CASEL. **Social and Emotional Learning (SEL) Competencies**. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GILLIES, R. M. The Impact of Cooperative Learning on Student Engagement and Achievement. **International Journal of Educational Psychology**, v. 10, n. 2, p. 123-145, 2021.

HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. Does Gamification Work? - A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. In: **PROCEEDINGS OF THE 47TH ANNUAL HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES**, 2022.

HATTIE, J. **Visible Learning**: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2015.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperative learning and academic achievement: the relationship between the structure of cooperative learning and student outcomes. **Review of Educational Research**, v. 92, n. 4, p. 537-567, 2022.

KIM, S.; PARK, S.; LEE, J. Enhancing project-based learning outcomes through peer collaboration and reflection. **Journal of Educational Psychology**, v. 115, n. 2, p. 320-334, 2023

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. **The Journal of Economic Education**, v. 52, n. 3, p. 255-271, 2021.

LAMSFUS, S.; SANDERS, M.; ALLEN, R. The flipped classroom model: improving student learning through interactive engagement. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 33, n. 2, p. 114-126, 2021.

MARTÍNEZ, S.; STAGER, G. **Invent to Learn**: making, tinkering, and engineering in the classroom. Torrance: Constructing Modern Knowledge Press, 2022.

MORIN, E. **O Método**: os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2020.

NODDINGS, N. **The Philosophy of Education**. Boulder: Westview Press, 2013.

PENUEL, W. R.; VANG, C.; POLLARD, D. Supporting inquiry-based science through project-based learning. **Science Education Review**, v. 21, n. 4, p. 178-192, 2022.

RESNICK, M.; BELL, P.; KOSCHMANN, T. The maker movement: a transformative approach to learning. **Educational Leadership**, v. 79, n. 1, p. 46-52, 2022.

ROBINSON, K. **Creative Schools**: the grassroots revolution that's transforming education. New York: Viking, 2015.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Universal Design for Learning**: theory and practice. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2020.

SLAVIN, R. E. Cooperative Learning and Academic Achievement: why does groupwork work? **Educational Leadership**, v. 78, n. 3, p. 34-42, 2020.

SLAVIN, R. E. Cooperative learning: theory, research, and practice. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2021.

SURENDELEG, G.; BATA, M.; YANG, J. Gamification in education: a systematic review of the impact on student motivation. **Computers in Human Behavior**, v. 112, p. 106-115, 2021.

THOMAS, J. W. **A Review of Research on Project-Based Learning**. The Autodesk Foundation, 2021.

TOMLINSON, C. A. **How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms**. Boston: Pearson, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the Win**: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2020.

ZABALZA, M. A. **Educación Humanizada**: valores y estrategias para la inclusión. Madrid: Ediciones Morata, 2021.

ZENG, Z.; LIU, X.; WANG, M. Exploring the potential of virtual and augmented reality in education. **Educational Technology Research and Development**, v. 70, n. 5, p. 1-19, 2022.

A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

The school as a formative space for leadership development: contemporary perspectives and challenges

María Concepción Garabandal Morelos González¹ 

Richardison Da Costa² 

¹Doutora em Ciências para a Família - IEE (México), mestra em Psicologia - UAEM (México), psicóloga pelo Centro Universitario de Ixtlahuaca - CUI (México). Professora de docentes em formação e pesquisadora na Escuela Normal nº1 de Toluca - EN1Tol (México), Toluca - Estado de México.

E-mail: gonzalezconcepcionmd@normal1toluca.edu.mx

²Doutorando em Educação pela Universidad de España y México - UEM (México), mestre em Educação pela Universidad de España y México, mestre em Terapia Cognitiva Comportamental pelo Instituto de Posgrado en Psicoterapia Cognitivo Conductual - IPPCC (México), e psicólogo pela Faculdade Anhanguera de Jundiá.

Professor do mestrado em educação no Instituto Bauman - IB (México). Toluca - Estado de México.

E-mail: richardison@institutobauman.edu.mx

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 14/04/2025

Aprovado em: 23/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15722069>

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o papel da escola como espaço formativo para o desenvolvimento de competências de liderança entre crianças e adolescentes, considerando as demandas contemporâneas da sociedade. A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica, com base em obras de autores da área da Educação, Psicologia e Liderança. Discutem-se aspectos fundamentais para a formação de líderes, como a inteligência emocional, a capacidade de motivar equipes e a construção de relações interpessoais saudáveis. Argumenta-se que a presença de professores engajados e de um ambiente educacional inspirador são fatores-chave para o fortalecimento de uma liderança ética, empática e responsável. Os resultados da análise indicam que a escola tem papel estratégico na promoção de valores e habilidades que transcendem o desempenho acadêmico, preparando os estudantes para enfrentar desafios sociais, profissionais e coletivos. Conclui-se que investir na formação de lideranças positivas desde a infância e adolescência é essencial para o fortalecimento da democracia, da justiça social e do desenvolvimento humano.

Palavras - chave: Ambiente escolar. Desenvolvimento de habilidades. Educação. Formação de valores. Liderança.

Abstract

This article aims to analyze the role of schools as formative environments for the development of leadership skills among children and adolescents, considering the contemporary demands of society. The study is based on a literature review, drawing from works by authors in the fields of Education, Psychology, and Leadership. Key aspects of leadership development are discussed, such as emotional intelligence, the ability to motivate teams, and the cultivation of healthy interpersonal relationships. The analysis highlights the importance of engaged teachers and inspiring educational environments as fundamental factors for nurturing ethical, empathetic, and responsible leadership. The findings suggest that schools play a strategic role in promoting values and skills that transcend academic performance, preparing students to face social, professional, and collective challenges. It is concluded that investing in the development of positive leadership from childhood and adolescence is essential for strengthening democracy, social justice, and human development.

Keywords: Educational environment. Skill development. Education. Value formation. Leadership.

INTRODUÇÃO

Desde os tempos primitivos, a organização humana em grupos e a emergência de líderes estiveram associadas à necessidade de sobrevivência. A presença de uma figura forte, que traçasse um caminho e inspirasse os demais a segui-lo, oferecia segurança ao grupo.

Embora o contexto tenha se transformado profundamente ao longo do tempo, esse instinto parece persistir, ainda hoje, na família, na política, nas organizações e no mundo educacional, a figura do líder continua sendo essencial (CIFUENTES-MEDINA; GONZÁLEZ-PULIDO; GONZÁLEZ-PULIDO, 2020).

O tema da liderança emergiu como crucial nos tempos contemporâneos. Em um mundo globalizado e competitivo, a habilidade de liderar tornou-se indispensável em todos os aspectos da vida, desde o âmbito familiar até o contexto organizacional mais amplo (ERAZO; RAMÍREZ, 2010).

O processo de globalização e a revolução tecnológica impõem novas exigências ao mercado e os líderes são as pessoas que se destacam nesse cenário de mudanças (CUNHA; SILVA, 2011). Tal como mencionam Montañez Huancaya de Salinas *et al.* (2022):

As mudanças e os desenvolvimentos tecnológicos atuais impulsionam novas tendências organizacionais em todo o mundo. Diante disso, é fundamental que as organizações preparem seus líderes e colaboradores nas diversas competências profissionais necessárias para que se tornem agentes proativos na direção e administração dos diferentes recursos, de forma eficiente e potenciada, visando o alcance dos objetivos da organização (MONTAÑEZ HUANCAYA DE SALINAS *et al.*, 2022, p.175).

Ferreira (2009) afirma que a necessidade de um processo de liderança está presente em todas as segmentações da sociedade, sendo que a liderança decorre de uma série de características essenciais, como visão de

futuro, autocontrole, coragem e valores, tendo como função primordial a junção das forças e ideias para a realização de um bem comum, através da motivação gerada no grupo. Em suma, pode-se dizer que os líderes eficazes conhecem os limites, bem como as oportunidades, para suas ações; quando se aproximar dos outros e quando se afastar; quando acelerar e quando diminuir o ritmo (GOFFEE, 2006); possuem competências que os tornam capazes não só de lidar com situações adversas do cotidiano, mas também com o trabalho em equipe durante a vida profissional (BARDUCHI *et al.*, 2009).

Este artigo tem como objetivo analisar o papel da escola como um espaço formativo para o desenvolvimento de competências de liderança, destacando a importância da formação integral dos estudantes frente aos desafios da sociedade contemporânea.

A liderança

Segundo Pariente Fragoso (2009), conforme destacado por Bass (1990, p. 11), embora o termo *leader* (líder) esteja presente na língua inglesa desde o ano 1300, a palavra *leadership* (liderança) só surgiu na primeira metade do século XIX, em contextos ligados à influência política e ao controle do Parlamento Britânico.

Segundo Robbins e Judge (2013), a liderança pode ser compreendida como a habilidade de influenciar um grupo na direção da realização de metas. Nesse contexto, o líder é aquele que atua com intencionalidade e propósito, mobilizando pessoas em torno de uma visão comum e articulando competências relacionais e estratégicas para alcançar objetivos coletivos.

Para Moscovici (1998), um líder é a pessoa em um grupo à qual foi atribuída, de modo formal ou informal, uma posição de responsabilidade para dirigir e coordenar certas atividades.

O conceito de liderança, sob a perspectiva acadêmico-científica, surgiu na década de 1940 nas universidades norte-americanas de Ohio e Michigan. A origem das primeiras teorias sobre liderança é amplamente conhecida e pode ser encontrada em diversos tratados, manuais e livros especializados sobre o tema (VILLA SÁNCHEZ, 2019).

Limongi-Francia e Arellano (2002) conceituam liderança como um processo social complexo no qual os indivíduos estabelecem relações de influência. Eles argumentam que qualquer pessoa tem o potencial de se tornar um líder, desde que seja capaz de influenciar positivamente seu ambiente social. O exercício da liderança transcende simplesmente emitir comandos; é uma arte de construir relacionamentos baseados em empatia, confiança e respeito mútuo (GOFFEE, 2006).

É importante mencionar que estilo de liderança é a maneira pela qual essa pessoa numa posição de líder influencia as demais pessoas no grupo, consistindo nas atitudes de um líder para com os seus colaboradores (BOTELHO; KROM, 2010).

Segundo Figueira *et al.* (2020), existem diferentes estilos de liderança, que por sua vez impactam

diretamente o desempenho das equipes e a cultura organizacional:

Toda equipe seja ela dentro ou fora das organizações, tem por indicação ou naturalidade um líder que de acordo com seu perfil irá orientar e conduzir seus liderados a chegarem ao resultado planejado. Existem vários tipos de lideranças, entre elas: autocrática, democrática, liberal, (...) entre outras. É difícil apontar qual das características mencionadas acima é aquela que vai trazer o melhor resultado para sua equipe, devido a diversos fatores como por exemplo: Cultura organizacional, perfil dos colaboradores, entre outros (FIGUEIRA *et al.* 2020, p.02).

Rached, Santos e Ferreira (2020), mencionam que os estilos de liderança se fundamentam em diversas bases teóricas que se relacionam com aspectos comportamentais, contextuais e organizacionais, influenciando diretamente o desempenho dos grupos liderados. A partir dessa perspectiva, apresenta-se o Quadro 01 com uma breve síntese comparativa dos principais estilos de liderança (autocrático, democrático e liberal):

Quadro 01 - Comparativo dos estilos de liderança

ESTILO DE LIDERANÇA	DESCRIÇÃO	ATUAÇÃO DO LÍDER	PAPEL DO GRUPO
AUTOCRÁTICO (AUTORITÁRIO OU DIRETIVO)	Dita regras e normas sem considerar a opinião do grupo. Foca no controle e nas tarefas	Toma decisões unilaterais. Impõe sua vontade ao grupo com exigência de obediência.	Tem pouca participação. Atua conforme ordens do líder, obedecendo sem interferência.
DEMOCRÁTICO (PARTICIPATIVO OU CONSULTIVO)	Valoriza a participação dos liderados nas decisões. O líder estimula o diálogo e busca consenso	Ouve e considera as opiniões do grupo. Trabalha com o coletivo para definir metas.	Participa ativamente das decisões, contribuindo com o planejamento e execução das ações.
LIBERAL (LAISSEZ-FAIRE)	Deriva da expressão francesa que significa 'deixar fazer, deixar ir, deixar passar'. O líder adota postura de não intervenção, permitindo liberdade total ao grupo.	Participa minimamente do processo administrativo. Apenas delega tarefas e permite que o grupo atue de forma autônoma.	Grupo atua com independência, com liberdade para tomar decisões e executar ideias.

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que os diferentes estilos nos quais se pode classificar a liderança indicam uma série de atributos em cada um deles. Em alguns casos, os atributos coincidem entre um estilo e outro; no entanto, a forma como se manifestam possui diferentes considerações ou pontos centrais que podem ser analisados (REYE; ROJAS CASTILLO, 2017).

Líderes eficazes não apenas impõem limites, mas também inspiram e motivam suas equipes a alcançar objetivos comuns. A liderança pressupõe capacidade de motivar pessoas e agir em harmonia, em busca de ideias comuns (COSTA; KIRST, 2010). Os líderes possuem atributos e habilidades sociais persuasivas que não se limitam ao contexto organizacional. Eles são capazes de transmitir segurança e guiar outros em direção ao sucesso individual e coletivo (CAVADAS, 2011).

De acordo com Gómez (2019), na liderança podem ser identificadas três dimensões comuns: influência, visão e valores. Influência está relacionada à obtenção de propósitos desejados e pode ser exercida por uma só pessoa ou, no caso de liderança distribuída, por um grupo. A visão é fundamental, já que constitui o que os líderes propõem aos seus comandados e a outros para induzi-los a compartilhá-la. Os valores são aquelas proposições morais nas quais um líder baseia suas ações pessoais e profissionais.

O êxito ou o fracasso da liderança está relacionado a diversos fatores, entre os quais se destacam a atualização constante do conhecimento, as competências para coordenar equipes de trabalho, o compromisso, o planejamento estratégico, o uso adequado de ferramentas, a capacidade de tomar decisões assertivas e a visão prospectiva (MONTAÑEZ HUANCAYA DE SALINAS *et al.*, 2022).

Liderança negativa

Segundo Dias e Santos (2019), a liderança negativa ou destrutiva é caracterizada por um con-

junto de fatores que envolvem o carisma e a inteligência do líder, aliados à admiração de seus liderados e a um ambiente que propicia comportamentos prejudiciais. Essa forma de liderança compromete o desempenho da equipe e da organização, ocasionando efeitos como altos níveis de estresse, depressão, baixa moral, queda na produtividade, ansiedade e desmotivação. Além disso, líderes negativos tendem a não reconhecer o mérito dos colaboradores, o que reforça um clima de desvalorização interna. O impacto é tão relevante que, conforme dados da *American Psychological Association* citados pelas autoras, em torno de 75% dos trabalhadores norte-americanos apontam seus líderes como a principal fonte de estresse no ambiente de trabalho, e 60% estariam a favor de abrir mão de um aumento salarial para que houvesse a substituição da liderança.

Complementando essa perspectiva, Costa e Kirst (2010) ressaltam que a ocupação de papéis de liderança pode desencadear a manifestação de conflitos internos e traços latentes de personalidade, muitas vezes vinculados a experiências da infância. As autoras observam que a forma como um indivíduo se relaciona com a autoridade pode ser um reflexo de modelos familiares primitivos, sendo influenciada por carências afetivas ou excessos vividos nos primeiros anos de vida. Assim, o desejo intenso de ocupar posições de comando ou, por outro lado, a recusa sistemática em assumir tais papéis pode estar enraizado em experiências emocionais mal resolvidas. Tais padrões comportamentais podem adquirir proporções patológicas, especialmente quando acompanhados de graus acentuados de narcisismo. Em situações extremas, essas manifestações são compatíveis com quadros clínicos reconhecidos pelo DSM (*Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*), o que demonstra que nem todo exercício de liderança se fundamenta em equilíbrio

psicológico e empatia, sendo, por vezes, expressão de distorções profundas do ego.

De acordo com Dorin (2001) os falsos líderes e as lideranças negativas podem ser vistos em todos os segmentos sociais, especialmente na esfera política onde os poderosos senhores da economia e a mídia “fabricam” líderes em todas as partes do mundo, porém, segundo o autor, não há como manter vivas figuras caricatas como se fossem verdadeiras:

Por uma espécie de sabedoria natural, que os antigos chamavam de instintiva, a maior parte de uma nação elege seus verdadeiros líderes, aqueles que, como ela, “comeram o pão que o diabo amassou”, lutaram, cresceram como pessoas e realizaram o que qualquer um gostaria de ter realizado. E não adianta a minoria da população menosprezar, xingar ou acusar um líder de falcatureiro, falso e safado, que o povo não muda sua opinião. Para ela, os ataques visam destruir aquilo que já é parte dela. Por outro lado, as perguntas que o homem do povo faz são as seguintes: “Quem é o crítico? Um político criado pela mídia e alugado por um grupo econômico? Ele já passou pelo que passei? Ele é verdadeiro, desprendido das coisas supérfluas, sincero, honesto?” O povo sabe por intuição quando um líder carismático é autêntico ou “fabricado”, criado, inventado pela mídia. Mesmo que o líder de fachada seja eleito governador ou presidente graças ao poder econômico, com o tempo será posto de lado, esquecido, inclusive pelo próprio poder que nele investiu muito dinheiro. É evidente que esse poder “fabricará” outro falso líder. Todavia, a longo prazo a verdade sempre vem à tona e os embusteiros são desmascarados (DORIN, 2001, sem paginação).

Em última instância, as pessoas reconhecem, possivelmente por sua sensibilidade histórica e social, a verdade no caráter de quem lidera; e, ainda que tardiamente, a autenticidade se impõe sobre a impostura, revelando a fragilidade das lideranças negativas forjadas pela aparência ou pelo poder circunstancial.

Liderança e inteligência emocional

Sabe-se que o comportamento humano é resultado de muitas variáveis, algumas internas ao próprio indivíduo e outras externas a ele. Com a liderança, dá-se o mesmo, o líder é um fenômeno grupal, funcional, ele existe em determinada circunstância e lugar histórico e não de forma descontextualizada. E o líder também se dá por momentos, portanto, uma pessoa não é líder todo o tempo (ZANELLI *et al.*, 2004).

Pariente Fragoso (2009) comenta que, com base nos estudos de Goleman, Boyatzis e McKee (2002), “a realidade da liderança é muito mais simples: os líderes são pessoas que sabem manejar suas emoções” (p. 31). Mais adiante, os autores reforçam que “a chave da liderança se assenta nas competências da inteligência emocional que possuem os líderes, ou seja, no modo em que gerenciam a relação consigo mesmos e com os outros” (p. 34).

Nesse sentido, compreender as habilidades emocionais que sustentam a prática da liderança torna-se essencial. A seguir, apresentam-se de forma concisa os cinco elementos fundamentais da inteligência emocional considerados cruciais para o sucesso de líderes em suas funções (WEISZ, 2022):

- **Autoconsciência:** Refere-se à capacidade de um líder reconhecer de maneira genuína suas próprias emoções e compreender como elas influenciam seu comportamento e decisões.
- **Autogestão:** Envolve a habilidade de um líder gerenciar eficazmente suas emoções uma vez identificadas. Isso ajuda a separar emoções pessoais, como questões familiares ou domésticas, das emoções relacionadas ao ambiente de trabalho.
- **Empatia:** É a capacidade de um líder se colocar no lugar de seus colaboradores, permitindo uma compreensão profunda das situações enfrentadas por eles. Essa habilidade fortalece

ce a comunicação e os relacionamentos dentro do ambiente corporativo.

- **Automotivação:** Significa direcionar toda a energia e esforço em direção a um propósito claro e definido. Um líder motivado pela realização de seu propósito é mais eficaz do que aquele motivado apenas por objetivos externos, como promoções ou aumento salarial.
- **Habilidade social:** Refere-se à capacidade de um líder reconhecer e lidar habilmente com as emoções dos outros. Essa habilidade é fundamental para aplicar a inteligência emocional na prática, promovendo relações interpessoais positivas e colaborativas.

Esses aspectos da inteligência emocional não apenas capacitam os líderes a lidar com desafios e adversidades de maneira eficaz, mas também os equipam para inspirar e motivar suas equipes em direção ao sucesso comum (WEISZ, 2022).

Assim, os líderes tornam-se responsáveis por manter um ambiente que permita o crescimento e o uso de emoções positivas (alegria, confiança, amor) e a diminuição das negativas (medo, raiva, ansiedade, insegurança) causando um crescimento notável e desenvolvendo capacidades cognitivas que suportam elementos estratégicos (criatividade, inovação e proatividade), que promovem uma segurança individual e coletiva, fortalecendo o desempenho na escola e nas demais esferas da vida de todos e de cada um (SÁNCHEZ MONTERO *et al.*, 2021).

Liderança em crianças e adolescentes: o papel da escola

A educação é um pilar essencial na formação de líderes, pois não apenas transmite conhecimento, mas também molda a personalidade e as habilidades necessárias para uma participação eficaz na vida

profissional e social. Além de desenvolver competências técnicas, a escola promove ferramentas culturais fundamentais, como a linguagem, a escrita, a leitura, o cálculo e as habilidades práticas, que são indispensáveis tanto para o crescimento individual quanto para o exercício de uma liderança consciente e transformadora (Morelos Gonzalez, 2024).

Segundo Conger (2004), a necessidade de formação em liderança é evidente quando se reconhece que essa habilidade constitui uma possibilidade acessível à maioria das pessoas. Ainda que parte da capacidade de liderar possa ter base genética, ela pode de todo modo, ser desenvolvida. O fator decisivo para a consolidação ou não da liderança pessoal é a educação. Dependendo do modo como o indivíduo é educado, estimulado e desenvolvido, suas chances de adotar uma postura de liderança aumentam significativamente. Isso evidencia a relevância do ambiente formativo e dos estímulos sociais no processo de construção da liderança.

Considerando que a formação do indivíduo está profundamente enraizada no ambiente em que ele se desenvolve, o papel das escolas na promoção de um ambiente seguro e estimulante é fundamental (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006). Ambientes escolares que incentivam o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal são essenciais para o crescimento dos futuros líderes.

Abad Calle e Auccahuallpa Fernández (2022) ressaltam o papel fundamental da educação na construção de competências de liderança desde a infância:

En la educación inicial el proceso de formación de liderazgo se constituye a partir del ejemplo que nos brindan los niños y niñas. En el juego de la niñez podemos observar la conformación de pequeños o grandes grupos que interactúan, debaten, acuerdan y ríen; luego de ello, siguen jugando sin atropellos hasta cul-

minar su juego (ABAD CALLE; AUCCA HUALLPA FERNÁNDEZ, 2022, p.13)

Investir na formação de líderes desde a infância e a adolescência é crucial para o fortalecimento de sociedades mais justas e colaborativas. Fiorelli (2004) ressalta que líderes adolescentes tendem a ser vistos como modelos por seus pares, o que evidencia a importância de capacitá-los para liderar positivamente iniciativas educativas e comunitárias. Nessa mesma linha, Fernández Barba (2017) afirma que, ao reconhecer o desenvolvimento da liderança como uma das habilidades essenciais para a vida no século XXI, torna-se uma responsabilidade social criar alternativas que favoreçam seu fortalecimento entre adolescentes e jovens:

Sabendo que a liderança é uma das habilidades para a vida no século XXI que deve ser desenvolvida pelos adolescentes e jovens que enfrentarão um mundo muito mais competitivo, é uma responsabilidade social oferecer alternativas de desenvolvimento. Desenvolver liderança permitirá que adolescentes e jovens exerçam influência direta nos grupos sociais que lhes pertencem. É uma influência política, empreendedora ou social, quando cada uma tem suas particularidades comparadas à mesma base (Fernández Barba, 2017, p.03).

Neste contexto, os professores desempenham um papel crítico na formação de líderes. Eles não são apenas educadores, mas também mentores que moldam atitudes e valores dos alunos. O exemplo e a orientação dos professores são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de liderança e outras competências sociais (FIORELLI, 2004).

Para a UNESCO (2024) tanto a direção como demais como os demais atores são peças-chaves quando se trata de liderança no âmbito escolar:

Líderes fortes são essenciais para ajudar instituições, sistemas e sociedades a se transformarem para melhor. Esses líderes atuam em colaboração com outros atores, visando os mesmos objetivos. No nível escolar, são as diretoras e os diretores, mas também todas as pessoas que os cercam, tanto na escola quanto na comunidade, em posições de responsabilidade (UNESCO, 2024, p.05).

Um exemplo da importância da formação de líderes no ambiente escolar é vista no programa “*Improving School Leadership*” que traduzido para o português significa “Aprimorando a Liderança Escolar”, promovido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O programa identifica quatro principais estratégias para o aprimoramento da liderança escolar: Redefinir as responsabilidades, distribuir a liderança escolar, desenvolver as competências necessárias para uma liderança eficaz e tornar a liderança uma profissão atrativa. Segundo o relatório, é crucial redefinir as responsabilidades da liderança escolar para melhorar o aprendizado dos alunos, destacando que “a liderança para o aprendizado é o aspecto fundamental da liderança escolar” (PONT, 2008).

Para atingir esse objetivo, é essencial que as escolas sejam lideradas por indivíduos visionários e inovadores na área educacional, que possam guiar os alunos rumo a uma educação de excelência. Esses líderes não apenas motivam os outros a encontrar soluções criativas para desafios educacionais, sociais e ambientais, mas também incorporam efetivamente a educação em suas vidas. Dessa forma, os alunos se tornam participantes ativos na sociedade, promovendo uma melhor qualidade de vida para todos os envolvidos (SILVA; HUNGRIA, 2023).

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, estruturada sob a

forma de uma revisão narrativa da literatura. Esse tipo de revisão é apropriado para discutir o estado da arte de um determinado assunto, caracterizando-se por uma análise ampla da produção científica existente, sem necessariamente estabelecer um protocolo metodológico rigoroso e replicável em termos de dados quantitativos e respostas objetivas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Embora se configure como uma revisão narrativa, o estudo incorpora elementos metodológicos próprios da pesquisa bibliográfica, especialmente no que se refere à identificação, seleção, análise e apreciação crítica de produções acadêmicas relevantes sobre o tema investigado. Conforme explicam Souza e Carvalho (2025), a pesquisa bibliográfica é uma prática comum nos estudos científicos, tendo como finalidade o aprimoramento e a atualização do conhecimento a partir da investigação metódica de fontes já publicadas.

O estudo fundamenta-se, portanto, na análise, classificação e apreciação crítica de produções acadêmicas já publicadas sobre o tema proposto. Conforme destacam Souza, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa científica está presente em diversas áreas do conhecimento e tem como objetivo examinar, detalhar e responder a um questionamento originado de um fenômeno em estudo.

Ressalta-se que, para tal, é preciso dedicação e empenho por parte do pesquisador, que deve reunir e sistematizar os dados levantados para embasar o trabalho científico (SOUZA; CARVALHO, 2025). O estudo aqui apresentado apoia-se, portanto, em fontes secundárias, tais como livros, artigos científicos, periódicos especializados e publicações em sites de autores reconhecidos nas áreas da Educação, da Psicologia e da Liderança, tal como menciona Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas

por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A escolha desse tipo de investigação justifica-se pela intenção de promover uma reflexão aprofundada sobre a importância do desenvolvimento de competências de liderança no contexto escolar, a partir do diálogo com diferentes perspectivas teóricas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos desafios sociais enfrentados atualmente pela educação é romper com antigos esquemas mentais que concebem os estudantes apenas como uma população vulnerável, incapaz de lidar com as diversas problemáticas da sociedade. Pelo contrário, os estudantes devem ser reconhecidos como atores sociais com potencial para transformar realidades e assumir responsabilidades (MENDOZA, 2014).

Os resultados teóricos levantados neste estudo destacam que, em uma escola que cultiva um ambiente positivo, seguro e inspirador, os valores transmitidos durante o processo educacional tendem a perdurar por toda a vida do sujeito. Princípios como respeito, integridade, lealdade e serviço são fundamentais não apenas para o êxito pessoal, mas também para o fortalecimento de vínculos sociais e a construção de comunidades mais coesas e cooperativas (VANDEBOS, 2010). O processo de liderança, nesse contexto, não emerge apenas como uma competência técnica, mas como uma constru-

ção cultural e afetiva, sustentada por um ambiente que favorece o desenvolvimento humano integral.

Uma escola também deve ser um ambiente que proporcione o autoconhecimento dos estudantes, o que é muito importante no crescimento da liderança, pois não é possível ter sucesso na liderança sem ter o entendimento de quem você é, ou seja, sem conhecer-se, é pouco provável que alguém seja capaz de inspirar, despertar, influenciar ou motivar as pessoas ao redor (GOFFEE, 2006).

Segundo Oliveira (2010), os ambientes seguros, afetuosos e pacíficos conduzem à aprendizagem dos indivíduos, com base nisso, pode-se afirmar que em uma escola onde suas aulas e atividades educativas promovam a aprendizagem de comportamentos adequados importantes para o desenvolvimento da liderança e também de outras habilidades sociais, tais como: expressar sentimentos e opiniões, estabelecer limites, etc. A esse respeito, Vandebos (2010) acrescenta que o processo educacional pode também contribuir para que os(as) estudantes identifiquem sua vocação, ao passo que a vivência em contextos pedagógicos positivos permite reconhecer traços, interesses e capacidades alinhadas a funções e papéis sociais relevantes. Assim, o desenvolvimento da liderança se articula à construção da identidade vocacional e ao exercício da cidadania. Um ambiente escolar que fomente o desenvolvimento de lideranças não só beneficia os indivíduos, mas também fortalece a sociedade como um todo. Os líderes formados em ambientes educacionais positivos estão mais bem equipados para enfrentar desafios e contribuir significativamente para um futuro mais promissor (CONTINI; KOLLER; BARROS, 2002).

O desenvolvimento da liderança, conforme apontam Contini, Koller e Barros (2002), demanda um compromisso sistêmico, que inclua a valorização da formação docente, o acompanhamento con-

tínuo das ações pedagógicas e a participação ativa de toda a comunidade escolar.

Nessa mesma direção, Cortez Schall (2025) afirma que o desenvolvimento de competências de liderança está intrinsecamente ligado às necessidades da comunidade acadêmica. Um exemplo dessa realidade foi a pandemia de COVID-19, que destacou a necessidade de integrar estratégias de bem-estar emocional nas escolas para enfrentar os impactos do confinamento e do distanciamento social (MORELOS GONZÁLEZ; GONZÁLEZ MORALES, 2025). Essa conjuntura evidenciou a urgência de transformar os processos educacionais, superando modelos lineares e centrados exclusivamente na sala de aula. Nesse contexto, Cortez Schall (2025) defende a democratização dos espaços escolares, a tomada de decisões consensuais entre os diferentes atores institucionais e o fortalecimento de habilidades socioemocionais, como empatia, responsabilidade social, inteligência emocional e compromisso com a sustentabilidade ambiental e social. Esses elementos são essenciais para uma liderança transformadora, que responda de maneira eficaz aos desafios contemporâneos e promova um crescimento sustentável e equitativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, concorda-se com o que mencionam Reye e Rojas Castillo (2017), o conceito de liderança é dinâmico, inacabado e está em constante construção.

Filipe (2018) argumenta que os comportamentos e práticas de liderança não são atributos inatos nem exclusivos de uma determinada cultura; pelo contrário, podem ser desenvolvidos em diversos níveis sociais e profissionais. A liderança, portanto, é um fator determinante em qualquer organização, pois auxilia os colaboradores a identificarem e alcançar

seus objetivos. Sem liderança, qualquer organização tenderia à desorganização de pessoas e estruturas.

Segundo Christensen e Narisetti (2024), ao longo da história têm existido diversas opiniões sobre o que caracteriza um grande líder. Segundo esses autores, três exemplos emblemáticos ilustram a atemporalidade de certos princípios: para Lao Tzu, filósofo chinês, “um líder é melhor quando as pessoas mal sabem que ele existe. Quando seu trabalho estiver concluído, seu objetivo atingido, dirão: nós mesmos o fizemos”; Martin Luther King Jr., ícone do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, afirmou que “um verdadeiro líder não é quem busca o consenso, mas quem o molda”; e Nelson Mandela, primeiro presidente eleito democraticamente na África do Sul, declarou que “líderes assumem a linha de frente quando há perigo”.

Essas afirmações, embora provenientes de épocas e contextos muito distintos, permanecem pertinentes, revelando que, apesar das mudanças no mundo, os fundamentos do verdadeiro exercício da liderança permanecem. Os grandes líderes são aqueles que sabem para onde desejam conduzir os demais, aprendem com suas experiências, demonstram altos padrões de integridade e responsabilidade, sabem delegar, oferecem soluções diante dos problemas, inspiram confiança e servem com propósito. No século XXI e além, o exercício da liderança exige um compromisso genuíno com a transformação positiva das vidas humanas e a regeneração do planeta, indo muito além de resultados quantitativos (CHRISTENSEN; NARISETTI, 2024).

Reforça-se a ideia de que a escola exerce um papel fundamental na formação de lideranças desde a infância. Os autores analisados convergem ao destacar que o ambiente escolar não deve limitar-se à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas sim promover experiências que favoreçam a autonomia, a empatia, a responsabilidade social e a capacidade

de influenciar positivamente os demais. Esse tipo de formação, baseada em valores e habilidades socio-emocionais, constitui um alicerce sólido para o desenvolvimento de líderes conscientes e comprometidos com o bem comum.

Em síntese, o investimento na formação de lideranças desde os primeiros anos escolares, dentro de um ambiente educacional enriquecedor e com professores comprometidos, não apenas prepara os estudantes para os desafios futuros, mas também lança os alicerces para uma sociedade mais justa, equilibrada e próspera. Ao fortalecer habilidades de liderança e fomentar um ambiente de aprendizado positivo, as escolas desempenham um papel crucial na moldagem dos líderes de amanhã. Nesse contexto, torna-se evidente que o processo educativo vai muito além da transmissão de conteúdos: ele envolve a construção de uma cultura de responsabilidade social, cidadania e protagonismo estudantil.

Concorda-se também com Villa Sánchez (2019), que afirma que a liderança exerce um grande impacto no cenário educacional, especialmente no campo da inovação e da formação. Quando estimulada de forma consciente, a liderança favorece a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo, elementos indispensáveis em um mundo em constante transformação. Por isso, educar para a liderança significa promover indivíduos que sejam não apenas competentes, mas também comprometidos com a transformação social e com os princípios de equidade e justiça.

A formação de líderes desde cedo não se limita apenas ao desenvolvimento de competências técnicas, mas também à promoção de valores como ética, responsabilidade e respeito, fundamentais para uma liderança eficaz e humanizada. Esses líderes não apenas buscam o sucesso individual, mas também estão comprometidos com o bem-estar coletivo e o progresso social. Além disso, é por meio da liderança desenvolvida em

ambientes educativos que os estudantes aprendem a lidar com a diversidade, a construir consensos e a agir com empatia diante dos desafios coletivos.

Reconhece-se que a liderança é fundamental na educação, tal como menciona a UNESCO (2024):

A liderança é fundamental na educação. Ela contribui para que instituições educacionais, sistemas de ensino e sociedades possam se transformar para melhor. Líderes não atuam sozinhos – eles respondem a outros atores que ajudam a transformar o sistema político: membros do parlamento, pesquisadores, organizações internacionais, sociedade civil, sindicatos, meios de comunicação, entre outros. Todos esses atores exercem liderança ao influenciar os países em direção a objetivos específicos na educação e na sociedade como um todo. Alguns políticos, por exemplo, fizeram da educação inclusiva, equitativa e de qualidade uma prioridade em seus países por meio de reformas visionárias e da alocação adequada de recursos. No entanto, antes de aprofundar o “como” da liderança – e correr o risco de transformá-la em um fim em si mesma – é importante não perder de vista o “para quê” a liderança deve servir (UNESCO, 2024, p.17).

Portanto, é imperativo que as políticas educacionais e os programas escolares continuem a enfatizar a importância do desenvolvimento de lideranças, proporcionando oportunidades para que todos os

estudantes possam explorar e desenvolver seu potencial. Tais iniciativas devem ser sistemáticas e contínuas, integradas ao currículo escolar e sustentadas por uma formação docente consistente. Isso exige um compromisso institucional com a construção de uma escola democrática, participativa e voltada para o desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo não apenas competências técnicas, mas também valores éticos e sociais.

Contudo, embora este estudo contribua para a reflexão sobre a importância da formação de lideranças no ambiente educacional, é necessário reconhecer suas limitações. Por se tratar de uma abordagem predominantemente teórica e exploratória, não foram analisadas práticas concretas em contextos escolares específicos, o que restringe a aplicabilidade direta das proposições aqui discutidas. Além disso, a seleção de fontes bibliográficas, embora criteriosa, pode ter deixado de contemplar outras perspectivas relevantes sobre o tema. Nesse sentido, recomenda-se que futuras pesquisas avancem para investigações empíricas que considerem diferentes realidades escolares, perfis de estudantes e estratégias pedagógicas concretas. Apenas com essa ampliação será possível validar e aprofundar os caminhos apontados neste trabalho, contribuindo efetivamente para o fortalecimento de lideranças transformadoras desde os primeiros anos da educação básica.

REFERÊNCIAS

ABAD CALLE, Joana Valeria; AUCCA HUALLPA FERNÁNDEZ, Roxana. Grandes líderes en los más pequeños. **Revista Ciencia y Desarrollo**, [S. l.], n. 23, p. 26–34, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8380396.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2024.

BARDUCHI, Ana Lúcia Jankovic *et al.* **Desenvolvimento Pessoal e Profissional**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

CAVADAS, Barbara Susan S. **O papel do líder no desenvolvimento de sua equipe**. 2011. Monografia. 32 p. (Curso de Especialização em Gestão Empresarial) - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/b002225.pdf Acesso em: 13 dez. 2024.

CIFUENTES-MEDINA, José Eriberto; GONZÁLEZ-PULIDO, José Weymar; GONZÁLEZ-PULIDO, Alexandra. Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. **Panorama**, Bogotá, v. 14, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3439/343963784005/html/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CONGER, Jay. A. Developing leadership capability: What's inside the black box? **Academy of Management Executive**, v. 18, n. 3, p. 136–139, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.5465/ame.2004.14776188>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CONTINI, Maria de Lourdes J; KOLLER, Silvia Helena; BARROS, Monalisa N. dos Santos. **Adolescência e Psicologia: Concepções Práticas e Reflexões Críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia (CFP), 2002.

COSTA, Janaina Santos; KIRST, Patrícia. **As competências necessárias para o exercício da liderança: o que se espera de um líder eficaz**. XIII Seminário Intermunicipal de pesquisa. Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) 2010. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2010/artigos/psicologia/salao/689.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CUNHA, Caroline V. M. da; SILVA, Marilda J. M. Os desafios da liderança no mundo corporativo. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 4, n. 7, p. 67–88, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/1388/1/Artigo%205.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

DORIN, Lannoy. **Carisma não se fabrica**. Apostila de textos diversos. Jundiaí: São Paulo, 2001.

ERASO, Jaime España; RAMÍREZ, Bibiana C. **Liderazgo y Coaching en las Empresas Altamente Productivas**. Bogotá: Vigor Empresarial, 2010.

FERNÁNDEZ BARBA, Felipe de Jesús. El desarrollo del liderazgo en adolescentes en ambientes educativos no formales. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 14., 2017, San Luis Potosí. Anais [...]. San Luis Potosí: COMIE, 2017. Disponível em: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2055.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FERREIRA, Adriana J. **Comportamento Humano nas Organizações? Liderança**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/18394/1/Comportamento-Humano-nas-Organizacoes--Lideranca/pagina1.html#ixzz1EkO7887L> Acesso em: 10 dez. 2024.

FIGUEIRA, Agostinho Augusto; SCHUCHMANN, Beatriz M.; AUGUSTO, Marion; BARALHAS, Carla; PAGLIA, Alexandre. Impactos dos diferentes tipos de liderança nas organizações. In: SEMINÁRIO EM GESTÃO,

EMPREENDEDORISMO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO (SEGET), 2020, Resende. Anais [...]. Resende: AEDB, 2020. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos20/373025.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

FILIPE, Pedro David Lopes. **A liderança na administração pública: estudos representativos de perfis de liderança na administração direta e indireta do Estado**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, 2018. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/18748/4/master_pedro_lopes_filipe.pdf. Acesso em: 22 maio 2025

IORELLI, José O. **Psicologia para Administradores**. São Paulo: Atlas, 2004.

FONSECA, João. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Apostila. Fortaleza: UECE, 2002.

FREITAS, Maria V. (Org.) **Juventude e Adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GOFFEE, Rob. **Quem disse que você pode liderar pessoas?** O que é preciso para ser um verdadeiro líder. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard; McKEE, Annie. **El líder resonante crea más: el poder de la inteligencia emocional**. Barcelona: Plaza & Janés, 2002.

GOMEZ, Luis Felipe. Trenzar los hilos de la escuela. El liderazgo, elemento clave para el funcionamiento de los consejos técnicos escolares. Sinéctica, Tlaquepaque, n. 52, 00009, jun. 2019. Disponível em [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-009) Acesso em: 10 jan. 2025.

BOTELHO, Júlio César; KROM, Valdevino. Os estilos de liderança nas organizações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (INIC), 2010, São José dos Campos. *Anais eletrônicos...* São José dos Campos: Univap, 2010. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0003_0494_01.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina; ARELLANO, Eliete Bernal. Liderança, poder e comportamento organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (Coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

MENDOZA, Noris. La educación para la transformación: una mirada desde la juventud. **Gaceta Educativa**, Caracas, v. 2, n. 2, p. 71-84, 2014. Disponível em: <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/download/511/465/1012>. Acesso em: 22 maio 2025.

MONTAÑEZ HUANCAYA DE SALINAS, Aquila Priscila; PALUMBO PINTO, Guido Benedicto; RAMOS VERA, Rosario Pilar; RAMOS VERA, Patricia María. Estilos de liderazgo en organizaciones educativas: aproxi-

maciones teóricas. **Revista Venezolana de Gerencia**, v. 27, n. 97, p. 170-182, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.12>. Acesso em: 11 abr. 2025.

MORELOS GONZALEZ, María Concepción Garabandal. A inclusão da educação socioemocional na grade de licenciatura em educação primária nas escolas mexicanas. *Revista Educação Anchieta*. v. 1, n. 1, p. 1-10, 2024. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaEducacao/article/view/2212/1893>. Acesso em: 23 maio. 2025.

MORELOS GONZÁLEZ, María Concepción Garabandal; GONZÁLEZ MORALES, Jose Benjamin Ronaldo. Educação híbrida e bem-estar emocional: análise de um protocolo para o atendimento socioemocional em uma escola primária de Toluca, México. **CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturais e diversidades**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e01-17, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/caedu.v7i1.6618>. Acesso em: 23 maio. 2025.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo**. 8. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

OLIVEIRA, Carmem Aristimunha de. **Psicologia Social**. Canoas: ULBRA, 2010.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARIENTE FRAGOSO, José Luis. Algunas reflexiones en torno al concepto del liderazgo. In: MENDOZA MOHENO, Jessica; GARZA GONZÁLEZ, Laura (Coord.). **Procesos de cambio y desarrollo organizacional**. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2009. cap. 6, p. 117-145.

PONT, Beatriz. **Improving school leadership**. Paris, OCDE. (2008). Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>. Acesso em: 11 jan. 2025.

RACHED, Chennyfer Dobbins Abi; SANTOS, Julia do Nascimento; FERREIRA, Victoria Christine Gomes. Bases teórica dos estilos de liderança: uma breve revisão. **International Journal of Health Management Review**, v. 6, n. 2, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://ijhmreview.org/ijhmreview/article/view/229/162>. Acesso em: 10 fev. 2025.

REYE RÍOS, Diego; ROJAS CASTILLO, Ronald. Estilo de liderazgo predominante en organizaciones sociales dedicadas a la educación ambiental. **Revista Venezolana de Gerencia**, Maracaibo, v. 22, n. 80, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29055967007>. Acesso em: 11 abr. 2025.

ROBBINS, Stephen P.; JUDGE, Timothy A. **Comportamiento organizacional**. 15. ed. México: Pearson, 2013.

SÁNCHEZ MONTERO, Ivanna Karina; RÍOS MARIÑO, Marcelo Javier; CAJAS CAJAS, Viviana Elizabeth; TANQUEÑO COLCHA, Oscar Paul. Liderazgo positivo en organizaciones saludables. **Revista Venezolana**

na de Gerencia, Maracaibo, v. 26, n. 95, p. 159–176, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29069613005>. Acesso em: 11 jan. 2025.

SILVA, Alex Miller Peres da; HUNGRIA, Felício Júlio de Azevedo. Liderança empreendedora como fator de melhoria na gestão escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 44, 14 de novembro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/44/lideranca-empresendedora-como-fator-de-melhoria-na-gestao-escolar> Acesso em: 10 jan. 2025.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 11 fev. 2025.

SOUZA, Márcia Regina de; CARVALHO, Paulo Victor Rodrigues de. Tecnologias da cultura africana e afrodescendente: pesquisa bibliográfica a partir da perspectiva decolonial. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, nº 1, 8 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/1/tecnologias-da-cultura-africana-e-afrodescendente-pesquisa-bibliografica-a-partir-da-perspectiva-decolonial> Acesso em: 11 fev. 2025.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento da Educação Global 2024/5**: Liderança na educação – liderar para aprender. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>. Acesso em: 01 abr. 2025. ISBN 978-92-3-100716-3. Acesso em: 10 jan. 2025.

VANDEBOS, Gary. R. (Org.) **Dicionário de Psicologia da APA**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VILLA SÁNCHEZ, Aurelio. Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 37, n. 2, p. 301–326, jul. 2019. DOI: 10.6018/rie.37.2.365461. Disponível em: <https://revistas.um.es/rie/article/view/365461>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 02 jan. 2025.

WEISZ, Isabel Cristina. A gestão escolar como instrumento de prevenção da síndrome de Burnout entre educadores. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 20, 31 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/20/a-gestao-escolar-como-instrumento-de-prevencao-da-sindrome-de-burnout-entre-educadores>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ZANELLI, Jairo E.B. *et al.* **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA CRÍTICA GENÉTICA

The textual creation process of elementary school students: an approach based on genetic criticism

Lilian Rodrigues de Souza Oliveira¹ 

¹Doutora e Mestra em Letras e Linguística, com ênfase em Estudos Literários, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela UFG. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora no CEPI Prof. Sebastião França. E-mail de contato: lilianrso7@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 24/04/2025

Aprovado em: 30/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15722162>

Resumo

Diante dos desafios enfrentados no ensino da produção textual, especialmente pela ênfase no produto em detrimento do processo de escrita, este artigo propõe investigar o percurso criativo de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado de Goiás, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Crítica Genética. A pesquisa analisou os manuscritos produzidos pelos estudantes ao longo de diferentes etapas da produção escrita, incluindo rascunho ou primeiro esboço, revisões e reescritas, com o objetivo de evidenciar os mecanismos construtivos que caracterizam o fazer textual. A análise concentrou-se nas rasuras, reorganizações estruturais e progressões temáticas, observadas à luz dos conceitos de texto móvel, memória da escritura, escritor-scriptor e autor-leitor. Os resultados apontam que a inserção da reescrita como prática pedagógica possibilita ao aluno assumir um papel ativo na construção de seu texto, ampliando sua consciência sobre o processo de escrita e favorecendo o desenvolvimento da autoria e da competência discursiva. A reescrita, portanto, revela-se não apenas como um exercício de correção, mas como um gesto de criação.

Palavras - chave: Produção textual. Crítica Genética. Refacção. Ensino de escrita. Revisão textual.

Abstract

In light of the challenges encountered in teaching *writing*—particularly the tendency to focus on the final product at the expense of the *writing* process—this article aims to investigate the creative trajectory of eighth-grade students from a public school in Goiás, Brazil, drawing on the theoretical and methodological tenets of Genetic Criticism. The research analyzed manuscripts produced by students across different stages of composition, including drafts or initial sketches, revisions, and rewrites, with the aim of elucidating the constructive mechanisms that characterize the act of *writing*. The analysis focused on elements such as erasures, structural reorganizations, and thematic progressions, examined through the lenses of mobile text, *writing* memory, writer-scriptor, and author-reader. The findings indicate that incorporating *rewriting* as a pedagogical practice enables students to take an active role in text construction, broadening their awareness of the *writing* process and promoting the development of authorship and discursive competence. Thus, *rewriting* emerges not merely as an exercise in correction, but as a creative gesture.

Keywords: Textual production. Genetic Criticism. *Rewriting*. *Writing* instruction. Text revision.

INTRODUÇÃO

A Crítica Genética, segundo Cecília Salles (2000), foi criada no final dos anos de 1960, em Paris, a partir de um dilema colocado a um grupo de germanistas. A Biblioteca Nacional da França contratara-os para organizar os manuscritos do poeta alemão Henrich Heine. Mas era necessário construir uma metodologia de trabalho, a partir de então, os pesquisadores germânicos decidiram estudar o processo de criação do texto literário. Assim sendo, pode-se dizer que a Crítica Genética surgiu com o desejo de compreender melhor o processo de criação artística, a partir dos registros deixados pelo artista. Ou seja, a crítica genética instaurou-se por um ato de força e se encaminhou em direção à escrita, levada pela curiosidade pelas operações iniciais, pelos lugares onde se põe em andamento um processo de escrita. Destaca-se, ainda que, o processo criativo foi motivo de reflexões de vários teóricos da gênese como: Lanson, 1915; Rudler, 1923; Audiat, 1924; Nadal, 1957; Noël, 1972; Genette, 1977 citados por Tadié (1992).

Sabendo-se que a Crítica Genética busca explicações para a gênese criativa nos rascunhos, nos manuscritos ou nas edições e demais documentos de processo, o presente estudo verificou o percurso da produção textual dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, da rede estadual de educação, com a finalidade de descrever os mecanismos criativos dos estudantes, bem como examinar a transformação do texto desde o primeiro esboço até a revisão final. Para tal, foram examinados, sistematicamente, as escritas de processo, ou seja, os rascunhos, as escritas marginais, como também as entrevistas e depoimentos dos alunos que direcionam à produção do texto. A fundamentação teórica que sustenta essa pesquisa se pauta nos pressupostos teóricos de Cecília Almeida Salles (1990; 2000; 2001; 2002) que teo-

riza sobre o viés do inacabado. Grésillon (1999) que aponta duas séries metafóricas na Crítica Genética, a pulsional-organicista e a artificial-construtivista. Hay (1999) que diz que, cada tipo de documento oferece ao crítico informações diversas sobre a criação e lança luzes sobre momentos diferentes desse percurso. Willemart (1999) que realiza um estudo do manuscrito como meio de ajuda para entender indiretamente as manifestações da mente nos processos de criação, uma vez que os mecanismos de escritas visíveis em sua superfície podem revelar o trabalho mental.

Considerando que a crítica genética oferece uma nova possibilidade de abordagem para as obras de arte, observando-as a partir de seu percurso de criação, este estudo define alguns eixos de leitura para o ato de produção de texto, dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da rede Estadual de Ensino, e não para o texto em si, uma vez que a crítica genética vê no texto as metamorfoses em que ele se constitui e parte do princípio do questionamento a respeito de como se dá o trabalho da criação.

Assim, pode-se afirmar que o objeto de estudo da crítica genética é o caminho percorrido pelo escritor para chegar ao texto final. Ou seja, o geneticista estuda os testemunhos materiais de uma dinâmica criadora (rascunhos, manuscritos, datiloscritos, etc), e a partir deles levanta hipóteses sobre como se deu a criação de determinado texto. Para Almuth Grésillon (1994), o suposto “processo de criação” é principalmente um processo de leitura, e não de um autor, mas do geneticista. Os manuscritos não constituem em si um processo, é na leitura desses documentos que um processo será construído. Deste modo, a descrição do mecanismo criativo não é aquele pelo qual o escritor passa, mas aquele que o pesquisador constrói, a

partir dos registros que o escritor deixa, já que é impossível observar todo o processo.

No tocante aos manuscritos, é importante ressaltar que o termo não se limita ao significado de “escrito à mão”, pois para o estudo genético, ele é entendido como todo documento no qual seja possível encontrar um traço do processo de criação. Desse modo, serão tratados todos os rascunhos, manuscritos, escritas marginais, entre outros, como “documentos de processo” (SALLES, 2000, p.35).

Para observar o movimento criador dos alunos, primeiramente, partiu-se da elaboração de uma atividade de escrita. Sabendo-se que uma atividade de escrita constitui uma ferramenta ou um instrumento utilizado para alcançar determinado objetivo, para obter determinado objeto “escrito”. Tal como acontece com as ferramentas que utilizamos no dia a dia, elas podem apresentar formatos diferenciados, a fim de se adequarem às características que pretendemos que os textos que resultarão da atividade tenham. Ressalta-se que na perspectiva que estamos a adotar, foram realizadas atividades de escrita diferentes, pois o ato de escrever constitui diversos elementos.

Portanto, pode se afirmar, com certa segurança, que vivendo os meandros da criação, quando em contato com a materialidade do processo criador, podemos conhecê-lo melhor. Essa é a proposta deste estudo, visto que o ensino da produção textual no contexto escolar enfrenta desafios persistentes, sobretudo no que diz respeito à compreensão do processo de escrita como um percurso contínuo de elaboração, revisão e aprimoramento. Na prática pedagógica tradicional, a escrita escolar costuma ser reduzida a um único rascunho, seguido da correção do professor, sem que o aluno tenha a oportunidade de refletir criticamente sobre sua produção e suas possibilidades

de refinamento. Esse modelo limita o desenvolvimento da autoria e a consciência dos estudantes sobre a escrita como um ato em construção.

A partir dessa problemática, este artigo fundamenta-se na Crítica Genética para propor a refacção textual como estratégia de ensino da escrita. A trajetória que culminou nesta abordagem pedagógica nasce de uma longa investigação sobre os processos criativos na literatura, que se iniciou com a pesquisa sobre o processo criativo de Cora Coralina na graduação e no mestrado. Trabalhos como a monografia “O Processo de Criação do Poema Minha Infância” e a dissertação e livro “Momentos Criativos de Cora Coralina: Uma Leitura do Dossiê Genético de Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais” destacaram os desafios e as estratégias da criação literária, desde manuscritos até edições publicadas. Recentemente, no doutorado, dediquei-me à análise das transformações nas edições das três primeiras obras de João Cabral de Melo Neto. Aplicando os princípios da crítica genética e textual, investiguei um período de mais de cinco décadas, de 1942 a 1994, em que suas obras passaram por significativas transformações textuais. A pesquisa acadêmica nesses dois grandes escritores permitiu compreender como a escrita se desenvolve a partir de múltiplas versões, em um trabalho contínuo de construção e reconstrução textual. Assim, o contato com a Crítica Genética despertou o interesse de aplicar seus pressupostos no ensino, com o intuito de aprimorar a produção textual dos alunos e promover uma nova percepção sobre a escrita escolar.

Dessa forma, este artigo investiga a implementação da refacção textual em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar como a reescrita interfere o desenvolvimento da autoria e do pensamento crítico nos estudantes. A partir da

análise dos manuscritos produzidos pelos alunos em diferentes etapas de reescrita, busca-se demonstrar que a revisão sistemática do próprio texto possibilita um avanço significativo na competência escritora, transformando o aluno em um sujeito ativo de sua produção. Embora vários estudantes tenham participado da experiência, os resultados apresentados neste estudo foram obtidos por meio de uma análise por amostragem, na qual foram selecionados textos de três alunos. Para garantir o sigilo e a ética da pesquisa, tanto os alunos quanto a instituição de ensino onde o estudo foi realizado não serão identificados. Além disso, este estudo pretende contribuir para a reflexão sobre metodologias de ensino que valorizem a escrita como um processo dinâmico e criativo, em sintonia com as práticas de escritores consagrados e com as potencialidades formativas da Crítica Genética.

Considerando essas premissas, este artigo organiza-se de forma a conduzir o leitor por um percurso analítico que se inicia com a apresentação dos fundamentos teóricos da Crítica Genética e suas possibilidades de aplicação no ensino da escrita. Em seguida, exponho a metodologia adotada, detalhando os critérios de análise dos textos e os procedimentos utilizados na investigação. Na sequência, discuto os resultados obtidos a partir da experiência com a refacção textual, ressaltando suas implicações para o desenvolvimento da autoria e do pensamento crítico dos estudantes. Por fim, apresento as considerações finais, nas quais sintetizo os achados da pesquisa e destaco suas contribuições para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

No contexto escolar, a produção textual frequentemente se restringe à elaboração de um único rascunho, seguido pela correção do professor, sem que

o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre seu próprio processo de escrita. Esse modelo, centrado exclusivamente no produto, reduz a aprendizagem ao resultado imediato, sem estimular a percepção dos estudantes sobre a construção progressiva do texto. Como consequência, a escrita assume um caráter pontual, desvinculado do desenvolvimento da autoria e da reescrita consciente. Diante desse cenário, Salles (2000) entende o processo de criação literária como uma rede dinâmica, composta por múltiplas instâncias que interagem durante a elaboração de uma obra. Para ela, a Crítica Genética não se limita à busca do texto definitivo, mas investiga os movimentos, hesitações, recuos e avanços que configuram o gesto criativo. A autora concebe a escrita como um processo em constante negociação entre o autor-criador, que dá forma à obra; o autor-leitor, que retorna ao próprio texto para relê-lo e modificá-lo; e o autor-pessoa, que manifesta valores e visões de mundo no texto. Nessa perspectiva, o processo criativo é visto como um gesto inacabado, em que a construção estética se dá por meio de acréscimos, cortes, substituições e ressignificações.

Da mesma forma, Grésillon (1994) propõe uma abordagem da gênese textual centrada na leitura crítica e interpretativa dos documentos do processo criativo. Para ela, o “processo de criação” não é dado objetivamente pelos rascunhos ou manuscritos, mas construído pelo pesquisador a partir da leitura desses vestígios. Essa construção recebe o nome de prototexto, uma organização teórica das fases anteriores à obra publicada. A crítica genética, segundo Grésillon, é uma prática de leitura que busca descrever o movimento criador a partir dos rastros materiais deixados pelo autor, compreendendo que mesmo uma obra publicada pode não ser considerada finalizada por seu criador. Assim, o trabalho do geneticista é reconstruir o percurso do texto como um organismo em transformação, atento às dimen-

sões privadas (rascunhos, anotações, cartas) e públicas (edições, intervenções editoriais) da obra.

Philippe Willemart (2007), por sua vez, integra à Crítica Genética uma abordagem psicanalítica, valorizando a presença do inconsciente, da memória e das pulsões no processo de criação literária. Para o autor, escrever é um gesto de elaboração simbólica que atravessa conflitos internos e se realiza em camadas, por meio de operações de repetição, deslocamento, negação e reinvenção. Willemart distingue diferentes figuras do autor no ato criativo, como o *autor-scriptor*, guiado pela inspiração intuitiva, e o *autor-criador*, que organiza e transforma esteticamente as ideias. A criação é, portanto, um campo de forças onde desejos, referências e tensões são reelaborados pela linguagem, fazendo do texto um espaço de subjetividade em constante construção.

Nesse sentido, a Crítica Genética surge como um campo de estudo capaz de fornecer ferramentas teóricas e metodológicas para compreender o processo criativo do escritor. Desenvolvida na França na década de 1960, essa abordagem se consolidou a partir da análise de manuscritos de grandes autores, buscando identificar os caminhos percorridos desde as primeiras anotações até a versão final de uma obra. Ao estudar rascunhos, esboços, correspondências e variantes textuais, a Crítica Genética permite mapear as decisões autorais, revelando os momentos de hesitação, reformulação e refinamento do texto antes de sua publicação definitiva. Essa ótica, inicialmente voltada para a literatura, também pode ser aplicada ao ensino da escrita, pois possibilita que os alunos reconheçam a importância da reescrita e da revisão como parte essencial do processo de construção textual.

De acordo com Almuth Grésillon (2007), a Crítica Genética pode ser compreendida a partir de duas abordagens metafóricas. A primeira, de caráter pulsional-organicista, concebe a criação como um ato

espontâneo e intuitivo, no qual o autor expressa suas ideias de maneira livre e natural. A segunda, artificial-construtivista, enfatiza a escrita como um processo laborioso, estruturado e deliberado, em que o escritor revisa continuamente seu texto para aprimorar a organização, a coesão e a expressividade. No âmbito educacional, essa última abordagem é fundamental, pois reforça a necessidade de inserir a refacção textual como prática pedagógica, permitindo que os alunos percebam a escrita não como um ato isolado, mas como um percurso de construção e refinamento.

Nessa mesma linha, Philippe Willemart (1999) propõe que a escrita se dá em diferentes fases, e que o escritor desempenha simultaneamente os papéis de autor e leitor de seu próprio texto. Esse duplo papel implica que, ao longo do processo, o escritor se distancie de sua criação inicial para reavaliá-la criticamente, promovendo ajustes estruturais e estilísticos. No ensino da escrita, essa concepção é essencial, pois sugere que os estudantes devem ser incentivados a revisitar suas produções, analisá-las sob diferentes aspectos e aprimorá-las progressivamente. No entanto, para que essa prática se efetive, é preciso superar o modelo tradicional, no qual a produção textual se resume à entrega de um único rascunho sem um retorno processual que possibilite reescritas orientadas.

No Brasil, Cecília Almeida Salles (2000) amplia essa discussão ao defender que a escrita deve ser vista como um processo inacabado, no qual a refacção textual não se limita à simples correção gramatical, mas constitui uma etapa fundamental da criação. Para a autora, os manuscritos representam registros valiosos do percurso criativo, demonstrando que o texto é um organismo em constante transformação. No contexto escolar, essa abordagem se traduz na necessidade de incentivar os alunos a elaborarem múltiplas versões de seus textos, experimentando diferentes estruturas

e formas de expressão até que alcancem um nível satisfatório de clareza, coesão e coerência.

Além disso, diante do caráter das modificações verificadas no processo de revisão dos textos, a análise das revisões e modificações realizadas pelos alunos encontra fundamentação teórica nas concepções de paráfrase propostas por Bernard Pottier e Catherine Fuchs. Essas teorias oferecem uma base linguística para compreender as operações de reformulação textual que caracterizam o processo criativo, essencial para a descrição e interpretação das transformações presentes nas versões textuais decorrentes de uma mesma proposta de produção de redação escolar.

Bernard Pottier define a paráfrase como uma relação de equivalência entre um texto-fonte e seu texto reformulado, considerando que ambos compartilham um núcleo semântico comum. Nesse sentido, a paráfrase representa a produção de variações que mantêm uma intenção de significação invariante, ainda que possam surgir diferenças secundárias entre os enunciados (FRANCISCO, 2011, p. 65). Essa abordagem permite identificar padrões de escolha linguística que refletem a intenção original do autor, mesmo em contextos de reformulação extensiva.

Por outro lado, Catherine Fuchs propõe uma perspectiva dinâmica da paráfrase, valorizando a assimetria entre os enunciados reformulados. Para Fuchs, a paráfrase é um processo de transformação progressiva em que as diferenças semânticas podem gerar novos significados e ultrapassar o que ela denomina “limite de distorção” (FRANCISCO, 2011, p. 74). Essa concepção enfatiza a plasticidade semântica e os múltiplos sentidos que emergem no decorrer das reformulações, distanciando-se de uma visão estática e fixa da equivalência textual.

Com base nesses pressupostos, a refacção textual se estabelece como um conceito central neste estudo. Trata-se de um processo de reescrita sistemática

no qual o autor revisa, reorganiza e aprimora sua produção, assumindo um papel mais ativo na construção do texto. Ao adotar essa prática no ensino, busca-se transformar o estudante não apenas em um produtor de textos, mas também em um leitor crítico de sua própria escrita, capaz de identificar falhas, explorar novas possibilidades discursivas e refinar suas ideias ao longo das sucessivas versões. Dessa forma, a incorporação da refacção no ensino da produção textual possibilita ampliar a autonomia dos alunos e desenvolver sua competência escritora de maneira significativa.

A seguir, detalhamos a metodologia adotada para a implementação da refacção textual na prática escolar, destacando o contexto da pesquisa e os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi conduzida em uma escola pública estadual do Estado de Goiás, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. A instituição atende a estudantes provenientes de diversos contextos socioeconômicos e enfrenta desafios recorrentes no ensino da produção textual, entre os quais se destacam a dificuldade dos alunos em estruturar suas ideias por escrito, a ausência de um trabalho sistemático de revisão textual e a carência de práticas pedagógicas que estimulem a reescrita como etapa fundamental do processo de construção do texto. Nas práticas escolares atuais, observa-se que a escrita costuma ocorrer em uma única etapa, na qual o texto é submetido posteriormente à correção docente, sem que o estudante tenha a oportunidade de retomar sua redação e promover ajustes estruturais e estilísticos de forma orientada. Essa dinâmica de ensino, pautada na linearidade do processo escritural, desconsidera a escrita como um fenômeno processual e dinâmico, limitando o

desenvolvimento da autoria e da consciência metalinguística dos estudantes.

Diante desse cenário, a presente pesquisa buscou intervir na prática pedagógica por meio da implementação da refacção textual como estratégia de ensino da escrita, fundamentada nos pressupostos da Crítica Genética. O estudo parte do princípio de que a produção textual não deve ser tratada como um ato isolado, mas sim como um percurso que envolve a formulação inicial de ideias, a experimentação de diferentes possibilidades discursivas e a constante reelaboração do texto até atingir um grau consistente de clareza discursiva e organização textual. Com isso, pretende-se não apenas oferecer aos alunos uma metodologia de escrita mais próxima da realidade do fazer literário e acadêmico, mas também fomentar um aprendizado significativo, em que o estudante se perceba como agente ativo no aprimoramento de sua própria produção textual.

Nessa perspectiva, a escolha dessa abordagem deve-se ao interesse em compreender o processo de produção textual dos estudantes como um percurso criativo, e não apenas como um resultado final. Nesse sentido, a investigação voltou-se para os registros materiais da escrita, tais como rascunhos, versões sucessivas, rasuras, reestruturações e anotações, compreendidos como “documentos de processo”.

Participantes

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 15 anos. Por questões éticas e em respeito à vontade dos estudantes participantes da pesquisa, optou-se por não divulgar qualquer informação que possa identificá-los. Da mesma forma, a escola onde o estudo foi realizado também não foi identificada, a fim de preservar a privacidade institucional e individual dos envolvidos. Dados pessoais, como nomes,

turmas e outras referências específicas, foram omitidos, garantindo o anonimato e assegurando o cumprimento dos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos no contexto escolar.

A turma que participou da pesquisa contava 36 alunos, e todos já haviam participado de atividades de produção textual em contextos escolares anteriores, mas a maioria nunca havia sido exposta a um processo sistemático de refacção textual, no qual a reescrita fosse compreendida como parte essencial do desenvolvimento da autoria e da construção discursiva. A escolha dos participantes foi intencional e orientada pelo objetivo de investigar como alunos em fase de consolidação da escrita lidam com a necessidade de revisar e aprimorar seus próprios textos. Para apresentar a análise realizada neste artigo, foram selecionados três processos de produção textual desenvolvidos por diferentes estudantes, abrangendo desde a escrita inicial até as sucessivas reescritas. Cada um desses processos corresponde a uma proposta distinta de produção textual, permitindo observar como os alunos, com diferentes perfis de escrita, se envolveram com as etapas de revisão e reescrita ao longo da experiência.

Essa seleção possibilitou observar como alunos com distintos graus de proficiência textual enfrentam o desafio da reescrita, quais estratégias adotam para reformular seus textos e de que maneira incorporam as orientações recebidas ao longo do processo. Além disso, a análise comparativa entre diferentes perfis de escrita permitiu verificar a eficácia das estratégias propostas na promoção de uma aprendizagem autônoma e reflexiva, na qual os estudantes assumem o papel de revisores e críticos de sua própria produção.

Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas interdependentes, que abrangeram desde a produção

inicial dos textos até a análise detalhada das transformações ocorridas ao longo do processo de refacção. Na primeira etapa, os alunos foram convidados a redigir um texto livremente, isto é, uma proposta de “escrita espontânea”, na qual os alunos produziram textos a partir de propostas temáticas abertas, sem qualquer interferência docente ou preocupação com correção imediata. Essa fase teve como objetivo observar a escrita criativa, impulsiva e intuitiva dos estudantes, registrando suas escolhas discursivas iniciais e sua familiaridade com os elementos estruturantes do texto. Ao evitar qualquer intervenção nesse momento, buscou-se preservar a autenticidade da produção inicial, permitindo uma análise mais precisa das modificações introduzidas nas versões textuais subsequentes.

Na segunda etapa, “refacção orientada”, após a conclusão do primeiro rascunho, os alunos participaram de atividades voltadas à compreensão da escrita como processo, e não como produto final. Essa etapa foi estruturada em dois momentos: um momento formativo, com base teórica e reflexiva, e um momento prático, dedicado à reescrita orientada de seus próprios textos.

No momento formativo, os estudantes tiveram contato com conceitos centrais da Crítica Genética, apresentados em linguagem acessível e com exemplos extraídos de autores consagrados, como Cora Coralina e João Cabral de Melo Neto. Foram discutidas noções como rasura, reescrita, texto em movimento, memória da escritura, autor-leitor e escritor-scriptor, destacando como grandes escritores reescrevem várias vezes seus textos antes da versão publicada. Essa abordagem visou desmitificar a ideia de que escrever bem é um dom imediato, mostrando a escrita como construção, esforço e revisão.

A discussão foi acompanhada da leitura de trechos comparativos entre primeiras versões e versões finais de produções literárias e acadêmicas,

inclusive manuscritos analisados em meu livro e em minha tese. Os alunos também refletiram sobre os objetivos comunicativos de seus textos, suas escolhas linguísticas e sobre os efeitos de sentido que podem ser alterados a partir de uma reestruturação textual.

No momento prático, cada estudante recebeu orientações individualizadas com base em seu texto inicial. As intervenções docentes buscaram não corrigir o texto para o aluno, mas levá-lo a identificar seus próprios pontos de revisão. As orientações estavam centradas em quatro eixos de análise:

1. **Macroestrutura textual:** os alunos foram incentivados a reorganizar a estrutura dos parágrafos, a sequência lógica das ideias e a progressão temática, com perguntas como: “Você acha que essa ideia está bem-posicionada?” ou “Este parágrafo responde ao que o título sugere?”.
2. **Coerência e coesão:** discutiu-se o uso adequado de conectores, a repetição excessiva de palavras, a falta de continuidade entre ideias, propondo-se a leitura em voz alta do próprio texto para percepção de rupturas discursivas.
3. **Relação entre forma e conteúdo:** refletiu-se sobre a escolha de palavras, a clareza das expressões, a força argumentativa dos exemplos e a construção do estilo pessoal.
4. **Revisão e refacção consciente:** foi estimulada a reescrita como exercício de autoria, retomando o próprio texto a partir da leitura crítica de si mesmo. Essa etapa incorporou a noção de paráfrase criativa, a aplicação dessas concepções teóricas ao estudo das versões textuais permite abordar o trabalho dos estudantes como um processo contínuo de construção e reconstrução de sentido. Visto que, suas reformulações textuais não apenas ajustam aspectos semânticos e estruturais, mas

também revelam um movimento criativo, compreendendo que ao reescrever, o aluno não apenas refaz, mas reinterpreta seu pensamento em novas palavras, evidenciando a complexidade do gesto criativo.

Durante esse processo, os manuscritos passaram a ser vistos como testemunhos do pensamento em movimento, e a rasura, como marca legítima do fazer escritor. A reescrita não foi entendida como correção, mas como reflexão sobre a escrita, e o aluno foi encorajado a atuar como autor e leitor de si mesmo, mobilizando sensibilidade, criticidade e domínio progressivo da linguagem.

Na terceira e última etapa, as diferentes versões dos textos foram analisadas sob a perspectiva da Crítica Genética, com especial atenção às marcas deixadas pelos alunos ao longo do processo de reescrita. Foram examinadas as rasuras, reformulações e reestruturações presentes nos manuscritos, permitindo identificar padrões de revisão e compreender de que modo os estudantes lidaram com a refacção textual. Essa análise possibilitou mapear as estratégias utilizadas pelos alunos para aprimorar seus textos, bem como verificar em que medida a intervenção pedagógica contribuiu para a ampliação da consciência metacognitiva e da autonomia no processo de escrita.

Critérios de análise

A avaliação dos textos seguiu parâmetros específicos que visaram compreender o efeito da refacção textual na construção da autoria e no progresso das produções dos alunos. O primeiro critério adotado foi a identificação da presença de rasuras e alterações entre as versões dos textos, buscando compreender o sentido das modificações realizadas e sua relação com a evolução do pensamento discursivo

dos estudantes. Em seguida, analisou-se a reorganização estrutural, observando as transformações na disposição dos parágrafos e na organização lógica das ideias ao longo das sucessivas versões. Esse aspecto foi essencial para verificar em que medida os alunos conseguiram promover uma maior coerência textual, reorganizando suas produções para torná-las mais articuladas e fluidas.

Outra diretriz relevante foi a avaliação da progressão da coerência e da coesão textual, verificando se os alunos passaram a articular melhor seus argumentos, empregando conectores discursivos e estratégias linguísticas que favorecem a continuidade textual. A evolução nesse aspecto permitiu constatar se a refacção textual contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de interligar ideias de maneira mais clara e estruturada. Além disso, buscou-se avaliar a autonomia dos estudantes no processo de escrita, analisando como eles passaram de um papel passivo, caracterizado pela simples redação de um texto, para um papel ativo, no qual assumem a responsabilidade pela revisão e pelo aprimoramento consciente de sua produção.

Assim sendo, a análise dos textos seguiu os princípios da Crítica Genética, considerando os manuscritos como espaço do “gesto criativo” e da “escrita em movimento”. Nessa perspectiva, foram aplicados os seguintes critérios:

- a. Identificação de rasuras e intervenções - apagamentos, substituições, acréscimos e deslocamentos, analisados como marcas do processo de elaboração textual.
- b. Reorganização estrutural - modificações na disposição dos parágrafos, reestruturação da lógica argumentativa e reorganização das sequências discursivas.
- c. Progressão temática e coesão - observação do aprimoramento das articulações semânti-

cas e do uso de conectores, marcas de coesão referencial e sequencial.

- d. Construção da autoria e da autonomia - identificação de atitudes de autocrítica, reescrita intencional e reposicionamento do aluno como sujeito criador de seu texto.

Esses elementos norteadores possibilitaram compreender de forma detalhada a relevância da refacção textual no desenvolvimento da competência escritora dos alunos, fornecendo subsídios para a reflexão sobre práticas pedagógicas que valorizem a escrita como um processo contínuo e dinâmico. A seguir, são apresentados os resultados da análise dos textos produzidos pelos estudantes, com destaque para as transformações ocorridas ao longo das diferentes versões e para os avanços identificados na construção da autoria e da reflexão sobre o próprio processo escritural.

Análise e discussão dos resultados

O processo de escrita envolve revisões, ajustes e reestruturações que revelam a dinâmica da criação textual. Ao acompanhar as produções dos alunos, é possível observar como as transformações entre a versão inicial e a revisada evidenciam marcas do percurso criativo, como rasuras, reorganizações e aperfeiçoamentos estruturais. Com base nos princípios da Crítica Genética, esta análise busca compreender a escrita como um processo em constante reelaboração, no qual cada modificação contribui para a construção do texto final.

O ensino tradicional da produção textual, amplamente disseminado nas escolas, baseia-se em uma metodologia linear, na qual os alunos redigem um texto, submetem-no à correção do professor e recebem devolutivas pontuais, geralmente na forma de anotações marginais ou símbolos gráficos que indicam erros ortográficos e gramaticais. Contudo, essa abordagem

ignora a complexidade do ato de escrever, uma vez que muitos estudantes não conseguem compreender plenamente as correções feitas pelo professor ou não sabem como aplicá-las para melhorar seu texto. Em muitos casos, limitam-se a observar a nota atribuída, sem dedicar-se à análise dos apontamentos e sugestões de revisão. Além disso, o distanciamento temporal entre a produção e a devolutiva dificulta a assimilação das mudanças necessárias, fazendo com que a escrita permaneça como um exercício isolado, desconectado de um processo contínuo de construção.

A proposta da refacção textual busca romper com essa lógica, inserindo o aluno em um processo reflexivo no qual a mediação do professor tem papel essencial. Em vez de apenas indicar falhas e sugerir correções, o docente atua como orientador, incentivando os alunos a questionarem suas próprias escolhas discursivas e a identificarem os pontos que precisam ser reformulados para garantir maior clareza, coesão e coerência ao texto. Esse método permite que os estudantes não apenas revisem suas produções, mas compreendam os motivos subjacentes às modificações, desenvolvendo uma postura mais crítica e autônoma em relação à escrita.

Um dos aspectos mais reveladores da refacção textual é a presença das rasuras, que funcionam como vestígios do percurso criativo do aluno. De acordo com Grésillon (1991), a rasura pode ser analisada a partir de duas perspectivas: a pulsional-organicista, que vê a criação textual como um fluxo espontâneo e intuitivo, e a artificial-construtivista, que considera a escrita um trabalho progressivo de reestruturação e refinamento. Ambas as abordagens se fazem presentes nos textos analisados, revelando que a escrita dos alunos transita entre momentos de criação intuitiva e instantes de reflexão crítica, nos quais as palavras são reelaboradas em busca de maior precisão e expressividade. Observe trechos de variações do texto “Amizade” no quadro a seguir:

Quadro 01 - Texto 1 - Amizade

Versão 1	Versão 4
Amizade é uma coisa pura, sincera, e madura acho que sem a amizade dos meus amigos não iria...	Amizade é essencial para a vida, pois ninguém vive sem amigos. Eles nos ajudam nos momentos difíceis, nos fazem sorrir e tornam nossos dias melhores. Ter um amigo verdadeiro é ter um tesouro.
Amigo é mais que um amigo, é um irmão	Amigo é mais que um amigo, é um irmão, é aquele que está do seu lado...
A amizade é tudo é viver é ser feliz!	A amizade é tudo, é viver, é ser feliz!
Amizade é amor! Amizade é sabedoria e compreensão.	Amizade é AMOR. Amizade é CARINHO. AMIZADE É TUDO!!

Fonte: Elaboração própria.

As transformações entre a primeira e a quarta versão do texto “Amizade” revelam um percurso significativo no processo de refacção textual, evidenciado por aprimoramentos semânticos, estilísticos e sintáticos que ilustram os mecanismos da criação em movimento, conforme os fundamentos da Crítica Genética. O contraste entre os dois primeiros trechos permite observar um processo de maturação textual e discursiva significativo, revelando a escuta do texto pelo autor-escritor, conceito trabalhado por Philippe Willemart (1996). No primeiro trecho, a escrita apresenta um enunciado truncado e inacabado, com marcas de oralidade “acho que...” e uma estrutura sem desenvolvimento temático completo. A construção revela o que Willemart chamaria de texto móvel, uma escrita que ainda está em movimento, em processo de busca por sentido, e que indica um desejo de dizer sem, ainda, encontrar a forma linguística adequada.

Na versão reescrita, o texto adquire coesão, completude e profundidade semântica. A formulação “Amizade é essencial para a vida, pois ninguém vive sem amigos” substitui a expressão subjetiva e fragmentada da primeira versão por um enunciado mais objetivo e generalizante, revelando uma estratégia de reformulação para explicitação, conforme a categoria de paráfrase discutida por Catherine Fuchs (1982). O aluno

abandona o enunciado centrado no “eu” e elabora um discurso universalizante, ampliando o alcance comunicativo do texto.

Além disso, a inclusão dos enunciados: “Eles nos ajudam nos momentos difíceis, nos fazem sorrir e tornam nossos dias melhores. Ter um amigo verdadeiro é ter um tesouro.” demonstra um avanço na articulação lógica e afetiva das ideias. Segundo Bernard Pottier (1989), o domínio da linguagem passa por sua organização semântica e estilística: neste trecho, percebe-se a introdução de construções metafóricas “um amigo verdadeiro é um tesouro” que enriquecem o texto estética e emocionalmente. A metáfora do amigo como tesouro opera como um operador de valor, que confere densidade expressiva ao conteúdo da escrita, caracterizando um deslocamento da linguagem denotativa para uma linguagem mais literária.

Do ponto de vista sintático, nota-se maior articulação interfrásica, com períodos compostos por subordinação “pois ninguém vive sem amigos” e sequência de orações coordenadas com valor explicativo e descritivo “nos ajudam... nos fazem sorrir... tornam nossos dias melhores”. Isso revela o que Jean-Michel Adam (2024) descreve como progresso textual pela organização discursiva, em que a macroestrutura textual passa a refletir uma intenção comunicativa mais clara e bem planejada.

No plano da memória da escritura, conceito de Willemart (2007), evidencia-se que, entre a primeira e a quarta versão, o aluno ativou conhecimentos prévios, reorganizou elementos semânticos e estilísticos e desenvolveu uma consciência mais elaborada sobre o que deseja expressar, processo que, segundo Grésillon (1994), é típico de uma escritura orientada por reflexões e reformulações. O abandono do trecho inacabado da primeira versão e a ampliação do conteúdo no novo enunciado também demonstram a ação do autor-leitor, aquele que se reapropria de sua escrita, atua como leitor de si mesmo e realiza escolhas mais eficazes para tornar a linguagem mais clara, coesa e significativa. Essa transição entre a expressão afetiva e intuitiva do primeiro esboço e a organização discursiva da versão final representa, portanto, um percurso de evolução estilística e cognitiva, mobilizado por mecanismos da refacção textual orientada.

Ademais, segundo Catherine Fuchs (1982), a reformulação lexical que mantém um núcleo semântico, mas amplia ou especifica os sentidos, pode ser classificada como uma paráfrase construtiva, que não apenas repete, mas reconfigura o enunciado original, promovendo maior clareza e intensidade comunicativa. Isso se evidencia, por exemplo, no trecho: “Amigo é mais que um amigo, é um irmão” transformado em “Amigo é mais que um amigo, é um irmão, é aquele que está do seu lado...”, no qual o acréscimo de uma oração subordinada explicativa reforça e detalha a ideia de apoio constante que estrutura a imagem da amizade.

A evolução também se manifesta morfológicamente e graficamente na sequência final: “Amizade é AMOR. Amizade é CARINHO. AMIZADE É TUDO!!” O uso das maiúsculas

e da pontuação enfática, elementos gráficos muitas vezes desconsiderados em análises mais normativas, atua como marcas de expressividade. Bernard Pottier (1989), ao tratar da semântica textual, destaca que o signo não se restringe ao seu conteúdo referencial, mas também comporta uma carga afetiva e cultural que dá forma ao estilo individual. As marcas gráficas tornam-se, assim, indícios da intenção enfática do autor.

No plano sintático, há um refinamento visível na pontuação e na segmentação das ideias. Se na primeira versão há fusão apressada de orações “A amizade é tudo é viver é ser feliz!”, na versão final a pontuação é reestruturada: “A amizade é tudo, é viver, é ser feliz!”, respeitando unidades sintáticas mais claras. Essa progressão revela o deslocamento do escritor-scriptor, que responde às exigências do inconsciente e das impressões sensoriais, para o autor-leitor, consciente da comunicabilidade do texto.

Jean-Michel Adam (2024), ao discutir a progressão textual, observa que os movimentos de continuidade, paralelismo e reformulação são essenciais para a construção da coerência. Nesse sentido, o uso repetitivo da construção “Amizade é...” seguido de diferentes predicativos cria um efeito de acumulação semântica, funcionando como uma estratégia de reforço temático e coesão interna. A refacção, portanto, permitiu ao estudante reconfigurar sua relação com o texto, promovendo, como apontam os resultados de sua análise genética, um deslocamento do enunciadador ingênuo para um sujeito que, ainda que em estágio inicial de escrita, demonstra consciência de sua voz autoral e das possibilidades expressivas da linguagem.

Prosseguindo, examinaremos variações do texto “Gravidez de uma amiga”:

Quadro 02 - Texto 2 - Gravidez de uma amiga

Versão 1	Versão 4
— Olô — Ta bom, mas é alguma coisa muito grave? — É, você ta onde? — Na praça — Vou ai	Estava um lindo dia na praça, quando uma amiga me ligou e falou que queria conversar comigo. Logicamente falei a ela que poderia me encontrar na praça.
— Amiga eu to grávida, e não sei o que fazer, pois não tenho coragem de falar aos meus pais.	— Amiga aconteceu, estou grávida! (Ela começou a chorar) — Clara, calma, seus pais sabem? — Não, e é esse o problema...
— Bom, começa a falar sobre o assunto, com a sua mãe, pois ela deve te entender...	— Bom, primeiro conversa sobre o assunto com a sua mãe, pois ela vai te compreender, ela já deve ter passado por esse momento...
No dia seguinte liguei pra ela, e ela me falou que os pais dela á comprienderam.	No dia seguinte liguei pra ela... — Oi amiga, tudo bem? — Oie amiga, estou bem. — Como foi ontem? — Falei sim, e ela me compreendeu...

Fonte: Elaboração própria.

A passagem da versão 1 para a versão 4 do texto revela um movimento claro de ampliação da experiência vivida e de reorganização do discurso narrativo, o que caracteriza, conforme Willemart (2007), a ativação da memória da escritura e a atuação do autor-leitor no processo de refacção textual. Na primeira versão, o texto se apresenta majoritariamente como uma sequência de falas breves em estilo dramático, com uso direto de diálogo oralizado: “— Olô / — Ta bom, mas é alguma coisa muito grave? / — É, você ta onde?”. A estrutura, com pouca elaboração descritiva e ausência de marcas de ambientação, aproxima-se de um esboço inicial movido por uma urgência comunicativa própria do scriptor, aquele que escreve guiado pelas solicitações imediatas da escritura (WILLEMART, 2007). Já na versão 4, há uma transição significativa para um texto em prosa narrativa, com inclusão de elementos descritivos e indicativos de tempo e espaço: “Estava um lindo dia na praça, quando uma amiga me ligou e falou que queria conversar comigo.” Esse acréscimo representa um deslocamento do relato cru para uma escrita mais elaborada.

Do ponto de vista semântico, observa-se que a autora da versão 4 amplia os sentidos ao introduzir elementos afetivos e expressivos que não estavam presentes anteriormente. A cena da revelação da gravidez passa a conter marcas de emoção explícita: “— Amiga aconteceu, estou grávida! (Ela começou a chorar)”. Por sua vez, morfológica e sintaticamente, a versão final apresenta um domínio maior da pontuação e da coordenação de ideias. A fragmentação observada na primeira versão é substituída por períodos compostos mais coesos e variados, como: “— Bom, primeiro conversa sobre o assunto com a sua mãe, pois ela vai te compreender, ela já deve ter passado por esse momento...”. Aqui se nota o uso de conjunções causais e concessivas que estruturam melhor a argumentação, além do uso do discurso indireto livre, o que evidencia um avanço na apropriação de estratégias narrativas mais sofisticadas.

Conforme Fuchs (1982), esse tipo de reformulação pode ser compreendido como paráfrase transformadora, em que há deslocamentos estruturais e semânticos para maior clareza, afetividade e in-

tenção comunicativa. A repetição de termos como “compreender” e a reconstrução da interação no “dia seguinte” demonstram o uso intencional da linguagem para reforçar os vínculos afetivos e a resolução do conflito narrado. Para acrescentar, a reescrita mobiliza o que Pottier (1989) denomina de semântica relacional, ao estabelecer vínculos entre personagens e ações que anteriormente estavam apenas insinuadas. Ao passar de “No dia seguinte liguei pra ela, e ela me falou que os pais dela a comprienderam.” para uma cena com réplicas: “— Oie amiga, estou bem. / — Como foi ontem? / — Falei sim, e ela me compreendeu...”, o texto se reconfigura estilisticamente, criando ritmo, interação e conti-

nuidade temática, o que reforça a coesão textual e o envolvimento do leitor.

Por fim, é importante destacar que essa progressão entre versões não apenas reflete um refinamento técnico, mas traduz também um amadurecimento na postura do sujeito frente à escrita. O que antes era relato fragmentado torna-se, na versão final, um texto que articula o vivido e o imaginado com maior domínio do discurso narrativo, evidenciando um desejo de dizer bem, nas palavras de Willemart, que impulsiona o texto para além da primeira intenção.

O texto subsequente evidencia um movimento de amadurecimento textual e discursivo, resultado do processo de refacção orientada. Observe:

Quadro 03 - Texto 3 - A política no nosso cotidiano

Versão 1	Versão 4
A política no nosso cotidiano não é muito boa, por que tem político que se elegem e não melhoram nada, por exemplo a educação [...]	A política no nosso cotidiano não é muito boa, pois muitos políticos eleitos não cumprem suas promessas, não melhoram nada, por exemplo, a educação [...]
E outra coisa que não está boa é a saúde pública.	E outra coisa que não está boa é a saúde pública, sabia que há pessoas que morrem na fila de espera, aguardando um atendimento.
[ausente na versão 1]	Há no mínimo 20 milhões de pessoas que já morreram por causa de assaltos.
[ausente na versão 1]	E, por causa desses políticos, que só querem nosso voto e nada fazem, que fica tudo a mesma coisa.

Fonte: Elaboração própria.

A comparação entre a primeira e a quarta versão do texto revela uma progressão evidente no processo de construção discursiva do estudante, marcada por transformações semânticas, sintáticas, morfosintáticas e estilísticas. Essas transformações denotam não apenas a atuação da memória da escritura, mas também um movimento de amadurecimento autoral que aproxima o aluno da postura de autor-leitor, tal como discutido por Willemart (2007).

Do ponto de vista sintático, a substituição de “por que tem político que se elegem” por “pois muitos políticos eleitos não cumprem suas promessas” revela um avanço no uso de conectores causais mais formais

“pois” em lugar de “por que” e de estruturas mais articuladas, com orações subordinadas que enriquecem o valor argumentativo do texto. O estudante passa de uma construção marcada pela oralidade e sintaxe frouxa para uma organização discursiva mais clara e elaborada. Por uma ótica morfosintática, o aluno corrige a concordância verbal equivocada “tem político que se elegem” para uma forma mais adequada ao padrão da norma culta: “muitos políticos eleitos não cumprem”. A construção “políticos eleitos não cumprem suas promessas” revela domínio mais maduro da flexão verbal e da estrutura de predicação, indicando avanço no uso funcional da linguagem.

Semântica e discursivamente, há um enriquecimento claro na passagem de uma crítica genérica “não melhoram nada” para um juízo mais específico e politicamente engajado “não cumprem suas promessas”, revelando a capacidade do aluno de elaborar um conteúdo mais denso e crítico. Na perspectiva da reformulação textual, conforme Catherine Fuchs (1982), trata-se de uma reformulação explicativa, em que a versão posterior retoma e explicita com mais clareza o conteúdo implícito na versão anterior, integrando informações adicionais que reforçam o ponto de vista do autor. Ao usar “políticos eleitos não cumprem suas promessas”, o aluno acrescenta um dado de valor político e ético que amplia o peso argumentativo do texto. Somado a isso, o uso reiterado da negação “não cumprem”, “não melhoram” introduz um efeito de ênfase retórica, que articula o sentimento de frustração e crítica social, funcionando como índice do grão de gozo no sentido proposto por Willemart (2007): a escrita é ativada por um incômodo, uma experiência negativa com a política, que impulsiona o aluno a escrever. Esse impulso emotivo-afetivo sustenta o percurso criativo e legitima a análise do texto como movimento de expressão e elaboração simbólica de um vivido, ou, nas palavras de Hay (1999), a passagem do vivido ao revivido e deste ao imaginário.

Em suma, a variação entre as versões traduz uma prática genuína de refacção textual, em que o aluno reelabora criticamente sua própria linguagem, enriquecendo o texto em termos de clareza, precisão, criticidade e coesão. Esse processo evidencia o funcionamento dos mecanismos da crítica genética e justifica o potencial pedagógico da reescrita como caminho para o desenvolvimento da autoria e da escrita.

A análise do segundo trecho mostra uma ampliação semântica significativa. A versão 1 continha:

“E outra coisa que não está boa é a saúde pública”

Na versão 4, esse trecho se transforma em:

“E outra coisa que não está boa é a saúde pública, sabia que há pessoas que morrem na fila de espera, aguardando um atendimento”

Além de manter a estrutura anterior, o estudante acrescenta informações que aprofundam o argumento, demonstrando o que Catherine Fuchs define como paráfrase argumentativa, ou seja, a ampliação do conteúdo por meio da justificativa e detalhamento da ideia inicial.

Outro avanço importante é a inclusão de trechos ausentes na versão inicial:

“Há no mínimo 20 milhões de pessoas que já morreram por causa de assaltos.”

“E, por causa desses políticos, que só querem nosso voto e nada fazem, que fica tudo a mesma coisa.”

Essas inserções representam o que Almuth Gré-sillon (1994) nomeia como intervenções de escrita, marcas de um movimento de reestruturação que não apenas corrige ou substitui, mas que amplia o escopo temático da produção. A temática da violência, por exemplo, é inserida como uma nova informação relevante, em diálogo com o campo semântico de políticas públicas, ampliando o foco do texto para além da saúde e educação.

Do ponto de vista estilístico, observa-se também maior controle do ritmo e da progressão textual. Enquanto a primeira versão se organiza em frases soltas e em ritmo de fala, a última versão apresenta enca-deamentos lógicos e argumentativos. Segundo Jean-Michel Adam (2024), esse movimento reflete uma retextualização coerente, em que o sujeito reorganiza o conteúdo por meio de articulações discursivas que favorecem a progressão temática. Essa retextualização também pode ser entendida à luz da noção de

texto móvel proposta por Willemart (2020), já que o estudante parece revisitar seu texto a partir do que o próprio texto passou a exigir, ativando novas informações, reorganizando ideias e respondendo às lacunas deixadas nas versões anteriores.

A reescrita, nesse caso, atua como um gesto de consciência crítica, em que o escritor não apenas corrige ou melhora o que escreveu, mas transforma-se no leitor do próprio texto, identificando lacunas e atuando como sujeito do discurso. Segundo Pottier (1989), há aqui um refinamento semântico por campo associativo, uma vez que os termos “saúde”, “educação”, “assaltos”, “políticos” e “voto” constroem uma cadeia coesa de sentidos que sustentam a argumentação do estudante.

Por fim, podemos afirmar que as transformações operadas entre as versões testemunham um percurso de reestruturação marcado por reformulações, adições, reforço argumentativo e refinamento linguístico, indicando que o estudante não apenas reescreveu seu texto, mas se apropriou da linguagem como forma de refletir criticamente sobre o tema e sobre sua própria produção textual, o que é, em essência, o objetivo da refacção textual à luz da Crítica Genética. Portanto, os resultados desta pesquisa indicam que a introdução da refacção textual no ensino da escrita pode transformar significativamente a maneira como os alunos percebem e praticam a produção textual. Ao substituir a abordagem tradicional baseada em correções isoladas por um método que valoriza a reflexão e a reescrita, é possível não apenas melhorar a qualidade dos textos, mas também promover o desenvolvimento da autonomia escritora e da consciência crítica dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a refacção textual configura-se como uma estratégia essencial para o ensino da escrita, pois possibilita aos alunos a compreensão do processo de criação textual

como um percurso dinâmico e contínuo. A análise dos manuscritos produzidos ao longo das diferentes versões revelou que, ao serem inseridos em um processo de revisão orientado, os estudantes passaram a assumir um papel mais ativo no desenvolvimento de suas produções, revisitando suas escolhas discursivas, aprimorando a estrutura textual e reformulando trechos para garantir maior clareza e coerência ao texto. Esse percurso, marcado pela reescrita consciente, fortalece a autonomia do aluno e sua capacidade de reflexão crítica sobre a própria escrita.

No decorrer da refacção, constatou-se que a rasura, a reorganização estrutural e a progressão da escrita desempenham um papel central na construção do discurso. Inicialmente, a revisão realizada pelos alunos restringia-se a pequenas alterações pontuais, sem modificações substanciais no conteúdo ou na organização do texto. No entanto, à medida que a prática da reescrita se consolidava, observou-se uma evolução significativa na forma como os estudantes passaram a enxergar o processo escritural. O texto deixou de ser percebido como um produto acabado e passou a ser compreendido como um organismo em constante transformação, no qual cada versão representa um aprimoramento progressivo da argumentação, da estruturação lógica e da expressividade discursiva.

A Crítica Genética, ao fornecer um arcabouço teórico capaz de iluminar os mecanismos subjacentes à criação textual, mostrou-se uma ferramenta valiosa para ampliar a percepção dos alunos sobre a importância do processo de revisão. Conceitos como escritor-scriptor, memória da escritura e texto móvel tornaram-se visíveis na análise das produções estudantis, demonstrando que a reescrita ultrapassa o nível superficial da correção gramatical e ortográfica e se configura como um exercício de reelaboração do pensamento. Nesse sentido, os alunos passaram a compreender que escrever não é simplesmente registrar ideias no papel, mas sim construir significados

por meio de sucessivas reformulações, até que o texto alcance um nível satisfatório de clareza.

Além disso, os resultados desta investigação indicam que a prática sistemática da reescrita contribui para a formação de estudantes mais reflexivos e críticos, capazes de analisar suas produções sob diferentes pontos de vista e identificar estratégias para aprimorá-las de forma autônoma. Essa mudança de postura revela-se fundamental para o desenvolvimento da competência escritora, uma vez que a escrita qualificada exige um olhar analítico sobre o próprio texto e a capacidade de aprimorar a comunicação escrita de maneira atenta e estratégica.

Diante dessas considerações, reafirma-se a necessidade de reformular o ensino da escrita nas escolas, superando a abordagem tradicional que privilegia unicamente o produto final e desconsidera a dimensão processual da produção textual. A escrita deve ser ensinada como um processo dinâmico, no qual a reescrita ocupa um lugar central no desenvolvimen-

to das habilidades de composição. Para isso, torna-se imprescindível a adoção de práticas pedagógicas que incentivem os alunos a revisitarem, aprimorar e refletir criticamente sobre seus textos, promovendo uma experiência mais significativa da produção textual.

Nesse sentido, recomenda-se que os professores de Língua Portuguesa implementem metodologias que possibilitem aos estudantes vivenciarem a escrita como um percurso de construção contínua, em que a revisão e a refacção textual sejam etapas estruturantes do aprendizado. Ao inserir a reescrita como uma prática sistemática em sala de aula, amplia-se não apenas a qualidade da produção escrita dos alunos, mas também suas competências de leitura, interpretação e argumentação, tornando-os sujeitos mais preparados para lidar com os desafios da comunicação escrita em diferentes contextos. Dessa forma, a refacção textual não se configura apenas como uma técnica de ensino, mas como um caminho promissor para a formação de escritores mais críticos, reflexivos e proficientes.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Récritures et variation : pour une génétique linguistique et textuelle. Modèles linguistiques**. n. 59, p. 23-50, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ml/332>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FUCHS, Catherine. **La Paraphrase**. Paris: P.U.F., 1982. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1984_num_21_1_2261_t1_0038_0000_8. Acesso em: 13 dez. 2024.

FUCHS, Catherine. **Paraphrase et Énonciation**. Paris: Ophrys, 1994. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1996_num_70_1_2995_t1_0061_0000_1. Acesso em: 13 dez. 2024.

GRÉSILLON, Almuth. **La règle et le monstre: le mot-valise**. Paris: PUF, 1984.

_____. **Alguns pontos sobre a história da Crítica Genética**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 7-18, 1991.

_____. **Éléments de critique génétique: lire les manuscrits modernes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

_____. **Elementos de crítica genética: Ler os manuscritos modernos.** Tradução de Luciene Guimarães de Oliveira. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **A crítica genética: princípios e práticas.** Tradução Irleamar Chiampi. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **Crítica genética, prototexto, edição.** In: GRANDO, Ângela; CIRILLO, José (org). *Arqueologias da criação: estudos sobre o processo de criação.* Belo Horizonte: Editora Arte, 2009. p. 41-51.

HAY, Louis. **A montante da escrita.** Tradução de José Renato Câmara. GRÉSILLON, Almuth. *Devagar: obras.* Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.

OLIVEIRA, Lilian R. S. **Momentos criativos de Cora Coralina: uma leitura do dossiê genético de Poemas dos Becos de Goiás e Histórias Mais.** 1. ed. [S. l.]: Amazon, 2021.

POTTIER, Bernard. **La paraphrase textuelle dans ses fondements théoriques. Cahiers de linguistique hispanique médiévale,** n. 14-15, 1989, pp. 37-45. DOI: <https://doi.org/10.3406/cehm.1989.1059>.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética: uma (nova) introdução.** São Paulo: EDUC, 2000.

_____. **Gesto inacabado: processo de criação artística.** São Paulo: Annablume, 2001.

TADIÉ, Jean- Yves. **A crítica genética. In: A crítica literária no século XX.** Tradução de Wilma Freitas Roland de Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

WILLEMART, Philippe. **Instabilidade e estabilidade dos Processos de Criação no Manuscrito Literário.** Manuscrita. Revista de Crítica Genética. São Paulo: APML, n. 6, 1996, p. 21- 43.

_____. **Universo da Criação Literária.** São Paulo: Edusp, 1993.

_____. **Do Manuscrito ao Pensamento Pela Rasura.** Manuscrita. Revista de Crítica Genética. São Paulo: APML, n. 7, 1998, p. 21-35.

_____. **Bastidores da criação literária.** São Paulo: Iluminuras, 1999.

_____. **As ciências da mente e a Crítica Genética.** In: *Ciência e Cultura – Crítica Genética.* São Paulo, 2007.

_____. **Les mécanismes de la création littéraire.** Paris: Éditions de Minuit, 2020.

MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA

Concept maps as teaching and learning strategies chemistry

Hederson Aparecido Almeida ¹ 

Shalimar Calegari Zanatta ² 

Eliane Giselle Silva ³ 

¹Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática pela UEM. Professor da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Paranavaí, Paraná.

E-mail: hederson.almeida@unespar.edu.br

²Mestra em Ensino pelo PPIFOR (Formação Docente Interdisciplinar) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), licenciada em Química (UEM). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED).

Nova Esperança, Paraná.

E-mail: elianegsilv@yahoo.com.br

³Pós-doutorado em Ensino de Ciências e Matemática, Mestre e Doutora em Física da Matéria Condensada.

Licenciada em Física. Nova Esperança, Paraná.

E-mail: shalimar.zanatta@ies.unespar.edu.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 14/02/2025

Aprovado em: 22/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15722194>

Resumo

O mapa conceitual (MC) é uma representação gráfica de conceitos relacionados hierarquicamente entre si, de tal forma que a estrutura conceitual de uma área do conhecimento, ou tema, faça sentido e promova a Aprendizagem Significativa. Por outro lado, o ensino de Química tem sido caracterizado pelo uso de metodologias baseadas nas teorias de aprendizagem behavioristas, que privilegia a memorização de conteúdos fragmentados e descontextualizados. Assim, esta pesquisa objetivou identificar o contexto teórico/metodológico, relatado em Dissertações, que utilizam MCs como recurso metodológico em alguma etapa do processo de ensino e aprendizagem de alunos de Química do Ensino Médio. O acesso ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira (BDTD) pelo uso de palavras-chave, resultou em 23 dissertações de Mestrado (profissional e acadêmico). A primeira Dissertação publicado é de 2011 e a quatro últimas de 2019. A análise de Bardin (2016) do corpus mostrou que os MCs aparecem em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, em diversos conteúdos, série, sendo confeccionado em grupo e/ou individual, no início e/ou no final das discussões, com ou sem análise quantitativa e são fundamentados em diversas teorias de aprendizagem, sendo a Teoria da Aprendizagem Significativa a mais citada. Todas as 23 Dissertações relatam resultados positivos para a aprendizagem, quando MCs são utilizados. Em relação ao ensino de Química, os MCs são estratégias que facilitam a apropriação da linguagem química pelos alunos, pois os três níveis de representação dessa área podem ser representados visualmente, contribuindo para a aprendizagem de conceitos e fenômenos considerados abstratos.

Palavras - chave: Aprendizagem significativa. Avaliação formativa. Ensino de Química. Hierarquização conceitual. Metodologias ativas.

Abstract

The concept map (CM) is a graphic representation of concepts that are hierarchically related, so that the conceptual structure of an area of knowledge or topic makes sense and promotes meaningful learning. On the other hand, chemistry teaching has often been characterized by the use of methodologies grounded in behaviorist learning theories, which emphasize the memorization of fragmented and decontextualized content. Thus, this research aimed to identify the theoretical and methodological context, as reported in dissertations, in which CMs are used as a methodological tool at some stage of the teaching and learning process for high school chemistry students. Searching the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) using keywords resulted in the identification of 23 Master's dissertations (both professional and academic). The earliest dissertation was published in 2011, and the four most recent are from 2019. Bardin's (2016) analysis of the corpus showed that CMs appear at all stages of the teaching and learning process, across diverse topics and grade levels, created both in groups and individually, at the beginning and/or end of discussions, with or without quantitative analysis, and are grounded in various learning theories, with the Theory of Meaningful Learning being the most cited. All 23 dissertations report positive learning outcomes when CMs are used. Regarding chemistry teaching, CMs are strategies that facilitate students' understanding of chemical language, since the three levels of chemical representation can be visualized, thus supporting the learning of concepts and phenomena considered abstract.

Keywords: Meaningful learning. Formative assessment. Chemistry teaching. Conceptual hierarchization. Active methodologies.

INTRODUÇÃO

Novak e Gowin (1998, p. 31), definem os mapas conceituais como sendo “um recurso esquemático para representar um conjunto de significados conceituais incluídos numa estrutura de proposições”. De acordo com Novak e Cañas (2010, p.10), “as proposições são enunciações sobre algum objeto ou evento no universo, seja ele natural ou artificial”.

Do ponto de vista prático, pode-se também dizer que as proposições são compostas por dois ou mais conceitos conectados por um termo de ligação que formam uma declaração com sentido semântico. Assim, um mapa conceitual (MC) é uma representação gráfica de um conjunto de conceitos, organizados hierarquicamente, que podem ser ligados por setas, formando ou não, proposições, representando maior ou menor profundidade de compreensão dos conteúdos, aprendidos pelo aluno, em sala de aula.

É importante esclarecer que o MC se distingue do mapa mental (MM), porque este não precisa apresentar a organização hierárquica dos conceitos. Ele mostra apenas as relações que o aluno faz entre tópicos de um determinado conteúdo (conceitual ou não) num instante de tempo específico.

Já o MC, como destacado por Kasseboehmer, Hartwig e Ferreira (2015), devem apresentar os conceitos mais abrangentes no topo e os conceitos mais específicos ou exemplos na parte inferior. O conceito mais abrangente, com maior poder de generalização, é denominado de conceito superordenado. Abaixo dele, estão conceitos a ele subordinados e assim por diante, terminando em conceitos específicos ou mesmo exemplos.

O MC foi proposto por Joseph Novak em 1972 como instrumento de verificação da aprendizagem

significativa, como descrita pela Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, conhecida abreviadamente por TAS (NOVAK, 1984, p. 16).

A TAS foi desenvolvida por David Paul Ausubel (1968) para explicar como ocorre o processo de aprendizagem em sala de aula. Psicólogo da educação, ele discordava das teorias vigentes de sua época, pautadas em teorias behavioristas¹ para fundamentar as metodologias didático e pedagógicas.

Neste sentido, os MCs podem ser recursos instrucionais importantes para promover a aprendizagem significativa. Porém, tem sido pouco utilizado e pouco descrito na literatura.

Ferreira (2023) identificou, entre 2014 e 2023, 19 artigos completos, em revistas indexadas, que tratam sobre o uso de MCs no Ensino Médio, em diferentes áreas do conhecimento, reforçando o baixo índice de utilização deste recurso instrucional. Essa baixa produção é observada nas áreas de Ciências da Natureza também, como a Química.

De acordo com vários autores (ALBANO; DELOU, 2024; MENESES; NUÑEZ, 2018; MOL; SILVA;1996), o ensino de Química é ineficiente, fragmentado, descontextualizado e memorístico. Isso vai ao encontro de que pensam os professores que ministram essa disciplina, como apontado por Leite e Lima (2015). Em entrevista com professores dessa área, eles relataram que as metodologias de ensino não tradicionais contribuem como instrumentos para o estímulo e motivação ao aprendizado de Química. Outro fator determinante para o interesse pela componente curricular, é a segurança e o desempenho na exploração dos conteúdos em sala de aula.

Nesta pesquisa, buscou-se identificar como os MCs foram utilizados, quais os conteúdos, as séries, em quais etapas, quais as bases teóricas-metodológicas para o seu uso e sua eficiência no ensino de Química do Ensino Médio. Para tal, buscou-se dissertações que abordam o tema.

Teoria da aprendizagem significativa (TAS) de Ausubel

Primeiramente é importante pontuar que a TAS é uma teoria relativamente nova e ainda está em fase de consolidação no Brasil. Assim, toda discussão apresentada aqui não tem a pretensão de esgotar o tema, pelo contrário. A TAS é uma tentativa coerente de descrever como ocorre o processo da aprendizagem significativa na estrutura cognitiva do aluno e pode guiar as metodologias didáticas e pedagógicas para o ensino formal dos conteúdos em todas as áreas do conhecimento.

A aprendizagem significativa é conhecida em inglês por *meaningful learning* e resulta numa mudança da estrutura cognitiva porque a nova informação deve ser ancorada na estrutura primária. Assim, a principal exigência para que ocorra a aprendizagem significativa é considerar o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo que será abordado, ou nas palavras de Ausubel, os seus subsunçores. O subsunçor é definido por Moreira (1998, p. 4) como:

O conhecimento estabelecido na estrutura cognitiva do sujeito que aprende e que permite, por interação, dar significado a outros conhecimentos que são inter-relacionas e hierarquicamente organizados de

¹A Behaviorismo, na educação, é uma abordagem pedagógica que se concentra na relação entre estímulos, respostas e consequências no comportamento dos alunos, visando a modificação desse comportamento e a aprendizagem por meio de técnicas de reforço e punição. É uma teoria amparada na psicologia comportamental, que busca identificar os fatores ambientais que influenciam o aprendizado e utiliza princípios como o condicionamento operante para moldar o comportamento desejado.

forma dinâmica caracterizada por dois processos principais, a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa.

Para Ausubel (1968), o conhecimento prévio do aluno é representado por uma estrutura cognitiva organizada hierarquicamente. No topo da hierarquia, estão os conceitos de maior poder explicativo ou mais inclusivos, que assimilam os menos inclusivos. A entrada de novas informações obrigará esta estrutura se reorganizar e buscar novas conexões e novas hierarquizações.

Como exemplo disto, para o professor falar em ‘ligações química’, ele deve verificar qual o conceito que o aluno tem sobre ligações. Se o conceito de ‘ligação’ do aluno estiver relacionado apenas com o conceito de ligação elétrica da luz, do carro, ele provavelmente não compreenderá o conceito de ‘ligação química’. Neste caso, o professor deve fornecer os subsunçores por meio dos *organizadores prévios* (LOREIAN; DARROZ; ROSA, 2020).

Aprender significativamente é modificar a estrutura cognitiva a cada novo conceito adquirido, buscando uma reorganização hierárquica, clara e bem estabelecida. Este processo é composto pela reconciliação integrativa e pela diferenciação progressiva, sendo esta última, a mais comum. Ou seja, a nova informação, conceito mais específico, é incorporada na estrutura cognitiva no conceito mais geral, ou no subsunçor.

De acordo com a TAS, é mais fácil para o ser humano ir somando pequenas informações a um todo já existente do que ir somando pequenas informações para se chegar ao todo, como procede as metodologias consideradas tradicionais e como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos.

Para Ausubel (1968), o professor deve promover atividades e metodologias didáticas e pedagógicas que permitam ambos os processos, a reconciliação integrativa e a diferenciação progressiva. Porém, como men-

cionado anteriormente, o subsunçor ou os subsunçores sofrerão modificações para acomodar a nova informação e então começa um processo de obliteração ou esquecimento da informação de entrada.

Para que a aprendizagem significativa ocorra é necessário que o aluno deseje aprender e faça, de modo não arbitrário, as relações entre a nova informação e sua estrutura cognitiva.

Desta foram, cabe ao professor: a) identificar a estrutura organizacional dos conceitos que envolve o conteúdo a ser ensinado, b) identificar os subsunçores presentes na estrutura cognitiva dos alunos, c) organizar um material que seja potencialmente significativo de acordo com a realidade do conhecimento prévio do aluno, d) promover a diferenciação progressiva e reconciliação integrativa de forma dinâmica, e) avaliar o progresso da aprendizagem, f) dar continuidade ao processo de aprendizagem enquanto ela não ocorrer de forma significativa.

Mapas conceituais

Os MC foram desenvolvidos na década de 1970 por Joseph Novak e colaboradores. São instrumentos gráficos que **relacionam os conceitos de forma organizada e sistematizada**, de forma autoexplicativa (MOREIRA; ROSA, 1986, grifo nosso). Eles são instrumentos didáticos metodológicos úteis para promover a aprendizagem significativa.

No entendimento de Gerard Vergnaud (1996 *apud* MOREIRA, 2002), a conceitualização é o núcleo do desenvolvimento cognitivo. Para ele, a compreensão do mundo se dá pela organização simplificada da realidade, por meio da aquisição de conceitos.

Conceitos são ideias categóricas ou unidades genéricas representadas por símbolos únicos. Na visão de Moreira e Masini (2011, p. 45), “o significado de um conceito representado numa dada língua pode

ser pensado como produto ou reflexo da cultura e como fator padronizador ou limitador no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos dessa cultura”.

Assim, pode-se dizer que um processo educacional é adequado se for capaz de conduzir o aprendiz a elaborar uma estrutura cognitiva com organização hierárquica de conceitos ampliados, mais próxima possível da estrutura cognitiva compartilhada pela comunidade científica de referência.

Os MCs podem representar os conceitos de um corpo de conhecimento no contexto de uma área, disciplina ou de uma aula e tem diferentes finalidades: planejamento didático e pedagógico do professor, recurso de aprendizagem do aluno, recurso de ensino ou de avaliação.

Para auxiliar o professor na confecção de um MC, alguns itens foram elencados a seguir:

- a) identifique (de 6 a 10) conceitos-chaves do conteúdo e coloque-os numa lista; b) ordene-os hierarquicamente do mais geral ou mais inclusivo ao menos inclusivo, c) conecte-os com linhas e palavras-chave que expliquem as relações entre eles, (se precisar pode utilizar setas), d) busque fazer relações horizontais e cruzadas, e) caso deseje explicitar algum exemplo, coloque embaixo dos conceitos, f) compartilhe o MC com colegas e explique-o (MOREIRA; MASINI, 2011, p. 16).

Didaticamente falando, as discussões que precedem a elaboração do MC pelo(s) autor(es) são mais importantes do que os resultados, o que faz deste instrumento de ensino muito mais significativo do que uma avaliação tradicional.

No processo da aprendizagem significativa, não existe MC certo ou errado. O que pode existir são equívocos organizacionais, lacunas, que quando detectadas, devem ser corrigidas. O processo de aprendizagem é dinâmico e contínuo. Nesse viés, “os MC são facilitadores do processo da aprendiza-

gem significativa, uma vez que servem de molde ou suporte para organização do conhecimento” (NOVAK; CAÑAS, 2010, p. 13).

Nesta perspectiva, a própria avaliação se confunde com uma metodologia didática pedagógica e avaliar se torna um exercício permanente do processo de ensino. Dentro deste contexto, a utilização dos MC, de acordo com a TAS, representa uma mudança do paradigma educacional.

Procedimentos metodológicos

Nesta revisão bibliográfica identificou-se Dissertações que descrevem o uso de MCs para o ensino de Química para alunos do Ensino Médio. Para tal, durante o mês de março de 2022 e, posteriormente em julho de 2024, buscou-se por meio das palavras-chave: “mapas conceituais” e “ensino médio”, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira (BDTD), as Dissertações que abordam o tema. Este procedimento resultou um total de 192 resultados, dos quais 171 eram Dissertações e 21 Teses. O *corpus* assim obtido foi refinado acrescentando o termo “Química”. Com este novo procedimento foram encontradas 51 produções acadêmicas, das quais 42 são Dissertações e 9 Teses.

Os 51 trabalhos acadêmicos foram lidos e pré-analisados conforme os seguintes critérios simultâneos: i) Dissertações desenvolvidas no componente curricular da Química; ii) Dissertações cujo público-alvo fossem alunos do Ensino Médio e iii) Dissertações em que os professores utilizam o MC como ferramenta metodológica em alguma etapa do processo ensino e aprendizagem. Como resultado, foram selecionadas 23 Dissertações, identificados no quadro 01 por códigos, título, autoria, ano e instituição a qual se vincula. Ademais, nas análises identificou-se o conteúdo/procedimento adotado e número de MCs que os alunos fizeram.

Com estes resultados em mãos, procedeu-se com a Análise de Conteúdo como definido por Bardin (2016). Conforme a referida autora, há três fases fundamentais para análise de conteúdos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é processo no qual se busca o sentido das informações. Tal ação possibilita que sejam sintetizados e agrupados os núcleos de sentido que, para Bardin (2016, p. 105), “[...] compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo ana-

lítico escolhido”, que passam a corresponder às categorias de análise.

Foi possível elaborar uma categoria universal para todos os trabalhos: “Utilização de mapas conceituais no Ensino Médio como ferramenta para consolidação do conhecimento em Química”, seguido das subcategorias: I) as séries do EM as quais os MCs foram empregados, II) o modo de construção (individual, coletivo ou individual/coletivo) e III) as teorias pedagógicas que os fundamentam. Para outras informações, veja a dissertação: “Investigação sobre o uso de Mapas Conceituais no Ensino de Química” de Silva (2023).

Quadro 01 - Dissertações analisadas (2011-2024)

Código	Título	Autor	Ano	Instituição
LQ3	Ensino e aprendizagem significativa do conceito de ligação química por meio de mapas conceituais.	José Odair da Trindade	2011	UFSCar
SE1	O uso pedagógico de software educativo e práticas experimentais de química para facilitar a aprendizagem	Jailson Tavares Cruz	2012	UFC
II8	Mapas conceituais e resolução de problemas sobre as interações intermoleculares: um estudo com alunos da 1ª série do ensino médio.	Ronaldo Nascimento Mota	2013	UFSCar
SOE3	Uma proposta para o ensino de Química em busca da superação dos obstáculos epistemológicos.	Claudia Escalante Medeiros	2014	UFPel
UEA2	Elaboração de uma unidade de ensino potencialmente significativa em Química para abordar a temática água.	Iany Silva de Santana	2014	UFRN
T2	Construção e avaliação de uma unidade de ensino potencialmente significativa para o conteúdo de termoquímica	Thiago Pereira da Silva	2015	UFRN
AV2	Ambiente virtual de aprendizagem: possibilidades e desafios no ensino de química	Giovana Aparecida Käfer	2015	UNIVATES
CTS3	Saberes populares: recurso para o ensino de conceitos químicos num enfoque CTS	Ricardo Luiz Zanotto	2015	UTFPR
AM1	A aprendizagem significativa crítica aplicada ao ensino da constante de Avogadro e o Mol	Carlos Henrique Campanher	2016	UNIPAMPA
EFLQ1	Elaboração de uma unidade didática utilizando modelos e analogias na abordagem de conceitos relacionados ao conteúdo de estados físicos da matéria e ligações químicas	Keila Barbosa da Fonseca	2016	UFRN
SQ1	Ensino de soluções químicas em rotação por estações: aprendizagem ativa mediada pelo uso das tecnologias digitais	Flávia Braga do Nascimento	2018	UFAL
CI1	O uso do conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo integrado a Taxonomia Digital de Bloom para o ensino de química.	Fabiane Malakowsky de Almeida Wentz	2018	UFSM

UA1	Investigando o uso de unidades de aprendizagens como estratégia de ensino de química	Regina Beatriz Leal Morgavi	2019	UFRGS
A3	A argumentação como ferramenta para construção de uma aprendizagem significativa crítica no ensino de química	Rayssa Suane de Araújo Lima	2019	UFRPE
D2	Desenvolvimento de sequência didática para o ensino de Dispersões	Regina A. França Almeida	2019	UFRN
QO2	O Ensino de Química Orgânica por meio do tema drogas: uma sequência didática para o terceiro ano do ensino médio	Daiany Rosa de Oliveira Jerônimo	2019	UFU
MATP6	Modelos atômicos e tabela periódica: o uso da abordagem histórica como facilitadora da aprendizagem significativa	Izabella Pereira Lopes	2020	UNESP
RAI	Rotação por estações como estratégia para o ensino de radiações e radioatividade para os estudantes do ensino médio	Roberta Santos da Silva	2020	UFRGS
P3	Mapas Conceituais como estratégia de ensino para pilhas eletroquímica: um estudo com alunos do ensino médio	Anteógenes Rodrigues de Araújo	2021	UFSCar
S2	Oficina temática “solos”: uma possibilidade para o ensino de Química para os alunos do ensino médio.	Débora N. Simoda	2021	USP
CQ3	Estratégias didáticas para o ensino de cinética química visando a aprendizagem significativa	Rayner Silva de Oliveira dos Santos	2021	UFAM
PAN5	Uso dos Mapas Conceituais como instrumento de mediação pedagógica em tempos de pandemia.	Naylon Ferreira	2023	UFSCar
	Aprendizagem Significativa no ensino de química com ênfase em atividades lúdicas e experimentais	Amanda Klamer de Almeida	2023	UCS

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os MCs foram utilizados em todas as etapas do processo ensino e aprendizagem. Ou seja, como instrumento de identificação dos conhecimentos prévios dos alunos (subsunçores), instrumento avaliativo ou como hierarquização dos conceitos abordados.

O autor da Dissertação identificada como II8 (quadro 1), menciona que cada aluno elaborou 8 MCs durante a pesquisa. Na Dissertação MATP6 foram elaborados, pelos alunos, 6 MCs. Em oito das Dissertações, ele foi utilizado uma única vez. Em seis Dissertações foi utilizado três vezes e em outras seis, duas vezes. O 2º ano do Ensino Médio foi alvo de pesquisa em 10 das 23 dissertações, o 1º ano foi alvo de sete e o 3º ano de seis.

Quanto aos conteúdos abordados, destacam-se as Ligações Químicas e Funções Orgânicas, as quais foram abordadas em três trabalhos. A Tabela Periódica e as Soluções Químicas foram abordadas em duas Dissertações. Os conceitos sobre Radiação, Constante de Avogrado, Dispersões, Termoquímica, Interações Intermoleculares, Substâncias Iônicas e Moleculares, também foram abordados, pelo menos uma vez cada. Os conteúdos sobre Pilhas e baterias, Oxirredução e Galvanoplastia foram abordados em uma única pesquisa, na qual os MCs foram os principais recursos pedagógicos utilizados pelo professor durante as aulas remotas de 2022.

Os MCs também foram utilizados durante a execução de projetos temáticos, tais como: água, medicamentos, drogas e solos. Os autores das 23

Dissertações reconhecem as contribuições dos MCs para todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, inclusive avaliativa. É importante destacar que os MCs, como recursos avaliativos, assumem um papel muito mais indicatório do nível de aprendizagem, para que o professor possa retomar o conteúdo, do que classificatório. Esta percepção faz destes recursos uma metodologia importante e diferenciada para o processo de ensino.

Outra questão que observamos é que os trabalhos analisados não realizaram uma articulação explícita com os níveis de representação dos conceitos em Química. Conforme Johnstone (2006), a linguagem química possui três níveis de representação. O nível descritivo e funcional que está relacionado ao que é possível visualizar (fenômenos) ou que se pode descrever ou mensurar, como as propriedades cor e odor. Este nível também é chamado de macroscópico. O segundo nível diz respeito aos conceitos cujos fenômenos e estruturas só podem ser observados no plano microscópico, como os átomos e as moléculas. Este nível também é nominado sub microscópico. Por fim, o terceiro nível, simbólico, diz respeito a como a linguagem química é representada: por equações e símbolos.

Como a Química exige a articulação entre os fenômenos observáveis, os modelos teóricos e a linguagem simbólica, os MCs poderiam integrar os três níveis. Como exemplo, para o tema das Reações Químicas, um MC deveria incluir as equações químicas (nível simbólico), imagens de experimentos (nível macroscópico) e representações de partículas (microscópico). Esta observação abre uma alerta sobre as possibilidades ainda em aberto para o uso dos MCs na Química. Sugerimos que o professor pudesse apresentar estes níveis e abrir a possibilidade de o aluno construir, ao final do conteúdo, um MC para cada um destes níveis, para um mesmo tema, ampliando assim, sua compreensão.

Na sequência, apresentamos uma discussão mais detalhada sobre a utilização dos MCs para algumas Dissertações representativas do *corpus*. Representativas porque utilizaram o MC como o principal recurso metodológico para promover o ensino de Química no Ensino Médio.

II.8 - Mota (2013) – Mestrado Profissional.

Esta pesquisa comparou qual dos recursos metodológicos, MC ou resolução de problemas, melhor identifica as dificuldades conceituais do aluno. O trabalho se desenvolveu durante 4 semanas com 45 alunos do 10 ano do Ensino Médio de uma escola particular, localizada no município de São Carlos - Estado de São Paulo.

Fundamentando-se na TAS, um MC foi construído como o auxílio da ferramenta *CmapTools*, como referência dos conceitos abordados na interação intermolecular. A partir disto, oito problemas de vestibular, sobre o tema, foram selecionados, pelo pesquisador, de acordo com três critérios: 1) que a situação descrita deveria abordar pelo menos uma situação macroscópica; 2) o MC de uma questão deveria ter estrutura diferente da outra; 3) algumas questões deverão contemplar a reconciliação integrativa.

Um MC de referência e uma lista com os conceitos e palavras de ligação, obtido da análise em conjunto de cada problema, auxiliou os alunos a fazerem o MC de forma individual. Os MCs foram analisados qualitativamente e quantitativamente de acordo com critérios estabelecidos pelo pesquisador, porém baseado na TAS.

Os problemas também foram resolvidos numericamente e as resoluções foram analisadas qualitativamente e quantitativamente por critérios específicos estabelecidos pelo pesquisador.

Os resultados obtidos para cada um dos dois procedimentos foram comparados e correlacionados pelo cálculo da correlação de Pearson, que mostrou baixa correlação entre os dois instrumentos. Como expla-

nado pelo autor, isto significa que um aluno que teve êxito na elaboração do MC, não mostrou o mesmo desempenho na resolução do problema e vice-versa.

Para o autor, que esperava forte correlação entre os dois instrumentos, o tempo limitado e a in experiência dos alunos na elaboração de um MC, atrapalhou o processo comparativo. Apesar disto, o autor conclui que ambos os procedimentos foram úteis para identificar a estrutura cognitiva do aluno e aponta a necessidade de mais pesquisas sobre o tema.

Apesar do autor apontar este resultado, gostaríamos de chamar a atenção sobre o fato de que os MCs têm a capacidade de mostrar a estrutura hierárquica conceitual dos alunos num curto período, ou como eles organizam os conceitos. Dentro de um curto período, isto não ocorre com a resolução de exercícios propostos, os quais as dificuldades vão se revelando pouco a pouco sem uma ordem explícita. Desta forma, destacamos que, apesar dos exercícios serem importantes para desenvolver habilidades de raciocínio (inclusive as habilidades exigidas nos vestibulares) os MCs são importantes ferramentas para auxiliar no desenvolvimento de habilidade cognitivas na compreensão da Química no sentido de realizar abstrações e correlações. A estas habilidades inclui-se a predição, explicação da relação causa-efeito, como exemplo o porquê da temperatura e pressão alterar as propriedades da matéria de uma substância.

MATP6 - Lopes (2020) – Mestrado acadêmico.

Esta pesquisa descreve a elaboração e aplicação de um minicurso, no contraturno, intitulado “Mapeando Conhecimento: uma abordagem histórica sobre Modelos Atômicos e Tabela Periódica”, com carga horária de 30 horas/aula, distribuídas em seis encontros com 11 alunos do 1º ano do EM de uma escola pública no interior do Estado de São Paulo.

Em geral, a dinâmica metodológica envolveu a apresentação de um texto sobre os temas: Modelos

atômicos e Tabela Periódica, entrevistas com os alunos e elaboração de MCs, ora pela pesquisadora, ora pelos alunos. No primeiro encontro, o texto “A tutela ambiental referente à poluição eletromagnética”, retirado do primeiro volume do livro Química de Fonseca (2013), foi lido e os conceitos mais importantes listados e, a partir disto, cada aluno elaborou um MC. Após terminarem seus mapas, a pesquisadora listou, juntamente com os alunos, as palavras escolhidas que foram organizadas por grau de generalidade e inclusividade e, após algumas discussões, um MC coletivo foi elaborado.

No segundo encontro não houve elaboração de MC. No terceiro, foi solicitado aos alunos que fizessem um MC, individual, sobre o que já sabiam acerca dos modelos atômicos. Nenhuma palavra-chave foi fornecida. Após o término, a pesquisadora entrevistou cada aluno para que explicassem seu MC e o raciocínio envolvido em seu desenvolvimento. Para isso, os alunos saíram da sala de aula, sendo chamados e atendidos um por um.

Em um outro encontro, antes do início da aula, um MC foi elaborado pela pesquisadora e compartilhado com todos os alunos e, a partir dele, o conteúdo foi introduzido. Ao todo foram elaborados, pelos alunos de forma individual, seis MCs.

Os mapas foram analisados pela hierarquia dos conceitos e pelas ligações cruzadas e, classificados como: válido, parcialmente válido e inválido.

De acordo com a pesquisadora, apesar de não existir MC certo ou errado, ela observou um crescimento no número de conceitos envolvidos e maior presença de relações cruzadas o que evidenciam a integração e reconciliação entre os conceitos (dos mais específicos aos mais amplos e dos mais amplos aos mais específicos). Porém, a pesquisadora salienta a importância das entrevistas em consonância com a elaboração dos MCs.

PAN5 – Ferreira (2023) - Mestrado acadêmico.

Esta pesquisa investigou a eficácia dos MCs para o ensino de Química durante o período de emergência sanitária, causada pela pandemia da COVID-19, em 2022. O público-alvo foi 62 alunos do 2º ano do Ensino Médio, de uma escola de Sorocaba-São Paulo.

A pesquisa foi dividida em dois momentos distintos. No primeiro, o pesquisador ofertou uma oficina “aprendendo a mapear”, durante três encontros síncronos e três atividades assíncronas. Nesta etapa nenhum conteúdo de Química foi abordado.

Como resultado, o pesquisador identificou as dificuldades dos alunos em compreender os fundamentos do MC, principalmente na identificação dos conceitos mais relevantes em um texto ou de uma unidade de ensino, na seleção dos termos de ligação e no estabelecimento de uma questão focal.

Estes resultados conduziram a uma dinâmica específica no segundo momento da pesquisa, que foi conduzida pelo professor de Química da turma. Como instruído pelo pesquisador, o professor deveria priorizar a identificação de conceitos relevantes nos textos, nos vídeos e nas aulas realizadas; formação de proposição com termos de ligação adequados e a determinação de uma questão focal para a elaboração do MC.

Neste segundo momento, o professor da turma, utilizou MCs para trabalhar com os conteúdos de pilhas e baterias: funcionamento e impacto ambiental; oxirredução e galvanoplastia. Os MCs foram classificados como Satisfatório, Parcialmente Satisfatório e Insatisfatório.

O pesquisador analisou o material e os registros do professor da turma e concluiu que a utilização dos MCs, como instrumento didático e pedagógico, contribuiu para a promoção de um ambiente de questionamento, interação e diálogo a respeito dos temas abordados. Esses elementos foram essenciais na indicação da pertinência do uso deste organiza-

dor gráfico como instrumento potencializador da mediação pedagógica. Destacou também a importância da realização do treinamento dos alunos na técnica de mapeamento conceitual. Os MCs auxiliaram na participação dos alunos nos encontros remotos. Aliás, segundo o pesquisador, este foi o maior desafio. Como pontuado por ele, apenas 20 alunos participaram de todo processo.

Tópicos como eletroquímica (pilhas, eletrólise), termodinâmica química (entalpia, entropia) e química orgânica (funções, reações) são considerados de difícil assimilação pelo aluno a até mesmo pelo professor. Neste sentido, o pesquisador apontou que os MCs são estratégias que auxiliam na transposição didática ao permitirem a organização das ideias e de relações entre os diferentes níveis de representação da linguagem química.

LQ3- Trindade (2023) - Mestrado profissional.

Esta pesquisa investigou se os MCs poderiam fornecer elementos significativos para proceder a avaliação da aprendizagem significativa sobre as Ligações Químicas.

Para tal, o pesquisador apresentou um minicurso intitulado: “Ensino de Química e Aprendizagem Significativa do conceito de Ligação Química”, de 37 horas-aula, numa turma de 40 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Estado de Minas Gerais.

Durante o minicurso ele utilizou várias ferramentas didáticas e metodológicas, como realidade virtual 3D, animações, vídeos, modelagens com bexigas, material instrucional (apostila) e MCs individuais e coletivos como recursos avaliativos.

Os MCs foram elaborados com dinâmicas diferenciadas. Para a elaboração do MC sobre os conceitos envolvidos na ligação iônica, o pesquisador forneceu uma lista de conceitos e a confecção se deu de forma individual. Para a ligação covalente, foi sugerido a construção de um MC coletivo e uma

lista com os conceitos envolvidos foi disponibilizada. Para ligação metálica, a elaboração do MC foi de forma coletiva, porém sem informações adicionais. Todos os MCs foram avaliados pelo pesquisador segundo os critérios de Novak e Gowin (1988), tanto nos aspectos qualitativos, quanto quantitativos.

O pesquisador identificou que os MCs, desenvolvidos em grupo, apresentam maior quantidade de conceitos, mais palavras de ligação, mais exemplos, maior clareza, maior número de proposições, hierarquia e diferenciação progressiva. E, apesar das dificuldades dos alunos com a elaboração dos MCs, eles são recursos importantes para promover a AS juntamente com as revisões dos conteúdos. O MC motivou a aprendizagem e o hábito de estudo.

S2 – Simoda (2021) – Mestrado acadêmico.

A pesquisadora verificou se conteúdos temáticos auxiliam a alfabetização científica e tecnológica do aluno por meio de uma oficina (34 horas/aulas) para 16 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Barueri/São Paulo, no contraturno.

A pesquisadora elaborou uma sequência de atividades dividida de acordo com os três Momentos Pedagógicos, como descritos por Delizoicov e Angotti (2006), caracterizado pela problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Apesar de não mencionar a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, defende a necessidade da motivação do aluno e a hierarquização de conceitos envolvidos para o processo de aprendizagem, traduzida como aquela que promove a alfabetização científica e tecnológica, ou seja, aquela que capacita o aluno a compreender o mundo ao seu redor. De acordo com a pesquisadora, a aprendizagem ocorrerá pela contextualização dos conteúdos, favorecida pelo enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Os dois MCs, elaborados pelos alunos, em grupo foi, depois que a pesquisadora apresentou os concei-

tos sobre solo e no terceiro momento, como recurso avaliativo. Ambos os MCs foram apresentados pelos grupos. De acordo com a pesquisadora, o MC auxilia a aprendizagem contextualizada e auxilia o professor a identificar possíveis falhas na compreensão dos conceitos abordados.

Para finalizar, existem outras metodologias que utilizam a representação gráfica e ou outras metodologias que defendem a aprendizagem por conceitos. Citamos a Teoria dos Campos Conceituais (TCC) desenvolvida por Gérard Vergnaud como uma teoria cognitivista. De acordo Vergnaud, o Conceito é definido como $C = (S, I, R)$, onde o conjunto S representa as situações que dão sentido ao conceito que deve ser aprendido; I é o conjunto dos invariantes operatório (conceitos em ação e teorema em ação) associados ao conceito; já R é um conjunto de representações simbólicas (linguagem natural, gráficos e diagramas, sentenças formais, etc.) que podem ser usadas para indicar e representar esses invariantes e, conseqüentemente, representar as situações e os procedimentos para lidar com elas (MOREIRA, 2002)

Outro exemplo é o uso dos Mapas Mentais (MMs), geralmente construídos a partir de um conceito chave central de onde partem as ramificações para outros conceito. São utilizados predominantemente em etapas iniciais do pensamento, como o brainstorming, por sua natureza associativa e menos rígida. Estas metodologias podem representar o modo como os alunos estão construindo suas compreensões sobre os conceitos nos três níveis de representação que formam as bases da Química.

Embora essas estratégias desempenhem funções importantes no processo de organização e comunicação de ideias, defendemos ainda os MCs pela ênfase que eles dão às relações hierárquicas e semânticas, sendo especialmente adequados para a representação do conhecimento químico e no de-

envolvimento de competências cognitivas de ordem superior e por representarem adequadamente a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, (TAS) que descreve o processo cognitivo da aprendizagem significativa.

Por outro lado, concordamos que este processo não é verificado em um curto intervalo de tempo, uma ou 10 aulas. Ele representa um processo de construção que pode levar todo período de estudo do ensino fundamental e médio. Isto quando o conteúdo é contextualizado, hierarquizado e sempre retomado pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou que os MCs ainda são pouco utilizados para o ensino de Química, dado seu potencial metodológico para o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a utilização deste recurso não é simples e muito menos, deve estar baseado no senso comum. A sua utilização deve estar permeada por teorias de aprendizagem, as quais o professor deve ter pleno conhecimento. Além do amplo conhecimento do conteúdo o qual irá trabalhar. E, como ficou evidente pela pesquisa aqui presente, nem todos os trabalhos investigados aqui, tomaram consciência desta complexidade teórica. Talvez, as dificuldades relacionadas com o manuseio da própria ferramenta, o que representa uma dificuldade de ordem técnica, como apontada por várias Dissertações, já seria suficiente para dificultar o uso ou ampliar o uso dos MCs para o ensino de Química. Até porque, ao adotar este recurso, o professor deve se ater a esta dificuldade técnica também. O professor deve ensinar seus alunos a elaborarem MCs, explicitando a importância da hierarquização dos conceitos.

Ferreira (2023) propôs um minicurso sobre MC, formas de elaboração e aplicações, para então, uti-

lizar a ferramenta como um recurso permanente do ensino da Química em tempos de pandemia.

Nossas análises mostraram que o 2º ano do Ensino Médio foi a série que mais utilizou MC e o 3º ano a série que menos utilizou. Acreditamos que este resultado está relacionado com a pressão que os alunos do último ano do Ensino Médio sentem em relação aos resultados do vestibular. De fato, os MCs desenvolvem habilidades de compreensão generalizada dos conceitos, ao longo do tempo e, esta aprendizagem nem sempre disponibiliza, em tempo hábil, as técnicas ou a praticidade exigida para a resolução de problemas.

Na Dissertação II8, o pesquisador utilizou MCs e resolução de problemas de vestibular e relata resultados positivos e promissores para ambos. Mas esta não é a regra. Parece haver uma dicotomia entre ensinar Química para compreender os fenômenos da natureza ou ensinar para o vestibular e estas duas aprendizagens como sendo diametralmente opostas. E neste contexto, os MCs aparecem como recursos instrucionais da aprendizagem para a compreensão da natureza e como avaliação informal.

A construção dos MCs se dá tanto na forma individual como em grupos e até em ambas as formas durante uma mesma abordagem ou unidade didática. Porém, a necessidade de discutir o MC foi apontado como relevante para todos os pesquisadores.

A TAS predominou como teoria que fundamenta o uso dos MCs. Mas, observamos que, em algumas Dissertações, aprendizagem significativa é utilizada como sinônimo de conteúdo do cotidiano, contextualização e ou interdisciplinaridade, o que ao nosso ver, é um equívoco. Não são os conteúdos que são significativos, mas sim, a forma de aprendizagem. Para a TAS, a aprendizagem significativa é aquela em que o aluno associa as novas informações a outras já disponíveis em sua estrutura cognitiva, ampliando, reelaborando e reorganizando

conceitos. Desta forma, o aluno é capaz de transferir seu conhecimento para qualquer área do saber, desde que a estrutura do conhecimento adquirido, seja pertinente. Aliás, faz parte do arcabouço teórico da TAS avaliar a ocorrência da aprendizagem significativa pela capacidade do aluno em transpor o conhecimento para diferentes situações daquelas apresentadas em sala de aula.

Apesar de todas as Dissertações relatarem o progresso da aprendizagem dos alunos, devido ao uso dos MCs, é importante salientar que o uso deste recurso, por si só, não promove a aprendizagem significativa como definida por Ausubel. Entendemos que este artigo não encerra a discussão em tela. Pelo contrário, esperamos que ele possa incentivar outros pesquisadores a discutirem o tema.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Wladimir Mattos; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, 2024. Doi:10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16890. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5700>. Acesso em: 21 maio 2025.

ALMEIDA, Amanda Klammer de. **Aprendizagem significativa no ensino de química com ênfase em atividades lúdicas e experimentais**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCS_3cf314c5a4d573e0a4a45bf8bf2537c9. Acesso em: 21 maio 2025.

ALMEIDA, Regina Amanda França. **Desenvolvimento de sequência didática para o ensino de Dispersões**. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Química - Profqui) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_eaadd54fbf69556b3a766acbc0cf9e1b. Acesso em: 21 maio 2025.

ARAÚJO, Anteógenes Rodrigues de. **Mapas Conceituais como estratégia de ensino para pilhas eletroquímicas: um estudo com alunos do Ensino Médio**. 132f. Dissertação (Mestrado profissional em Química). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_c6a165383b30048621a5f2898d3e8520. Acesso em: 21 maio 2025.

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton; 1968. 255 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 288 p.

CAMPANHER, Carlos Henrique. **A aprendizagem significativa Crítica aplicada ao ensino da constante de Avogadro e o Mol**. 61 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/1038>. Acesso em: 21 maio 2025.

COUSSIRAT, Roberta Santos da Silva. **Rotação por estações como estratégia para o ensino de radiações e radioatividade para estudantes de ensino médio.** 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212945>. Acesso em: 21 maio 2025.

CRUZ, Jailson Tavres. **O uso pedagógico de software educativo e práticas experimentais de química para facilitar a aprendizagem significativa e colaborativa.** 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/2574>. Acesso em: 21 maio 2025.

DELIZOICOV, Demétrio.; ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 2006. 208 p.

FERREIRA, Naylson. **Uso dos Mapas Conceituais como instrumento de mediação pedagógica em tempos de pandemia.** 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/56398ab6-f3ba-47d5-9cfc-d7c770f9fe20>. Acesso em: maio de 2015.

FONSECA, Keila Barbosa da. **Elaboração de uma unidade didática utilizando modelos e analogias na abordagem de conceitos relacionados ao conteúdo de estados físicos da matéria e ligações químicas.** 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_9f7f0b-76482118071dabdc1e065c1915. Acesso em: 21 maio 2025.

FONSECA, Martha Reis Marques da. **Completamente Química, Ciências, Tecnologia & Sociedade.** São Paulo: Editora FTD S.A., 2013, v.1, 624 p.

JERÔNIMO, Daiany Rosa de Oliveira. **O ensino de Química Orgânica por meio do tema Drogas.** 180f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32970>. Acesso em: 21 maio 2025.

JOHNSTONE, A. H. Chemical education research in Glasgow in perspective. **Chemistry Education Research and Practice**, v. 7, n. 2, p. 49-63, 2006. Disponível em: <https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2006/rp/b5rp90021b>. Acesso em: 21 maio 2025.

KÄFER, Giovana Aparecida. **Ambiente virtual de aprendizagem: possibilidades e desafios no ensino de Química.** 101 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) - Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/18579bb2-b396-42c2-973a-cea2fda7184e>. Acesso em: 21 maio 2025.

KASSEBOEHMER, Ana Claudia; HARTWIG, D. R; FERREIRA, L. H. **Contém Química 2: Pensar, Fazer e Aprender pelo Método Investigativo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LEITE, Luciana Rodrigues; LIMA, José Ossian Gadelha de. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 380-398, maio/ago. 2015. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/340312848>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Z3qM9nR3H3XCDr3HGsxX6pq>. Acesso em: 21 maio 2025.

LIMA, Rayssa Suane de Araújo. **A argumentação como ferramenta para construção de uma aprendizagem significativa crítica no ensino de Química**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências)- Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URPE_5a6d822561942999242f74b0f37de360. Acesso em: 21 maio 2025.

LOPES, Isabella Pereira. **Modelos atômicos e tabela periódica: uso da abordagem histórica como facilitadora da aprendizagem significativa**. 268 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/954f8cb1-2159-49b5-87d7-d3f2e8afc409>. Acesso em: 21 maio 2025.

LOREIAN, Ingridy; DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, Cleci Teresinha Werner da. Organizadores prévios no processo de ensino de Física: o que dizem os periódicos da área. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática.**, v.16, n. 37, p. 210-223, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v16i37.7690>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7690>. Acesso em: 21 maio 2025.

MEDEIROS, Claudia Escalante. **Uma proposta para o ensino de Química em busca da superação dos obstáculos epistemológicos**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/ri/2682?show=full>. Acesso em: 21 maio 2025.

MENESES, Fábila Maria Gomes de; NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 175-190, 2018. DOI: 10.1590/1516-731320180010012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/dh6JQtXfHZtHm-7Trzq7TCfF/>. Acesso em: 21 maio 2025.

MÓL, Gerson de Sousa; SILVA, Roberto Ribeiro da. A experimentação no ensino de química como estratégia para a formação de conceito. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 1996, Campo Grande. **Anais**. Campo Grande: UFMS, 1996.

MORGAVI, Regina Beatriz Leal. **Investigando o uso de unidades de aprendizagens como estratégia de ensino de Química**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202401>. Acesso em: 21 maio 2025.

MOREIRA, Marco Antônio. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. **Investigações em ensino de ciências**. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 7-29, jan./mar. 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141212/000375268.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

MOREIRA, Marco Antônio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 143-156, 1998. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Centauro, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio; ROSA, Paulo. Mapas conceituais. **Caderno Catalogado Ensino de Física**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 17-25, abr. 1986. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7934>. Acesso em: 21 maio 2025.

MOTA, Ronaldo Nascimento. **Mapas conceituais e resolução de problemas sobre as interações intermoleculares: um estudo com alunos da 1 série do ensino médio**. 191 f. Dissertação (Mestrado profissional em Química) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://www.btdeq.ufscar.br/teses-e-dissertacoes/mapas-conceituais-e-resolucao-de-problemas-sobre-as-interacoes-intermoleculares-um-estudo-com-alunos-da-1-serie-do-ensino-medio>. Acesso em: 21 maio 2025.

NOVAK, Joseph Donald. **Aprender a Aprender**. 1. ed., Lisboa: Editora Paralelo, 1984. 210 p.

NOVAK, Joseph Donald; CAÑAS, Alberto J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29, 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v5i1.009029>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092010000100002. Acesso em: 21 maio 2025.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprendiendo a aprender**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

SANTANA, Iany Silva de. **Elaboração de uma unidade de ensino potencialmente significativa em Química para abordar a temática água**. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://www.btdeq.ufscar.br/teses-e-dissertacoes/elaboracao-de-uma-unidade-de-ensino-potencialmente-significativa-em-quimica-para-abordar-a-tematica-agua>. Acesso em: 21 maio 2025.

SANTOS, Rayner Silva de Oliveira dos. **Estratégias didática para o ensino de Cinética química visando a aprendizagem significativa**. 197 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: https://btdt.ibict.br/vufind/Record/UFAM_d3d21bb0b8399b68d72b0a05f9c8b912/Description. Acesso em: 21 maio 2025.

SERBIM, Flávia Braga do Nascimento. **Ensino de soluções químicas em rotação por estações: aprendizagem ativa mediada pelo uso das tecnologias digitais**. 136f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3218>. Acesso em: 21 maio 2025.

SIMODA, Debora Naomi. **Oficina temática Solos: uma possibilidade para o ensino de Química para os alunos do Ensino Médio**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_e48b5a74e8d7a58864cfla1d3743e719. Acesso em: 21 maio 2025.

SILVA, Thiago Pereira da. **Construção e avaliação de uma unidade de ensino potencialmente significativa para o conteúdo de termoquímica**. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_60a061a460abb8160188de6b0776e688. Acesso em: 21 maio 2025.

SILVA, Eliane Giselle. **Investigação sobre o uso de Mapas Conceituais no ensino de Química**. 96 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unespar.edu.br/items/9423f061-1039-4565-9d43-efb53ac92ffc>. Acesso em: 21 maio 2025.

TRINDADE, José Odair da. **Ensino e aprendizagem significativa do conceito de ligações químicas por meio de mapas conceituais**. 230 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://www.btdeq.ufscar.br/teses-e-dissertacoes/ensino-e-aprendizagem-significativa-do-conceito-de-ligacao-quimica-por-meio-de-mapas-conceituais>. Acesso em: 21 maio 2025.

WENTZ, Fabiane Malakowski de Almeida. **O uso do conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo integrado a Taxonomia Digital de Bloom para o ensino de química**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - UFSM, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_eafdea3020d1a46095dc666dfa50c9. Acesso em: 21 maio 2025.

ZANOTTO, Ricardo. **Saberes populares: recurso para o ensino de conceitos químicos num enfoque CTS**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de ciência e tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1556/1/PPGECT_PG_M_Zanotto%2C%20Ricardo%20Luiz_2015.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

CENTROS DE CULTURA NA EDUCAÇÃO: ENTRE OS SABERES POPULARES E A FORMAÇÃO ESCOLAR

Culture centers in education: bridging popular knowledge and formal schooling

Vera Lúcia Gonçalves Ferreira ¹ 

Haroldo Reimer ² 

Mary Anne Vieira Silva ³ 

¹Mestre em Ciências Sociais e Humanidade, Especialista em Gestão, Auditoria e Perícia Ambiental, Licenciatura Plena em Geografia. Professora efetiva na Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás. Anápolis – Goiás.

E-mail: verabastosisabel@gmail.com

² Pós-doutorado em História, Universidade Estadual de Campinas (2010 a 2013), doutorado em Teologia, pela Kirchliche Hochschule Bethel, Alemanha (1986 a 1990) Bacharel em Teologia pela Escola Superior de Teologia de São Leopoldo, RS(1980 a 1984); Licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica de Goiás (2002 a 2004); Bacharel em Direito pela PUC Goiás (2006 a 2010) Professor na Universidade Estadual de Goiás (UEG Iporá,); Docente do Programa de Pós-graduação em História (UEG Morrinhos).

E-mail: haroldo.reimer@ueg.br

³ Pós-Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (2019). Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (2013). Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP) (2001). Graduada em Geografia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal do Ceará (UFC) (1994). Professora na Universidade Estadual de Goiás (UEG).

E-mail: mary.silva@ueg.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 05/05/2025

Aprovado em: 02/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15722235>

Resumo

O presente artigo traz uma reflexão crítica a respeito da importância dos centros culturais no cerne da educação básica brasileira, compreendendo esses espaços como territórios educativos e de formação cidadã. Investiga-se em que medida essas instituições contribuem para a articulação entre os saberes populares e a formação escolar. Adota-se uma metodologia de caráter qualitativo, fundamentada em revisão bibliográfica e em análise documental, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Busca-se, através desta discussão, compreender a relevância da integração entre os centros culturais e o conhecimento escolar, avaliando de que modo esses espaços contribuem para o debate sobre cultura na escola. Espera-se que esta pesquisa contribua para que os centros de cultura sejam vistos como legítimos espaços de aprendizagem e experiências formativas integradas ao currículo escolar. Os resultados deste estudo apontam que os centros culturais, na medida em que se integram ao cotidiano escolar, favorecem aprendizagens contextualizadas, bem como promovem a valorização da diversidade cultural e, ainda, potencializam a construção de identidades. O estudo conclui que a educação, na medida em que se abre à cultura em suas múltiplas manifestações, torna-se mais sensível à realidade dos sujeitos e, por conseguinte, mais apta à promoção do pertencimento e da identidade dos educandos.

Palavras - chave: Centro de cultura. Educação básica. Identidade. Memória

Abstract

This article presents a critical reflection on the role of cultural centers within Brazilian basic education, understanding these spaces as educational territories for citizenship formation. The study investigates the extent to which these institutions contribute to the articulation between popular knowledge and formal education. A qualitative approach is employed, grounded in bibliographic research and document analysis, with a particular focus on the National Common Curricular Base (BNCC) and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB). The discussion aims to comprehend the relevance of integrating cultural centers into school knowledge, assessing how these spaces contribute to the debate on culture within educational settings. This research seeks to support the recognition of cultural centers as legitimate spaces for learning and formative experiences, fully integrated into the school curriculum. The findings indicate that, as cultural centers become part of daily school routines, they support contextualized learning, promote the appreciation of cultural diversity, and enhance identity formation. The study concludes that education, to the extent that it opens itself to culture in its multiple expressions, becomes more sensitive to students' realities and thus more capable of fostering belonging and identity.

Keywords: Cultural center. Basic education. Identity. Memory.

INTRODUÇÃO

A ligação entre cultura e educação vem, ao longo dos anos, atravessando os debates pedagógicos com intensidade renovada, principalmente diante de uma formação escolar mais sensível à diversidade cultural e social. No caso específico do Brasil, um país marcado por pluralidade étnica, regional e social, não se pode pensar em educação sem considerar as questões culturais. Isso seria negligenciar elementos indispensáveis à formação humana.

Esse entendimento é reforçado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que visam promover a valorização da identidade, a inclusão de saberes populares e, não menos importante, a ampliação dos espaços educativos. Nesse ínterim, emergem os centros culturais, como ambientes capazes de integrar arte, memória e cidadania à formação escolar, e que funcionam como dispositivos de resistência, reconhecimento e, sobretudo, pertencimento social.

É preciso, portanto, repensar os limites da escola e ampliar suas fronteiras através de parcerias com esses espaços.

A escola é uma instituição social por excelência, e não há dúvidas quanto a isso. Contudo, ela também é um espaço de produção e reprodução cultural. Porém, mesmo que esse reconhecimento esteja presente tanto em documentos oficiais quanto nos discursos educacionais e políticos, na prática, o que se vê é um diálogo entre educação e cultura quase sempre fragmentado e superficial.

Nesse cenário, os centros culturais nascem como espaços com grandes possibilidades a uma maior conexão entre as dimensões cultural, social e pedagógica, haja vista que, conforme será visto ao longo deste estudo, são concebidos como lugares de memória, criação e expressão simbólica, e isso os configura como territórios educativos complementares ao ambiente escolar.

A compreensão dos centros culturais como espaços educativos carrega consigo a necessidade de um

rompimento com a visão tradicional que os coloca apenas como lugares de entretenimento e consumo artístico. É preciso, muito além disso, reconhecer suas potências formativas que criam diálogos com os saberes populares, as histórias locais, as memórias coletivas e, inclusive, as identidades em construção.

A urgência por uma educação mais conectada aos territórios e culturas locais está respaldada tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ambas as legislações valorizam as vivências extraescolares e a diversidade cultural como parte integrante do processo de formação estudantil.

Nesse interim, o presente trabalho, que se configura como um ensaio acadêmico, parte da premissa de que os centros culturais devem ser parceiros das escolas na construção de um ensino mais contextualizado. Assim sendo, a pesquisa assume caráter qualitativo e realiza uma revisão bibliográfica, amparada também por uma análise documental, a respeito do histórico dos centros culturais no Brasil e de seu papel na educação básica.

A discussão é norteada pelo seguinte questionamento: Em que medida os centros de cultura contribuem para a formação escolar dos estudantes da educação básica?

Considera-se que este debate é importante porque reconhece que os centros culturais não são somente instrumentos de difusão cultural, mas também espaços de produção de subjetividades, de aprendizagem e, além disso, de vivência comunitária. Esses espaços, não obstante, vêm ganhando centralidade nas políticas culturais recentes, que apostam na cultura como vetor de desenvolvimento humano e social. Assim, esta pesquisa entende que a integração desses espaços ao cotidiano escolar é uma forma de ampliar as possibilidades pedagógicas e democratizar o acesso ao conhecimento e à cultura.

O texto está estruturado em três etapas. Num primeiro momento, discute-se os conceitos de cultura e de patrimônio, com ênfase na cultura material e nas memórias locais. Em seguida, apresenta-se um histórico dos centros culturais no Brasil e, por fim, analisa-se a relação entre esses espaços e a educação básica.

Do ponto de vista metodológico, esta discussão se classifica como um estudo de abordagem qualitativa, orientado pela revisão bibliográfica e complementado pela análise documental. A revisão é feita a partir da contemplação de autores nacionais cujo debate contribui para os campos da cultura, da educação e das políticas públicas, e a análise documental é pautada na BNCC e na LDB, legislações que subsidiam a normativa a respeito do papel da cultura na formação escolar. As fontes aqui usadas foram selecionadas pela ótica de sua contribuição ao entendimento da relação entre centros culturais e ensino básico.

A seleção dos autores que compõem o referencial teórico da presente discussão foi feita tendo como critério a relevância temática, priorizando produções brasileiras e legislações educacionais. Contempla-se, além de autores clássicos ligados à educação, artigos contemporâneos e estudos sobre cultura material, identidade, patrimônio e memória.

Espera-se que a reflexão aqui realizada contribua para o aprofundamento de um debate que se mostra urgente face às desigualdades educacionais e culturais no país. Além disso, também se espera suscitar novos olhares a respeito da cultura como dimensão educativa e dos centros culturais como espaços estratégicos na construção de um ensino mais ligado ao mundo que o cerca.

Considerações sobre o histórico dos centros de cultura e a importância dos estudos culturais na educação

Antes de adentrarmos as considerações a respeito da importância dos centros de cultura tanto no

âmbito social quanto no âmbito educacional, consideramos importante trazer uma breve discussão a respeito do que é cultura. Nesse interim, os próximos parágrafos se dedicam a esse debate.

Para Santos (1996), a cultura são os caminhos pelos quais a sociedade percorre para entender a construção da sociedade humana presente a partir da lógica do passado e de suas perspectivas para o futuro. Isso implica dizer que a cultura é uma ponte de conexão entre os três tempos a fim de compreender a história e, com isso, poder configurar novas perspectivas futuras.

Muitas vezes, o termo cultura é empregado para designar pessoas que possuem certo grau de escolaridade, de instrução, que gostam de ler e que possuem domínio sobre diferentes assuntos. São pessoas *cultas*. Contudo, o conceito de cultura vai muito além disso: é perfeitamente possível que uma pessoa tenha cultura sem ser necessariamente um indivíduo culto, no sentido intelectual do termo. Isso porque a cultura perpassa, antropológicamente falando, por características humanas ligadas a tempo, comunicação, vida social e interações entre os sujeitos, num processo de armazenamento e troca entre diferentes grupos (Mintz, 2005). Nesse sentido, não existe ninguém que seja sem cultura.

Para Marconi; Presotto (1987), a cultura diz respeito aos saberes e hábitos coletivamente transmitidos pelos grupos sociais ao longo da história, e que os indivíduos vão assimilando durante toda sua vida. Assim, o ser humano é um ser cultural, isto é, ele faz e pesquisa cultura, e essa ideia é o ponto chave para a discussão que aqui será feita: não se enxergará as práticas culturais sob outro pilar que não seja o próprio ser humano. A partir disso, falaremos sobre cultura material, trazendo uma discussão a respeito da ideia de patrimônio para, por fim, versar sobre as casas de cultura e sua importância no cenário educacional.

Brito; Leite (2022, p. 226) entendem a cultura material como “espaços socioculturais, políticos e ideológicos de uma determinada temporalidade” e constroem esse conceito “discutindo a noção de memória em disputas com outros espaços e outras memórias dos cidadãos e as cidades”. É, portanto, uma discussão que atravessa diversos conceitos e que dialoga com várias áreas da Ciência, e é por isso que o conceito de patrimônio não pode e não deve ser entendido como uma entidade natural, sim como “resultado de uma seleção historicamente explicável, localizada em instituições criadas para tal fim e autorizadas por um contexto sociocultural, não isento de conflitos e disputas” (Guillen, 2014, p. 641). Assim, Guillen (2014) traz a seguinte definição para patrimônio:

Patrimônio é um *locus* para o qual afluem práticas e representações que encontram correspondência em diversas políticas públicas, consubstanciadas em instituições que objetivam preservar e/ou mesmo instituir o que é patrimônio, a exemplo do próprio IPHAN e de diversos museus. (GUILLEN, 2014, p. 641).

Partindo dessa perspectiva, compreende-se que os patrimônios são uma forma de resgatar a memória, que é parte integrante do passado, manifestada em pessoas, lugares, obras imateriais e objetos, bem como na “integralização dos laços entre as gerações e a identificação da herança histórica contida na localidade em que estão inseridos e/ou de pertença” (Brito; Leite, 2022):

A questão da memória impõe-se por base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico.

Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas, tornam-se objetos de estudo (Barros, 2013, p. 15).

Junior; Tavares (2018) aprofundam o debate sobre essa intersecção entre patrimônio, identidade e memória, argumentando que a preservação de bens patrimoniais é indispensável à reconstrução da identidade cultural de grupos sociais. Para os autores, a definição de patrimônio é complexa, pois envolve diversos elementos e atores, e perpetua, inclusive, na importância da memória social e na manutenção das formações culturais. Desse modo, a memória atua na construção e na manutenção das identidades sociais.

Nesse cenário, surgem as Casas de Cultura, que são instituições destinadas à promoção e à difusão de manifestações culturais em variadas formas, tais como música, educação, literatura, teatro e artes visuais. Para Milanesi (1997), esses locais são entendidos como pequenos centros culturais, geralmente localizados em bairros e periferias, dotados de poucos equipamentos e que reproduzem as culturas. São “modestas instituições direcionadas para a propagação de uma espécie cultural própria, como poesia ou teatro, ou personalidades destacadas” (Fernandes; Pinto, 2021, p. 27). Os centros de cultura, por sua vez, são uma junção de diversas formas culturais que são argumentadas e, com isso, criam novos produtos. Assim, entende-se esses espaços como uma reunião de atividades culturais, podendo ser classificados como bibliotecas, salas de estudo, anfiteatros, museus, oficinas, galerias ou outros espaços que propaguem questões culturais e promovam lazer (Milanesi, 1997).

Conforme pode ser observado, as Casas de Cultura são um tipo de centro cultural. Por isso, os parágrafos seguintes versam mais atentamente a respeito desses espaços, apresentando seu histórico e sua im-

portância na esfera educacional e tomando por base a ideia de Coelho (1986) de que os centros devem buscar propiciar a experiência de uma cultura viva, integrada em compreensão, entrega e disciplina; isto é, uma cultura que seja sentida na pele, não apenas entendida através de considerações teóricas.

Coelho (1997) considera que os centros culturais surgiram na Europa no século XX, sendo que foi a partir dos anos 1950, principalmente na França, que as unidades artísticas começaram a se unir, em locais que, num primeiro momento, foram chamados de “centros de arte” (Coelho, 1997). Isso aconteceu particularmente após a Segunda Grande Guerra, configurando à arte uma abordagem de caráter social com vistas a fortalecer os laços entre indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade (Fernandes; Pinto, 2021). Anos mais tarde- isto é, a partir de 1960-, as ações culturais passaram a ser vistas como “instrumentos de criação de projetos individuais” (Fernandes; Pinto, 2021, p. 28), estando, portanto, mais voltada aos indivíduos isoladamente do que às comunidades em geral.

O primeiro centro cultural moderno foi inaugurado em Paris, no ano de 1975, sob o nome de d'Art et Culture Georges Pompidou, popularmente conhecido como “Beauborg”. Ele serviu como base para o surgimento de outros centros culturais ao redor do mundo, e foi criado como uma opção de lazer para os operários franceses (Fernandes; Pinto, 2021). Isso despertou, no entendimento de Meira (2014), uma moderna configuração cultural para novos museus, dando verdadeira forma aos centros culturais, que abordavam a concepção de espaço de forma inovadora, ampliada e muito mais artística. Para Ramos (2007), isso desencadeou a criação de muitos equipamentos que foram adotados, em primeiro lugar, pelos países desenvolvidos e, posteriormente, por nações em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Os primeiros centros de cultura brasileiros foram disseminados a partir de uma íntima relação com o

cenário político, isto é, estiveram amplamente respaldados pelo governo, que destinava subsídios fiscais para a criação e manutenção dos equipamentos. Os dois primeiros centros aqui instaurados foram, de acordo com Coelho (1986), o Centro Cultural São Paulo e o Centro Cultural Jabaquara. A partir destes, outros espaços foram criados ao redor do Brasil. Essas instituições surgem, em território brasileiro, como espaços multifuncionais que articulam arte, educação, cultura, memória e cidadania. O histórico de seu surgimento reflete a existência de complexas relações entre o Estado, a sociedade civil e as políticas públicas, o que, no entendimento de Fernandes; Pinto (2021), aponta tanto para avanços quanto para desafios na consolidação de uma infraestrutura cultural concomitantemente democrática e inclusiva.

O Centro Cultural de São Paulo, também conhecido pela sigla CCSP, foi inaugurado no ano de 1982 e tornou-se um marco para a arquitetura e para a gestão cultural brasileira. Isso porque, tendo sido concebido como um espaço aberto, o centro trouxe consigo a incorporação de conceitos inovadores no tocante à integração de múltiplas linguagens artísticas e de participação cidadã, conforme apregoado por Lopes; Telles (1982).

No mesmo ano, foi ainda inaugurado o Sesc Pompeia, também na cidade de São Paulo. A construção, projetada pela arquiteta Lina Bo Bardi, rompeu com os modelos tradicionais de centros culturais e trouxe uma proposta arquitetônica que valorizava a convivência, a diversidade e a experimentação, o que fez com que o local se tornasse uma referência internacional em termos de equipamentos culturais (Guimaraens, 2021).

Avançando um pouco no tempo, destaca-se a década de 1990 como palco de uma grande expansão dos centros culturais em todas as regiões brasileiras, um crescimento quase sempre estimulado pelas parcerias que se estabeleceram entre o poder público e

as iniciativas privadas. É o caso, por exemplo, do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, localizado em Fortaleza, que foi inaugurado no ano de 1999 e que reúne teatros, museus, cinemas e espaços formativos em um único complexo (Instituto Dragão do Mar, 2024). Esse espaço é importante porque, além de democratizar o acesso à cultura, valoriza as identidades locais e promove diversidade cultural.

Não se pode deixar de considerar, contudo, que a consolidação dos centros culturais no Brasil enfrentou diversos desafios, sendo que os principais deles foram, segundo Souza (2015), a escassez de recursos, a precarização do trabalho cultural e a ausência de políticas públicas que realmente atuem em prol da cultura. Diante desses problemas, a gestão desses espaços muitas vezes acabou (e ainda acaba) esbarrando em dilemas burocráticos e na ausência de planejamentos a longo prazo (Souza, 2015).

Com a virada do milênio, ou seja, a partir dos anos 2000, os centros culturais brasileiros se viram diante de uma crescente valorização e passaram a ser vistos como instrumentos de desenvolvimento urbano e de inclusão social, com iniciativas que buscaram fortalecer as redes de cultura locais (Turino, 2010). Diante desses impasses, entende-se que a integração entre os centros culturais e a educação básica é uma estratégia muito importante tanto para o rompimento de barreiras culturais quanto para a formação integral dos estudantes.

A relação entre as escolas e os centros culturais reflete princípios básicos de ensino que dão ênfase à experiência extraescolar, obedecendo ao que é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigo 3º, inciso X:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

X- Valorização da experiência extraescolar (Brasil, 1996).

O artigo dá destaque a essas experiências porque as visitas a centros culturais e a museus contribuem para que os alunos tenham uma visão de mundo mais ampla e completa, e que, com isso, desenvolvam um papel mais participativo na sociedade. Isso não poderia acontecer somente dentro dos limites da escola, pois o ambiente escolar, por mais que reproduza muitas das características exteriores, não é o retrato fiel do mundo lá fora, e, com isso, não pode propiciar todas as experiências necessárias ao pleno desenvolvimento do aluno como cidadão. Mesmo assim, não deixa de ser importante que a escola atue como lugar de inspiração para crianças e jovens, e que tenha um papel ativo no desenvolvimento integral dos alunos através da arte e da cultura.

Paulo Freire, na obra *Pedagogia do oprimido* (1970), aponta para a necessidade de um ensino que seja mais amplo, uma educação libertadora, que ultrapasse as barreiras da simples transmissão de conhecimentos e promova a conscientização crítica dos alunos. O autor questiona o modelo de educação bancária, ou seja, aquela configuração em que o professor simplesmente deposita informações nos alunos, de uma forma mecânica e que pouco contribui para o aprendizado. Freire propõe, ao contrário, um método dialógico, ou seja, uma pedagogia pautada no diálogo e no questionamento da realidade. Essa abordagem, a nosso ver, em muito se relaciona à integração dos centros culturais na educação básica, pois, através dela, os estudantes se tornam sujeitos ativos de seu próprio aprendizado, uma vez que relacionam seus conhecimentos pessoais e experiências culturais aos conteúdos que estão sendo aprendidos.

A BNCC, em sua competência de número 3 (da categoria de Competências gerais), menciona a importância de “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2017). Nesse

sentido, o documento insere a cultura como uma dimensão indispensável da formação cidadã, e propõe que a escola atue como um espaço em que o aluno tenha contato com o mundo cultural. Isso implicitamente legitima a inserção das visitas aos centros culturais como parte extensiva da prática pedagógica, através da integração entre o conhecimento escolar e o repertório simbólico dos estudantes.

Por sua vez, a LDB, em seu artigo 1º, parágrafo 2º, defende a importância de que a educação escolar se articule ao mundo do trabalho e à prática social:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Nesse sentido, diante dessa articulação proposta pela referida Lei, os centros culturais são vistos como espaços privilegiados e muito adequados ao desenvolvimento de práticas educativas que não estejam fisicamente ou simbolicamente limitadas à escola tradicional. Através dessa articulação, os alunos passam a compreender a cultura como um elemento constitutivo de sua identidade e, não obstante, como um campo fértil para o diálogo e para a transformação social. Em consonância com os argumentos de Candau (2008), a presença da cultura na educação deve ocorrer com o principal objetivo de considerar as múltiplas vozes que integram a realidade dos sujeitos (nesse caso, os alunos), e, quando os espaços educativos se estendem a outros locais que não seja a escola, isso é potencializado.

Considera-se, a partir dessas ideias, que os centros culturais, com destaque para as Casas de cultura, na

medida em que são vistos como espaços de memória, arte e convivência, são cenários de experiências educativas e culturais cuja integração com as instituições escolares abre espaço para que seja construído um ensino deveras mais democrático, dentro de uma realidade onde a cultura, mais além de um complemento, é parte indispensável do processo formativo. Afinal, como salientado por Freire (1970), o ato de ensinar demanda respeito à autonomia e à dignidade dos saberes construídos no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou trazer uma reflexão a respeito da importância dos centros de cultura para a educação básica, a partir de uma investigação sobre suas contribuições para a articulação entre o currículo escolar e as questões culturais. A partir dessa análise, buscou-se compreender a relevância desses espaços como ambientes educativos que ultrapassam os limites físicos da escola e se integram à formação cidadã dos estudantes.

A discussão aqui feita lançou luz sobre o fato de que os centros culturais são espaços de aprendizagem que possuem um alto potencial formativo. Reconhece-se a cultura como eixo de estruturação da educação básica e, por conseguinte, afirma-se a necessidade de integração entre escola e território, currículo e memória, saberes e escola.

Os centros de cultura são importantes na medida em que promovem um rompimento com a lógica escolar centrada apenas na transmissão de conteúdos, abrindo espaço para novas formas de aprendizado, mais significativas e contextualizadas. Promovendo o encontro entre o acadêmico e o comunitário, o institucional e o cotidiano, os centros de cultura oportunizam um incentivo à formação integral dos alunos.

Não se pode deixar de considerar, em contrapartida, que a inserção dos centros de cultura na prática escolar ainda é um desafio, pois esbarra em estruturas que ainda são rigidamente organizadas, bem como na falta de recursos e na descontinuidade das políticas públicas. Porém, também não se pode negar que a educação se torna mais rica e transformadora quando se abre espaço para o entendimento e a vivência das manifestações culturais.

Entende-se, a partir dessa discussão, que os centros de cultura precisam ser vistos e tratados como espaços de escuta, de criação e de celebração de identidades, o que viabiliza que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e culturais. A educação, nesse sentido, encontra-se alinhada a uma perspectiva emancipadora, que valoriza a experiência e a construção coletiva do conhecimento. Afinal, uma escola conectada à cultura é também uma escola mais acolhedora.

Reconhecer os centros de cultura como espaços educativos é, acima de tudo, romper com as fronteiras que separam a cultura, a escola e a sociedade. É a ruptura de uma visão hierarquizada do conhecimento, que exclui e, por vezes, silencia os saberes construídos fora da escola.

Os alunos precisam se ver representados nos conteúdos escolares e nas práticas pedagógicas. Precisam saber que seus saberes, seus territórios e suas vozes têm valor. Sobretudo, precisam sentir que aprender também pode ser dançar, cantar, criar e transformar.

A educação, quando tecida junto à cultura, ganha cor, som e sentido. Aliada aos centros de cultura, a escola se amplia, ressignifica e reconquista os alunos. E talvez seja justamente isso que mais nos falte: uma educação que, antes de tudo, seja capaz de escutar o batuque dos territórios e dançar com as memórias que o tempo insiste em guardar.

Como escreveu Manoel de Barros, poeta das miudezas e dos lugares esquecidos: “A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado” (Barros, 2016, p. 49). Que a escola, em diálogo com os centros de cultura, acolha essa incompletude como potência – e siga reinventando o saber com os pés no chão e os olhos no mundo.

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. A. **Memória e história local**: o lugar e a identidade. Campinas: Autores Associados, 2013.
- BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRITO, V. M.; LEITE, A. R. Educação patrimonial e formação de professores: o lugar do patrimônio na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.
- CANDAU, V. M. **Educação intercultural**: mediações pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COELHO, T. **A cultura e seu lugar**: centros culturais e desenvolvimento. São Paulo: Summus, 1986.
- _____. **Cultura e política cultural**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.
- FERNANDES, J. R.; PINTO, A. C. Centros culturais e cidades educadoras: experiências, políticas e reflexões. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 22–39, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GUILLEN, I. A. Patrimônio cultural e os lugares da memória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 637–655, 2014.
- GUIMARENS, L. A. **Lina Bo Bardi e o Sesc Pompeia**: arquitetura e política cultural no Brasil. São Paulo: Edições Sesc, 2021.

INSTITUTO DRAGÃO DO MAR. **O IDM**. Fortaleza: IDM, 2024. Disponível em: <<https://www.idm.org.br/o-idm/>>. Acesso em: 20 abr. 2025.

JUNIOR, J. M.; TAVARES, C. F. Identidade e patrimônio cultural: entre a memória e a educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 35–51, 2018.

LOPES, B.; TELLES, R. **Centro Cultural São Paulo**: projeto e implantação. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1982.

MARCONI, M. A.; PRESOTTO, E. M. **Antropologia**: uma introdução. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

MEIRA, M. **Centros culturais**: entre arte, lazer e política pública. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MINTZ, S. W. **Cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

RAMOS, M. C. Centros culturais no Brasil: história, práticas e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 75–89, 2007.

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SOUZA, C. A. Política cultural e democratização: desafios da gestão pública de centros culturais. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 123–144, 2015.

TURINO, C. **Pontos de cultura**: o Brasil de baixo para cima. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.

O CHORO EM GOIÁS: UM LEVANTAMENTO DISCOGRÁFICO

The Choro in Goiás: a discography survey

José Reis de Geus¹ 

¹Doutorando em Musicologia (ECA-USP/ 2023-atual), Mestre em Música (EMAC-UFG/ 2007-2009), Bacharel em Clarineta (EMAC-UFG/ 2005-2006) e Licenciado em Educação Musical/ Habilitação em Instrumento (EMAC-UFG/ 2001-2004). Professor Instituto de Educação Gustav Ritter, Colégio da Polícia Militar Hugo de Carvalho Ramos e Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte. E-mail: zedochoro@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 19/03/2025

Aprovado em: 06/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15722274>

Resumo

O presente artigo investiga o movimento do gênero choro no Estado de Goiás por meio de um levantamento bibliográfico e discográfico. O estudo analisa seus aspectos históricos, principais compositores e intérpretes, bem como as obras lançadas por gravadoras, de forma independente ou financiadas por leis de incentivo à cultura, no período de 1958 a 2020. Com este levantamento, busca-se organizar e catalogar estas informações, facilitando o trabalho de pesquisadores, instrumentistas e alunos dos das práticas de conjunto de choro oferecidas em Goiânia.

Palavras - chave: Choro. Discografia. Goiânia. Goiás. Música brasileira.

Abstract

This article investigates the choro genre movement in the state of Goiás through a bibliographic and discographic survey. The study examines its historical aspects, main composers and performers, as well as works released by record labels, independently or funded by cultural incentive laws, covering the period from 1958 to 2020. With this survey, we seek to organize and catalog this information, facilitating the work of researchers, instrumentalists, and students of choro ensemble practices offered in Goiânia.

Keywords: Choro. Discography. Goiânia. Goiás. Brazilian music.

INTRODUÇÃO

Este artigo iniciou-se por meio da necessidade de elaboração de um plano de curso e material didático-pedagógico para a Oficina Livre do Choro, uma das práticas de conjunto oferecidas pelo Instituto Gustav Ritter, que tem como objetivo a pesquisa, performance e divulgação do gênero em Goiânia, contribuindo para a formação de plateia através da divulgação de um repertório específico, que não é comumente veiculado nos meios de comunicação de massa. Preocupando-se com a preservação da memória musical brasileira e regional, realiza apresentações didáticas em escolas, além de recitais formais em teatros da capital e interior do Estado, enfatizando da importância do choro como primeiro gênero de música urbana, fundamental para o estudo e a busca da identidade de qualquer músico brasileiro.

Vale ressaltar que levantamento discográfico e bibliográfico vem sendo feito há alguns anos, através de contatos com estudiosos e pesquisadores, além de esforços na aquisição gradativa de material que, em muitos casos, já se encontram fora de catálogo. Por meio dessa iniciativa, busca-se montar um verdadeiro quebra-cabeças onde cada aquisição é determinante para a descoberta de novas informações sobre o trabalho de intérpretes e compositores goianos ligados ao gênero choro.

Sabe-se que o lançamento da bibliografia que contextualiza a música feita no Estado a partir do período colonial ocorreu somente a partir da década de 1960, trabalho pioneiro de pesquisadores vinculados à Universidade Federal de Goiás, através do lançamento de obras como: *A modinha em Vila Boa de Goiás* (1982), de Maria Augusta Calado; *A música em Goiás* (1981) de Belkiss Spencièr e *O piano na sociedade goianiense* (1805-1972), publicação da dissertação de mestrado de Maria Helena Jayme Borges, defendida no ano de 1996. Essas obras, já fora

de catálogo, ainda são importantes referências de pesquisa musicológica dentro do Estado. Elas descrevem o panorama musical das cidades do Ciclo do Ouro, especialmente Goiás (Antiga Vila Boa) e Pirenópolis (antiga Meia Ponte), contextualizam as tradições locais, corporações musicais, compositores, intérpretes e obras.

Através desses autores, sabe-se que a modinha constituiu forte tradição na Cidade de Goiás, sendo difundida através de uma formação instrumental constituída por flauta, bandolim e violão. Cora Coralina em seu depoimento diz:

Não passavam sem o bandolim, diziam eles que era um instrumento fácil. Já o violino, um instrumento mais fino, requintado e não eram tantos. Mas o que predominava, pode-se dizer que havia em todas as casas era o bandolim, o violão e a flauta”. (RODRIGUES, 1982, p. 111).

Ainda segundo Rodrigues, essa aparente resistência de acompanhamento ao piano foi fator decisivo para manter as características popularescas da modinha. Também relata que na antiga capital de Goiás, o romantismo chegou com um século de atraso, porém teve um ambiente ideal devido a dois fatores que se identificaram com o espírito revolucionário da época: o isolamento da capital federal e a busca pela autonomia. Ressalta ainda que, a partir do pós-mineração, a constituição de capital do Estado favoreceu a construção de uma sociedade formada por funcionários públicos, comerciantes e militares que, em sua maioria, não acumulavam bens. Dessa maneira, o isolamento da região e o entrelaçamento das famílias proporcionou a tradição da prática da modinha em seu caráter popular, mesmo com a forte influência dos gorjeios das árias

operísticas apresentadas no Teatro São Joaquim, nos salões do Palácio Conde dos Arcos e nos Solares. (Contracapa do LP Modinhas Tradicionais: Fontes culturais da música em Goiás vol. 3)

Em Goiás, assim como no contexto carioca, também existiu uma forte tradição dos chamados saraus, realizados em residências imponentes, ou ainda, das serestas à luz do luar. Clímaco e Guilardi (2018) questionam a ausência de referência aos gêneros musicais lundu-canção e choro na historiografia goiana, levantando a hipótese de autoras como Rodrigues (1982) e Mendonça (1981) concentrarem-se no registro da música formal de origem sacra, com pequenas pitadas de música profana. Dessa forma, acabaram desconsiderando movimentos musicais feitos pelas camadas mais pobres da sociedade, praticadas em grande parte por negros e afrodescendentes. Também mencionam uma fala de Rodrigues afirmando que “no nosso sertão houve a predominância do bandolim, ao passo que no litoral houve maior aceitação do cavaquinho, promovendo a difusão do gênero choro, que na época não se dirigiu ao centro”. Dessa maneira, “a popularidade da flauta, tanto ao gosto português como do indígena, veio coroar magnificamente, compondo o trio instrumental modinheiro vilaboense”. (RODRIGUES, 1982, p. 113). Por fim, pressupõe que o gênero choro só teria sido popularizado a partir das primeiras décadas do século XX, ao cair no gosto dos filhos das famílias tradicionais goianas que iam para o Rio de Janeiro terminar seus estudos, tendo contato com o que chamou de “boemia estudantil”.

Clímaco e Ferreira (2023), em entrevista a importantes chorões, classificam a prática do choro na Cidade de Goiás como moderada, utilizando-se de terminologias de gênero abordadas de forma específica, como explica Fernando Cupertino Barros:

“Eu convivi com muitos desses músicos e eles não falavam de choro, eles falavam em tango brasileiro, em maxixe [...] a Cidade de Goiás é muito forte em matéria de música brasileira; lá eles sempre tocavam diretamente ou indiretamente o choro, tocavam [...] as polcas, os maxixes, os lundus – todos esses gêneros que formaram a identidade do choro, eles tocavam; as valsas, todos esses estilos são muito tocados em Goiás e em Pirenópolis, também, é muito forte (CLÍMACO; FERREIRA, 2023, p. 6)

Márcia Taborda define este repertório através do termo “músicas de choro”, expressão que abrange diversos gêneros musicais executados por uma formação instrumental específica, constituída a partir de instrumento solista, violões de seis e sete cordas, cavaquinho e pandeiro. (TABORDA, 1995, p. 40). Essa afirmativa também vai de encontro a definição de choro enquanto uma reunião de músicos com o intuito de tocar repertório específico, composto por gêneros musicais diversificados como a polca, tango brasileiro, maxixe, lundu, dentre outros. Cupertino também ressalta que em Goiás, assim como no contexto carioca, “o choro também esteve diretamente ligado às bandas de música que tinham o seu repertório integrado por polcas, maxixes e tangos brasileiros, gêneros que interagiam profundamente com os choros e os chorões no Rio de Janeiro, mas não caracterizavam rodas de choro”. (Ibidem)

Batista e Oliveira (1993), no livro intitulado *Anápolis em tempo de música* apresentam, dentre diversos registros, uma partitura intitulada “Brotinho de 1950”, já classificada como gênero choro, contendo a informação no rodapé “copiado em 1964”. Como sugere o título, subentende-se que tenha sido composta antes, ou no início da década de 1950. Existem ainda várias outras composições à exem-

plo de “Sorriso do Jandizinho” (O. Jandy), datada de 19/06/1948, além de “Cuidado em ele” (choro), “Gratidão à Ivone” (valsas), “Esther” (valsas) e “Ao

luar de Pirenópolis” (valsas), de autoria do bandolinista Joaquim Lustre Fernandes, compostas entre os anos de 1957 e 1963.

Figura 1 – “Ao luar de Pirenópolis” (Joaquim Lustre Fernandes “Fernando Bacada”)



Fonte: Anápolis em tempo de música (Paulo Nunes Batista e Jarbas de Oliveira).

A partir da transferência da capital para a cidade de Goiânia, ocorrida em 24 de outubro de 1933, pessoas vindas das cidades históricas e da Cidade de Goiás, trouxeram consigo a forte tradição seresteira aliada às expectativas da busca de novas perspectivas de trabalho oferecidas pela nova capital. Posteriormente, a partir do ano de 1956, a construção de Brasília intensificou ainda mais o processo de migração de pessoas vindas de outros Estados, como se pode notar, analisando a biografia de inúmeros músicos e instrumentistas que se erradicaram no Es-

tado e no Distrito Federal. O livro intitulado *A Velha Guarda do choro no Planalto Central* descreve o panorama do choro em Brasília, inicialmente organizado através de um movimento informal em residências, bares e casas noturnas. Apresenta ainda biografias e perfis de músicos importantes para a organização e fortalecimento do movimento do choro na cidade, o que levou a fundação do Clube do Choro de Brasília em 09 de setembro de 1977.

Clímaco e Ferreira (2023), através de relatos e documentos, comprovam a existência da prática de

choro na cidade de Goiânia durante as décadas de 1940, 1950 e 1960, ainda de forma modesta, sobretudo em “fundo de quintais”. Comprova esta informação através do relato do professor Eurípedes Fontenelle, afirmando que seu próprio pai, integrante de rodas de choro na cidade, desempenhava papel importante acolhendo pessoas de outras regiões do país que migraram para a nova capital Goiânia, trazendo em sua bagagem a prática do choro p. 04). Cita como exemplo nomes como Geraldo Amaral e Marcos Borges, nascidos no Estado de Minas Gerais, de importância significativa para a existência e manutenção do gênero na capital até a década de 1970. A partir da década de 1980, unem-se a nomes como Chiquinho Ramalho, Quietinho, Enéias Águila, Fernandes e Oscar Wilde Ayres da Silva, dando continuidade à prática do choro em Goiânia.

Oscar Wilde Ayres da Silva exerceu papel determinante para a pedagogia, performance e divulgação do choro dentro da cidade de Goiânia. Graduado em direito (1977-1981) e música (1977-1985) pela Universidade Federal de Goiás, fundou o Studio Centro de Música, uma escola que daria início ao movimento que daria origem ao Clube do Choro de Goiânia e, posteriormente, ao projeto Grande Hotel revive o choro.

A Origem do *Studio* Centro de Música: Fui eu que fundei o Clube do Choro [...] eu já dava muita aula pra muitos alunos; tinha muitos alunos e foi crescendo, crescendo e eu montei uma pequena escola, dei aula em várias escolas em Goiânia [...] e depois eu montei a minha escola e aí comecei [...] esse é o início do clube do choro, com a minha mão. Então na escola [...] os alunos que estavam nas escolas me seguiram e eu fazia no fundo do quintal a escola [...] e aí, cresceu demais esse projeto. Então, eu criava o movimento, inicialmente sábado sim, sábado não, começando às cinco da tarde, com todos os alunos tocando [...], depois entrava a segunda parte, todos os chorões, todos os veteranos, todas as pessoas

que faziam choro em Goiânia tocavam. [...] Os grupos que estavam tocando antes começaram a treinar mais, ensaiar mais para tocar [...] Tinha o grupo do Geraldo Amaral, grupo do Mário Morete, grupo do Evaldo e todos os grupos dos grandes músicos que faziam o clube e todos os artistas que já estavam, que já tinham tido aulas comigo: [...] o Enéias, o Nonato, que foram brilhantes músicos [...] Então, foi um caldeirão musical que fazia toda semana (SILVA, 2019, p. 13)

Em entrevista a Nilo Alves, Andréa Luísa Teixeira faz referência ao grupo coordenado por Geraldo Amaral, citado por Oscar Wilde, afirmando que “nessa mesma época, entre os 12 e 16 anos, também tive a grande sorte de participar do ‘Grupo de Choro Maternidade’, onde tínhamos o mestre Geraldo Amaral. Esse grupo era formado por Toninho 7 Cordas, Enéias Águila, Cristiano Silva, Dito, Geraldo Amaral e eu. Todo domingo estávamos juntos. Nesse grupo eu tocava flauta transversal e cavaquinho”. (ALVES, 2016, p. 333)

Com a fundação do Clube do Choro de Goiânia em meados de 1985, o processo de interação entre professores e alunos, músicos amadores ou profissionais, teóricos ou práticos, promoveu o fortalecimento do movimento através da troca de experiências, contribuindo até mesmo a profissionalização de vários alunos, de importância fundamental na continuação do legado da prática do choro dentro do cenário Goianiense e nacional. Essa organização do movimento serviu como importante base de sustentação para o que viria a ser o projeto Grande Hotel revive o choro, promovido pela Prefeitura Municipal de Goiânia.

O Grande Hotel, um dos importantes símbolos da *Art Déco* em Goiânia, foi um dos três primeiros edifícios da cidade, localizado no Setor Central. Inaugurado em 23 de janeiro de 1937, era importante ponto de encontro da sociedade goianiense, palco de eventos sociais e musicais, chegando a hospedar pessoas

ilustres como o presidente Getúlio Vargas, Claude Lévi-Strauss, Pablo Neruda e o escritor Monteiro Lobato. Foi tombado como Patrimônio Histórico e Cultural de Goiás em 1991 e declarado Patrimônio Artístico e Nacional pelo IPHAN no ano de 2003. O projeto *Grande Hotel revive o choro* caracterizou-se enquanto evento musical de rua, acontecendo às sextas-feiras, entre as 20:00 e 22:00 horas, reunindo entre 2,5 e 3 mil pessoas. Idealizado por Oscar Wilde através da Prefeitura Municipal de Goiânia, teve início no ano de 2003, recebendo nova edição a partir do ano de 2012, sob o nome de *Grande Hotel vive o choro*. Esteve paralisado entre os anos de 2014 e 2016, retornando em 2017 e encerrando suas atividades em dezembro de 2019.

Pode-se dizer que o trabalho de Oscar Wilde, seja enquanto instrumentista ou educador, fez com que a profissionalização de vários de seus ex-alunos assegurasse tanto a prática como a divulgação do choro em Goiânia, seja enquanto instrumentistas, seja enquanto docentes em cursos técnicos e superiores de música, em diferentes instâncias. Sua atuação junto à Secretaria Municipal de Goiânia à frente da produção do *Projeto Grande Hotel revive o choro*, mais tarde renomeado para *Grande Hotel vive o choro*, reuniu os músicos e estudiosos do gênero, contribuindo para a formação e divulgação de grupos locais, surgimento de novos intérpretes e formações instrumentais, além do registro de trabalhos em disco.

Através da criação de Leis de Incentivo à Cultura, houve a possibilidade de produção e circulação de vários trabalhos musicais, shows e turnês em Goiânia e interior do Estado, contribuindo significativamente para a divulgação da música instrumental dentro do Estado de Goiás.

Discografia do choro em goiás

Para falar da discografia lançada no Estado, convém entender o panorama de formação e profissionalização de toda uma geração de instrumentistas a partir da década de 2000, seja tocando nas formações instrumentais coordenadas pelo próprio Oscar Wilde, seja estudando em práticas de conjunto de choro ministradas em diversas instituições por onde lecionou: Studio Centro de Música, Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Instituto de Educação em Artes Basileu França (hoje chamada Escola do Futuro em Artes Basileu França) e Centro Livre de Artes. Com isso, nomes como Nonato Mendes, Maximira Luciano, Lene Black, José de Geus “Zé do Choro”, Leandro Gomes, João Fernandes, Diego Amaral, Everton Luiz, Júlio Lemos, dentre outros, dão continuidade a este trabalho junto à instituições de ensino técnico e superior, pertencentes às instâncias municipal, estadual e federal, que oferecem o estudo e a prática do gênero choro dentro da sua grade curricular.

Tabela 1. Práticas de choro oferecidas em diferentes instituições de ensino em Goiânia.

Instituição	Nome da prática	Coordenador(es)
Centro Livre de Artes	Prática de Conjunto	Oscar Wilde Ayres da Silva
Escola do Futuro Basileu França	Núcleo de Choro do Basileu França	João Fernandes da Silva Neto
Instituto de Educação Gustav Ritter	Oficina Livre do Choro	José Reis de Geus e Leandro Gomes da Silva

Instituto Federal de Goiás	Núcleo de Choro do IFG (Projeto de Ensino)	Lamartine Tavares (coordenador), Gustavo Amui e José Reis de Geus (colaboradores)
	Chorinho e Comunidade: Arte, inclusão e formação (Projeto de extensão)	Gustavo Amui (coordenador) e Lamartine Tavares (colaborador)
Universidade Federal de Goiás	Núcleo de Choro da UFG (Projeto de extensão)	Everton Luiz e Júlio Lemos

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Lendo as fichas técnicas dos discos, nota-se que nos trabalhos lançados a partir do ano de 2012 um grande intercâmbio entre profissionais da geração constituída pelos nomes citados anteriormente, além de ex-alunos que gradativamente se profissionalizaram na área musical, dando continuidade no movimento do choro em Goiânia, seja através da performance, ou através da

criação de trabalhos independentes. Organizando os títulos em ordem cronológica, chegou-se a um total de 33 álbuns produzidos entre os anos de 1958 a 2020, com aumento significativo no volume de produções a partir do ano de 2002, graças ao financiamento de projetos através de leis de incentivo à cultura, predominando o formato CD, com divulgação independente.

Tabela 2. Discografia do gênero choro lançada no Estado de Goiás.

Álbum/ Intérprete	Mídia/ nº catálogo	Gravadora/	Ano
Velhas estampas: Tia Amélia com a Banda Vila Rica <i>Amélia Brandão Nery</i>	LP MOFB 3056	Odeon	1958
As músicas da vovó no piano da titia <i>Amélia Brandão Nery</i>	LP MOFB 3097	Odeon	1959
Recordações de Tia Amélia <i>Amélia Brandão Nery</i>	LP BBL 1119	RCA Victor	1961
Modinhas goianas (vilaboenses) <i>Maria Augusta Calado</i>	LP MPL 9399	Marcus Pereira	1979
Batismo Cultural de Goiânia <i>Coletânea</i>	LP MPL-9402	Marcus Pereira	1979
A bênção Tia Amélia <i>Amélia Brandão Nery</i>	LP MPL 9422	Marcus Pereira	1980
Reinaldo Reis e seu violão <i>Reinaldo Reis</i>	Vinil compacto	Independente	1980
Modinhas Tradicionais <i>Maria Augusta Calado</i>	LP 526.404.380	UFG/SESU - MEC	1983
Sons de bandolim “anapolino” ¹ <i>Joaquim Lustre Fernandes “Fernando Bacada”</i>	LP	???	???
Anápolis em tempo de música <i>Coletânea</i>	LP 201.068	Sony	1993

¹Consultando a capa, contracapa e selos do LP Sons de bandolim “anapolino”, não foram encontradas informações referentes à gravadora, número do disco e ano da gravação do álbum.

Pedra <i>Sabah Moraes</i>	CD	CPC-UMES	1998
Feito à mão <i>Reinaldo Reis</i>	CD	Carambola Discos	1999
Grupo de choro Brasileirinho: um chorinho faz favor	CD	Lei Municipal Incentivo à Cultura	2003
El Ligno Trio João Fernandes, Raphael Milhomem e João Batista <i>Albernaz</i>	CD	Lei Municipal Incentivo à Cultura	2006
Munguzá: Trio Aracajú <i>Dário Santos, Jâmsom Costa e Wallace Patriarca</i>	CD	Lei Municipal de Incentivo à Cultura	2008
Cordas e acordes <i>Reinaldo Reis</i>	CD	Independente (patrocínio particular)	2008
Músicas da Serra Dourada e dos Pireneus (Sons do Cerrado volume 12) <i>Euller Amorim e Eurípedes Fontenelle</i>	CD	ITS/UCG	2008
Estrada de cordas <i>Reinaldo Reis</i>	CD	Independente (patrocínio particular)	2010
Tributo a Noel Rosa: <i>Grupo instrumental Naquele Tempo</i>	CD	Lei municipal de Incentivo à Cultura	2011
Festival da ARPUB <i>Sobreira no Choro (José de Geus “Zé do Choro”)</i>	CD Virtual	Radio Universitária	2011
O Choro no Planalto Central <i>Pegou Fogo no Coqueiro (Dionísio Della Penna)</i>	Livro + CD	Editora UFG/FCS	2012
No compasso do choro <i>Oscar Wilde Ayres da Siva</i>	CD	Lei municipal de Incentivo à Cultura	2016
Boêmios Eletroacústico: Os Boêmios <i>Fred Praxedes, Willian Gláucio, Nonato Mendes e Henry F. Ribeiro</i>	DVD	Lei municipal de Incentivo à Cultura	2016
Brasil in Trio interpreta Alessandro Branco <i>Everton Luiz, Júlio Lemos e Diego Amaral</i>	CD	Patrocínio particular	2016
Cenário musical <i>Reinaldo Reis</i>	CD	Fundo Estadual de Cultura	2016
Quarteto Pixinga interpreta <i>José de Geus “Zé do Choro”, Júlio Lemos, Leandro Gomes e Henry F. Ribeiro</i>	CD	Lei Municipal de Incentivo à Cultura	2016
Duo Limiares <i>Sara Lima e Robervaldo Linhares</i>	CD	Lei municipal de Incentivo à Cultura	2017
Brasil in Trio interpreta Alessandro Branco <i>Everton Luiz, Júlio Lemos e Diego Amaral</i>	DVD	Lei Goyazes	2018
Brasil Acústico <i>Júlio Lemos</i>	CD	Lei Municipal de Incentivo à Cultura	2019
Zé do Choro interpreta Abel Ferreira <i>José de Geus “Zé do Choro”</i>	CD	Lei municipal de Incentivo à Cultura	2019
Revivendo Goiás <i>Marcos Botelho, Maria Eugênia, Henrique Reis e Luiz Chaffin</i>	CD	Lei municipal de Incentivo à Cultura	2019
Diabo à Quatro	CD	Lei Municipal de Incentivo à Cultura	2019
Brasil in Trio interpreta Jarbas Cavendish <i>Everton Luiz, Júlio Lemos e Diego Amaral</i>	Plataformas	Lei Municipal de Incentivo à Cultura	2020

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A tabela inicia-se através com os discos Tia Amélia lançados, entre os anos de 1958 a 1980 pelas gravadoras como Odeon, RCA Victor e Marcus Pereira. Nascida em Jaboaão dos Guararapes – PE, transferiu-se para o Rio de Janeiro em 1931 e, decidida a encerrar sua carreira e não mais tocar em público, passou a residir em Marília – SP, mudando-se para a cidade de Goiânia início da década de 1950. Exerceu grande importância para o panorama musical goianiense pois, Segundo Marconato e Rosa (2024), “desenvolveu intensa atividade como professora de piano, inclusive com aulas em conjunto com pianos, o que era uma inovação à época, tendo formado uma geração de professores importantes, como Estércio Marquez Cunha, Heloisa Barra, Maria Augusta Callado, futuros professores da Universidade Federal de Goiás, que seria inaugurada em 1960”. Othaniel Alcântara comenta que, “mesmo mantendo sua residência em Goiânia, Tia Amélia voltou a trabalhar no Rio de Janeiro. Lá, nos anos 1950 e 1960 apresentou, semanalmente, programas de televisão (TVs Rio e Tupi). Nas décadas subsequentes teve certo sucesso até a sua morte, em 1983, na capital do Estado de Goiás”.

Ainda fazendo parte dos discos lançados pela gravadora Marcus Pereira em parceria com a Universidade Federal de Goiás e Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, os álbuns *Modinhas goianas: vilaboenses* (1979) e *Modinhas tradicionais* (1983) resgatam o saudosismo da modinha através da voz de Maria Augusta Calado, dando vida às composições levantadas em seu livro intitulado *A modinha em vila Boa de Goiás*. No primeiro disco, conta com o acompanhamento de Manezinho da Flauta, Evandro do Bandolim e Márcio Alencastro Veiga ao violão. No segundo LP, divide o repertório em dois momentos: o primeiro, acompanhado pelo piano de Maristela Cunha, e o segundo, acompanhado pelo violão de Márcio Alencastro Veiga.

Encerrando os títulos lançados através de gravadoras, o *Batismo Cultural de Goiânia* (1979) foi um trabalho produzido através da iniciativa de Luiz Heitor Correia de Andrade, professor da Escola Nacional de Música, hoje Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Segundo informações da contracapa, Andrade permaneceu durante nove dias em Goiânia com o intuito de realizar gravações de manifestações folclóricas e registro de observações pessoais. Segundo ele, as festas de inauguração da nova capital proporcionariam uma situação excepcional para o feito, pois no programa figuravam vários “festejos típicos”, então promovidos pelo Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda.

No entanto, comentários escritos na contracapa do disco afirmam que, “nem todos os documentos que colhemos tem igual valor folclórico”:

A programação de sambas e marchinhas de carnaval pelas grandes rádios difusoras-nacionais, bem como a influência dos artistas que cultivam os programas de gênero caipira, nessas mesmas radiodifusoras, atingiram a imaginação poético-musical de certos bardos da região, que pensam elevar a sua arte, moldando-as pelos padrões mais cultos que vêm do Rio ou de São Paulo. De um modo geral ficam enfraquecidos por essas circunstâncias todos os cantos de Chico Onça e Micuim; os duos de viola de Alagoano e Brasil Primeiro, e os trechos executados pelo conjunto instrumental de Augusto Catarino Santos, Silvío de Souza e Felipe Andrade. (Luiz Heitor Corrêa de Andrade, contracapa do LP *Batismo Cultural de Goiânia*)

No repertório gravado, existe uma peça da autoria de Alagoano e Brasil Primeiro intitulada “Choro”, interpretada pelos próprios compositores, da qual refere a citação. A faixa inicia-se com a fala: “Goiânia, 24 de junho de 1942”, antecedendo a execução de um choro de três partes, estruturado sob a forma rondo ABBACCA, executado por duas violas.

Reinaldo Reis, violonista e compositor anapolino, comenta que toda a sua discografia foi gravada através de recursos próprios ou patrocínio independente, desde o início de sua carreira. Através desses esforços, produziu-se o vinil compacto *Reinaldo Reis de seu violão* (1980) e os CD's *Feito à mão* (1999), *Cordas e acordes* (2008), *Estrada de cordas* (2010) e *Cenário musical* (2016). Dentre suas composições, destacam-se “Italian Moscard”, “Dança do Rei”, “Canção para as mães” e “Noites de verão”, além de “Chorinho do Edu”.

Outros trabalhos diretamente vinculados à cidade de Anápolis são representados pelos LP's *Anápolis em tempo de música* (1993) e *Sons de Bandolim “Anapolino”*. *Anápolis em tempo de música faz parte do projeto História de ouro: o resgate da história da música em Anápolis*, pesquisa realizada por Paulo Nunes Batista, Adriana Batista, Jarbas de Oliveira e Althamir Antônio

Godinho, que reúne obras interpretadas por músicos e compositores do cenário musical anapolino, destacando entre elas o choro “Dengoso” (Bill do Cavaco²) e Brotinho de 1950 (Sisenato G. Jaime). Já o álbum *Sons de Bandolim “Anapolino”*, gravado pelo bandolinista Joaquim Lustre Fernandes, apresenta repertório autoral composto predominantemente por valsas e polcas. Conhecido pelo apelido de “Fernando Bacada” por claudicar da perna esquerda, foi professor e diretor da Escola de Música de Anápolis. Segundo Maria Ivone Corrêa Dias, tem mais de 400 composições de gêneros variados, sobretudo valsas e choros. O livro *Anápolis em tempo de música* apresenta várias partituras de sua autoria, à exemplo das valsas intituladas: “Ao luar de Pirenópolis”, “Esther”, “Gratidão à Ivone”, além do choro “Cuidado com Ele”.

Figura 2 – “Cuidado com ele” (Joaquim Lustre Fernandes “Fernando Bacada”)



Fonte: *Anápolis em tempo de música* (Paulo Nunes Batista e Jarbas de Oliveira).

²Benedito Florentino (1938-1984) – Cavaquinista, violonista e compositor nascido em Sacramento - MG, transferiu-se para Anápolis ainda na infância. Participou de vários conjuntos musicais e excursionou por cidades de Mato Grosso fazendo shows. Dentre suas composições, destacam-se ainda “Malandro sem sapato” (choro), “O caranguejo” (choro-canção), “Terra de Santana” (dobrado), “Hino da Rubra” (bolero-mambo), “Imigração” (samba) e “Eterno amor” (em parceria com Dr. Do Pandeiro). Faleceu aos 46 anos de idade, vítima de um câncer.

A partir da década de 2000, a Lei Federal nº 8.666 de 1993, com legislação correlata em consonância com a Lei municipal nº 7.957 de 06 de janeiro de 2000 e alterações, proporcionou um considerável aumento das produções discográficas através do financiamento de projetos de gravações de disco. Devido ao elevado preço dos direitos autorais, nota-se uma tendência pela opção de escolha de repertório de compositores locais, ou de obras que já estejam em domínio público.

Dentre inúmeros álbuns, somente o CD *Źé do Choro interpreta Abel Ferreira* é composto integralmente por obras editoradas. Outros títulos como Oscar Wilde: *no compasso do choro*, *Grupo Brasileirinho: um chorinho faz favor* apresentam parte das obras editoradas e outra em domínio público. Já os títulos *Tributo a Noel Rosa* (2011), *Quarteto Pixinga interpreta* (2016) e *Duo Limiares* (2016) apresentam repertório composto integralmente por obras de domínio público, recorrendo a compositores de choro segunda metade do século XIX até a primeira metade do século XX. Também merece destaque álbuns autorais como *Munguzá* (2008), que registra composições de Dário Santos³; *Músicas da Serra Dourada e dos Pireneus* (2008), que registram obras de Euler Amorim e Eurípedes Fontenelle, além dos títulos *Brasil in Trio interpreta*

*Alessandro Branco*⁴ (2014) e *Brasil in Trio interpreta Jarbas Cavendish* (2016).

O CD *Antologia do violão goiano* faz parte do projeto *Violão e violonistas goianos: ciclo de recitais e palestras*, organizados pela professora Fernanda Furtado. Lançado em 2001, reúne gravações realizadas nos anos de 1998 e 2001, reunindo obras de compositores e intérpretes residentes no Estado de Goiás. Dentro do repertório, apresenta dois choros intitulados “Serra Dourada” (Bruno José Vieira) e “Primeiro choro” (Jordão Horta Nunes). Ainda representando o movimento violonístico goiano, *El Ligno Trio* foi um grupo formado no ano de 2012 pelos violonistas João Fernandes, Rafael Milhomem e João Batista Albernaz, então estudantes de graduação do curso de música da Universidade Federal de Goiás. Segundo informações do disco lançado em 2016, o nome foi extraído do idioma esperanto: “que veio da madeira”, o mesmo significado da palavra alaúde, um dos precursores do violão ou *al ud*, do árabe. Apresenta uma gama de obras e estilos musicais contrastantes, indo do clássico ao popular, do erudito ao contemporâneo. Dentro do repertório, encontra-se o choro intitulado “Lamentando”, de Eurípedes Fontenelle⁵, composição dedicada especialmente ao trio.

³Dário Santos (1968) é violonista, violinista, compositor e arranjador. Iniciou seus estudos no Conservatório de Música de Aracaju transferindo-se para Goiânia em 1994, ao ingressar para a Orquestra Sinfônica de Goiânia (1994-2018). Efetivou-se como professor da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC-GO) em 2007, atuando na Escola de Arte Veiga Valle (2007-2016) e no Instituto Gustav Ritter (2017-atual). Em 2014, criou a Orquestra Jovem Arte Viva, pertencente ao Instituto Gustav Ritter, grupo musical formado majoritariamente por alunos do ensino básico e iniciantes no instrumento musical, contudo, sem restringir o ingresso de alunos mais experientes da qual tem a coordenação e regência.

⁴Alessandro Branco é violonista, cavaquinho e compositor. Natural de Formosa-GO, transferindo-se para Goiânia no ano 2000. Graduando em Licenciatura em Educação Musical (2006), integrou grupos como *Acordovocal* e *Chinelo de dedo*. Recebeu prêmios como “Educador nota 10” (2012) e “Educação em destaque” (2010). Atuou como professor na Escola de Artes Veiga Valle e Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França (hoje Escola do Futuro Basileu França) entre os anos de 2000 e 2015. Atualmente, é professor do Instituto de Educação Gustav Ritter e da Rede Municipal de Goiânia.

⁵Eurípedes Barsanulpho Fontenelle (1942) é violonista e compositor. Natural de Cristalina – GO, é professor aposentado de violão e bandolim da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. É autodidata, iniciando seus estudos musicais ainda criança. É diplomado pela Ordem dos Músicos do Brasil e pelo Conselho Regional do Estado de Goiás, que lhe conferiu o título de Guitarrista e Violonista Popular e Clássico no Rio de Janeiro em 1967.

Ainda registrando o trabalho de violonistas, destaca-se a composição “Choro final”, de Ney Coureiro, gravada em seu terceiro CD intitulado *Trilhas veredas e outros caminhos*, lançado em 2013. Também merece destaque o álbum intitulado *Pedra*, da cantora Sabah Moraes, que registra a composição de um choro cantado intitulado *Sem lua, choro*, composição do violonista João Luís Batista Neto⁶, em parceria com o cantor Tonzera.

Por fim, o álbum intitulado *Diabo à quatro* constitui o registro do grupo formado por alunos do curso de Música do Instituto Federal de Goiás, dentro das atividades da disciplina Prática de Conjunto. Integrado por Anderson Umbuzeiro (bandolim), Pedro Jordão (violão de sete cordas), Noel Carvalho (percussão) e Rozinaldo Miranda (flauta transversal e saxofone), lançaram seu primeiro álbum em 2019 contendo repertório autoral, além de obras do violonista Leandro Mourão.

Existem somente dois trabalhos em DVD: *Basil in Trio interpreta Alessandro Branco* (2016), contendo o mesmo repertório do CD lançado em 2014, e *Brasil Acústico* (2018), gravado pelo violonista Júlio Lemos e convidados.

Existem ainda outros registros de faixas isoladas à exemplo do CD *Revivendo Goiás*, com a polca-choro “Ora-veja!” (Tonico do Padre), ou ainda, o CD virtual do *Festival da ARPUB* (2011), com a composição “Sobreira no Choro” (José de Geus “Zé do Choro”), que recebeu os prêmios de melhor intérprete instrumental e música mais votada pela *internet*.

Outro registro importante de um chorão que residiu temporariamente em Goiânia está presente no CD do livro *A Velha Guarda do choro no Planalto Central*. Dionísio Della Penna, conhecido entre os chorões

pelo apelido de “Coqueiro”, foi um bandolinista natural de São José do Rio Preto, residente em Goiânia entre os anos de 1943 e 1960, transferindo-se para a cidade de Brasília. Neste álbum encontra-se a gravação do choro “Pegou fogo no coqueiro”, gravado pelo grupo goianiense Descendo a Madeira com a participação do compositor ao bandolim.

Dentro da discografia pesquisada, destacam-se ainda vários nomes de compositores goianienses como Paulo Amazonas, Francisco Ramalho, Francisco Duarte, João Fernandes, Rogério Caetano, Arnaldo Freire, dentre outros, que apresentam diferentes perfis, podendo estar diretamente vinculados à tradição do choro, preservando aspectos estéticos de forma, harmonização, sonoridade e interpretação musical. Outros, por sua vez, já buscam novas diretrizes para forma composicional e instrumentação que, em alguns casos, saem da formação típica dos conjuntos regionais constituídos a partir de sopros, cavaquinho, violão e pandeiro. Outro ponto importante está no fato de que muitos álbuns apresentam composições de gêneros musicais variados, onde o choro aparece representado através de obras isoladas, ao passo que outros títulos de caráter temático, são representados exclusivamente por um repertório de choro e gêneros musicais afins.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que o gênero choro inicia-se nas cidades do Ciclo do Ouro em Goiás enquanto forma de interpretação da modinha, associada a outros gêneros como a polca, o lundu, maxixe e o tango brasileiro. Na primeira metade do século XX, a transferência da capital do Estado para Goiânia e a construção de

⁶João Luiz Batista Neto (1964-2007), violonista e professor, nascido na cidade de Marília – SP, transferiu-se para Goiânia em 1968. Fez parte de diversas formações instrumentais à exemplo do Grupo Choramingando, Alma Brasileira, dentre outros. Atuou como professor no MVSICA Centro de Estudos (1999-2007), vindo a falecer prematuramente em função de problemas cardíacos.

Brasília desencadeou um processo de migração de pessoas vindas de diferentes regiões brasileiras em busca de novas oportunidades de trabalho. A partir desse intercâmbio cultural, o choro começou a ser praticado em Goiânia de forma modesta, através de encontros e reuniões informais entre instrumentistas vindos da Cidade de Goiás, Pirenópolis, ou ainda, de Estados do Nordeste e Sudeste do Brasil.

Através do trabalho de Oscar Wilde enquanto educador musical, instrumentista e visionário, a criação *Studio* Centro de Música deu suporte para a criação do Clube do Choro de Goiânia e, anos depois, para a criação do projeto *Grande hotel revive o choro*. Ao longo dos anos, seu trabalho pedagógico e seu espírito de liderança contribuíram para a profissionalização de vários alunos, que hoje atuam em diversas instituições de ensino, dando continuidade ao trabalho de pedagogia e performance do choro dentro da capital goianiense.

A partir do lançamento de obras através da Gravadora Marcus Pereira, a produção fonográfica no âmbito do choro intensifica-se a partir da década de 2000, através de patrocínios independentes, ou ainda, pelo financiamento de projetos através de Leis de Incentivo à Cultura em âmbito municipal e es-

tadual. Através da abertura de editais, houve a possibilidade do registro do trabalho de novos grupos musicais, intensificando o intercâmbio entre intérpretes, compositores, instrumentistas e arranjadores na produção de repertório autoral, regravação de obras de compositores nacionais renomados, ou ainda, resgatando obras de domínio público.

Por meio desse breve artigo, pode-se ter uma ideia da trajetória do gênero choro no Estado de Goiás, desde o seu nascimento até a transferência para a nova capital Goiânia. Através deste levantamento discográfico, busca-se organizar e detalhar informações, facilitando o acesso a pesquisadores, instrumentistas, alunos dos cursos de música e práticas de conjunto de choro oferecidos em várias instituições de ensino em Goiânia, à exemplo da Escola do Futuro em Artes Basileu França, Instituto Gustav Ritter, Centro Livre de Artes, Instituto Federal de Goiás e Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Através dessa iniciativa, organizam-se importantes referências para a realização de pesquisas futuras ligadas à prática pedagógica, performance e criação musical, fundamentais para a produção de novos trabalhos relacionados ao gênero choro em nosso Estado.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, O. **Tia Amélia**: uma celebridade em Goiânia. A *Redação*. Goiânia, 14 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.aredacao.com.br/colunas/157596/tia-amelia-uma-celebridade-em-goiania> Acesso em: 28 fev. 2025.

ALVES, N. **A verdadeira história da música goiana**. Goiânia: Kelps, 2016.

ALVES, R. **Homenagem com choro**: Violonista João Batista Neto, morto recentemente, será lembrado por colegas em roda de choro. *O Popular*. Goiânia, 14 de setembro de 2007. Magazine, p. 5.

BARBOSA, L. C.; CLÍMACO, M. M. As rodas de choro em Goiânia – GO: motivações, locais de atuação e relações com o mundo do trabalho. In: XXXI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 31, 2021. João Pessoa. Anais... João Pessoa, 2021.

BATISTA, P. N.; OLIVEIRA, J. **Anápolis em tempo de música**: projeto história de ouro. Anápolis: Gráfica e Editora Glória, 1993.

BEZERRA, V. **Morre um dos fundadores do Clube do Choro de Goiânia**. *O Popular*. Goiânia, 13 de setembro de 2007. Magazine, p. 5.

BORGES, M. H. J. **O piano na sociedade goianiense (1805-1972)**. Goiânia: FUNAPE, 1998.

CLÍMACO, M. M.; GUILARDI, L. C. Lundu canção e choro: implicações com a sociedade goiana que cultivou saraus e serestas. **Revista Música Hodie**, Goiânia, V.18 - nº 2, 2018.

CLÍMACO, M. M.; FERREIRA, M. M. Aspectos da trajetória do choro em Goiânia – GO: diálogos com a tradição musical goiana e o trânsito de pessoas na cidade fundada no século XX. **Revista Opus**. Vitória, v. 29, p. 01 a 19, 2023.

LION, A; RIOS, S. **A Velha Guarda do choro no Planalto Central**. Goiânia: FCS/UFG, 2012.

LEMONS, J. C. M. **Gravação DVD Júlio Lemos**. Disponível em: <<https://centrocultural.ufg.br/n/104766-gravacao-dvd-julio-lemos>> Acesso em: 19 fev. 2025.

MENDONÇA, B. S. C. **A música em Goiás**. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1981.

RODRIGUES, M. A. C. S. **A modinha em Vila Boa de Goiás**. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1982.

1º Festival de Música da ARPUB. Rádio Universitária da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 06 de outubro de 2010. Disponível em: <https://radio.ufg.br/n/21676-1-festival-de-musica-da-arpub?atr=fr&locale=fr>. Acesso em: 13 fev. 2025.

MARCONATO, T. L.; ROSA, R. L. De Amélia Brandão Nery a Tia Amélia. **Música Hodie**. Goiânia, v. 24, e. 80875, 2024.

TABORDA, M. E. **Dino Sete Cordas e o acompanhamento na música popular brasileira**. 1995. 101 fls. Dissertação de Mestrado – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

VASCONCELOS FURTADO, F. **O violão na sociedade de Goiânia**: trajetória histórica, principais personagens. 2006. 216 fls. Dissertação de Mestrado – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

WOLF, Ítalo. **Show revive um século da antiga música goiana.** *Jornal Opção*. Goiânia, 05 de julho de 2022. Acesso em 30 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/show-revive-um-seculo-da-antiga-musica-goiana-213345/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS

ALBERNAZ, João Batista; SILVA NETO, João Fernandes da; SILVA, Rafael Milhomem. **El Ligno Trio**. CD s/nº: Pandarus Produções, 2006.

ÁQUILA, Enéias; FILHO, João Rodrigues. **Grupo de choro Brasileirinho: um chorinho faz favor**. CD s/nº: Estúdio Pop, 2003.

ARACAJÚ, Trio. **Munguzá**. CD s/nº: Pandarus Música Brasileira, 2008.

ARTISTAS DIVERSOS. **Antologia do violão goiano**. CD s/nº: Pandarus Produções: 2001.

ARTISTAS DIVERSOS. **Batismo Cultural de Goiânia**. LP MPL 9402: Marcus Pereira, 1979.

BOÊMIOS, Grupo. **Boêmios eletroacústico**. CD s/nº: Tambor Produções, 2016.

BRASIL IN TRIO, Grupo. **Brasil in trio interpreta Alessandro Branco**. CD s/nº: Tratore, Júlio Lemos, 2016.

BRASIL IN TRIO, Grupo. **Brasil in trio interpreta Alessandro Branco**. DVD s/nº, 2017.

BRASIL IN TRIO, Grupo. **Brasil in trio interpreta Jarbas Cavendish**. Plataformas Digitais: Tratore, 2020.

FERNANDES, Joaquim Lustre. **Sons de bandolim “Anapolino”**. LP s/nº, 1993.

GEUS, José Reis de; LUIZ, José Ribamar; SANTOS, Luiz Carlos Pereira dos; SILVA, Leandro Gomes da. **Sobreira no choro (José Reis de Geus “Zé do Choro”)**. CD virtual s/nº: Rádio Universitária/ Universidade Federal de Goiás, 2011.

GEUS, José Reis de; SILVA, Leandro Gomes; LEMOS, Júlio César Moreira; RIBEIRO, Henry Francisco. **Quarteto Pixinga**. CD s/nº: Rogério Bicalho Produções, 2016.

GEUS, José Reis de. **Zé do Choro interpreta Abel Ferreira**. CD s/nº: Rogério Bicalho Produções, 2019.

LEMOS, Júlio César Moreira. **Brasil acústico**. DVD s/nº, 2018.

MORENO, Adriana. **História de ouro: Anápolis em tempo de música**. LP 201.068/ 201.069: Sony, 1993.

NAQUELE TEMPO, Grupo. **Tributo a Noel Rosa**. CD s/ nº, 2011.

NERY, Amélia Rodrigues. **Velhas estampas: Tia Amélia com a Banda Vila Rica**. LP MOFB 3056. Odeon, 1958.

NERY, Amélia Rodrigues. **As músicas da vovó no piano da titia**. LP MOFB 3097. Odeon, 1959.

NERY, Amélia Rodrigues. **Recordações de Tia Amélia**. LP BBL 1119. RCA Victor, 1961.

NERY, Amélia Rodrigues. **A bênção, Tia Amélia**. LP MPL 9422. RCA Victor, 1980.

REIS, Reinaldo. **Reinaldo Reis e seu violão**. Vinil Compacto, s/ nº, 1980.

REIS, Reinaldo. **Feito à mão**. CD, s/ nº, 1999.

REIS, Reinaldo. **Estrada de acordes**. CD, s/ nº, 2008.

REIS, Reinaldo. **Cenário Musical**. CD, s/ nº, 2016.

RODRIGUES, Maria Augusta Calado de Saloma. **Fontes culturais da música em Goiás vol. 3: modinhas Tradicionais**. LP 526.404.380, UFG/SESU – MEC, 1983.

RODRIGUES, Maria Augusta Calado de Saloma. **Modinhas goianas (vilaboenses): interpretação de Maria Augusta Calado**. LP MPL-9399: Marcus Pereira, 1979.

SILVA, Oscar Wilde Ayres da. **No compasso do choro**. CD s/nº: Estúdio Concertoria, 2013.

“ALÉM DO RÓTULO”: EXPLORANDO AS DIVERSAS DIMENSÕES DO AUTISMO

“Beyond the label”: exploring the various dimensions of autism

Ise Helena Miguel de Oliveira Vieira¹ 

Clodoaldo Valverde² 

¹Graduação em Pedagogia. Mestranda em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Goiás, Anápolis -GO. Professora na Escola Estadual Pedro Alves de Moura -Rubiataba-GO e na Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba.

E-mail: ise.vieira@seduc.go.gov.br

²Graduações em Pedagogia, Direito, Engenharia Mecânica, Física Licenciatura e Bacharelado. Mestrado em Física e Doutorado em Física Computacional pela Universidade Federal de Goiás. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis – GO. Universidade

Paulista - UNIP, Goiânia - GO.

E-mail: valverde@ueg.br.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 17/02/2025

Aprovado em: 12/04/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723155>

Resumo

Este estudo trata-se de uma revisão da literatura científica com ênfase em questões relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa realizada investiga, de forma específica, o impacto sociocultural do autismo nas famílias, nas escolas e na sociedade, levando em conta aspectos como nível socioeconômico e acesso a serviços de saúde. Além disso, analisa-se também estratégias para promover a inclusão de pessoas com autismo em múltiplos espaços sociais como no universo do trabalho, por meio de políticas eficazes e práticas educativas centradas nas especificidades do público em questão. Foram examinados oito artigos publicados entre 2009 e 2020, obtidos em bases de dados do Google Acadêmico, com a preferência por estudos anteriores à pandemia de COVID-19, a fim de evitar qualquer influência da pandemia no comportamento social da pessoa com TEA. A seleção dos artigos considerou títulos e resumos, assim, a extração de dados foi realizada durante a análise. Os estudos foram categorizados conforme seus autores e ano de publicação para compreender a evolução das pesquisas. Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma pesquisa com caracterização qualitativa, com base em referências bibliográficas, seguindo as perspectivas de Lakatos e Marconi (2021) que enfatizam uma abordagem sistemática e com vigilância epistemológica na coleta e análise de dados. O estudo apontou a necessidade contínua de investimentos em uma educação inclusiva que não apenas reconheça, mas também valorize a diversidade dos alunos com TEA. Todos os artigos abrangidos destacam a importância de aprofundar o conhecimento sobre o assunto, promovendo a inclusão educacional e social.

Palavras - chave: Diagnóstico. Inclusão escolar. Família.

Abstract

This study is a review of the scientific literature with an emphasis on issues related to Autism Spectrum Disorder (ASD). It specifically investigates the sociocultural impact of autism on families, schools, and society, taking into account aspects such as socioeconomic status and access to health services. The analysis also addresses strategies to promote the inclusion of people with autism in multiple social environments, such as the workplace, through effective policies and educational practices tailored to the specific needs of this population. Eight articles published between 2009 and 2020 were examined, obtained from the *Google Scholar* database, with a preference for studies prior to the COVID-19 pandemic to avoid any influence of the pandemic on the social behavior of individuals with ASD. Article selection was based on titles and abstracts, with data extraction performed during the analysis. The studies were categorized according to their authors and year of publication to understand the evolution of research on the topic. Methodologically, a qualitative approach was used, grounded in bibliographic references and following the perspectives of Lakatos and Marconi (2021), who emphasize a systematic approach with epistemological rigor in the collection and analysis of data. The study identified a continuing need for investment in inclusive education that not only recognizes but also values the diversity of students with ASD. All the articles analyzed highlight the importance of deepening knowledge on the subject and promoting educational and social inclusion.

Keywords: Diagnosis. School inclusion. Family.

INTRODUÇÃO

Esta é uma revisão bibliográfica que pretende explorar a evolução do conhecimento sobre o autismo, traçando um percurso desde os primeiros diagnósticos na década de 1940 até as descobertas e abordagens mais recentes entre meados de 2009 a 2020, ao mesmo tempo em que se destaca a importância da compreensão e apoio às pessoas com autismo. Ao contextualizar os marcos históricos e os avanços contemporâneos, busca-se oferecer uma base conceitual para futuras pesquisas e intervenções, contribuindo para o reconhecimento da importância de se ter uma sociedade mais inclusiva e informada sobre as necessidades e potencialidades das pessoas com essa especificidade neurológica.

Assim, esse ciclo foi marcado desde a identificação de fatores genéticos e neurológicos até o desenvolvimento de novas abordagens diagnósticas e terapêuticas. A análise realizada nos materiais bi-

bliográficos selecionados, abrange os progressos na detecção precoce e intervenção, bem como as barreiras sociais e sistêmicas que continuam a limitar o pleno desenvolvimento e integração dessas pessoas.

A história do autismo

A história do autismo é assinalada por um desenvolvimento gradual de conhecimento e compreensão ao longo da trajetória das pesquisas científicas sobre questões como comportamento e funcionalidade neurológica. No ano de 1943 o psiquiatra austríaco naturalizado norte-americano, Leo Kanner, criou o termo “autismo infantil precoce” para descrever um conjunto específico de comportamentos observados em crianças. Nesse mesmo período, *Hans Asperger*, na Áustria, descrevia o que era na época conhecido como Síndrome de Asperger (MANTOAN; PRIE-

TO; ARANTES, 2006, p. 50) que posteriormente passou a ser considerado umas das formas de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nas décadas de 1960 e 1970, houve uma crescente conscientização devido a ampliação de pesquisas sobre o autismo nos Estados Unidos e na Europa, impulsionada pela obra de pesquisadores como o psicólogo norte-americano Bernard Rimland (COHMER, 2014). O termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi adotado para refletir a variedade de manifestações do autismo (RIMLAND, 1964 *apud* COHMER, 2014). Em seu trabalho, Rimland discute suas ideias revolucionárias sobre a natureza do autismo e sua abordagem biológica, que contrastava com as teorias psicanalíticas predominantes da época.

O estudo desse cientista comportamental promoveu muitas inovações nas investigações e pesquisas sobre o tema, foi fundamental na promoção de uma compreensão mais científica e empírica do autismo. Desse modo, suas postulações influenciaram diretamente o desenvolvimento de conceitualizações, teorizações e pesquisas clínicas acerca do TEA nas décadas seguintes.

Desde a publicação da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA), a Síndrome de Asperger foi incluída no espectro do autismo, eliminando-se a distinção entre diferentes subtipos de autismo. Portanto, as características que antes definiam a Síndrome de Asperger agora são entendidas como parte das variações do TEA, reconhecendo a diversidade de manifestações dentro do espectro em si, como destaca a Associação Americana De Psiquiatria (2014).

Os autores Grandin e Panek (2014) no livro *The Autistic Brain: Helping Different Kinds of Minds Succeed* - O Cérebro Autista: Ajudando diferentes tipos de mentes a terem sucesso (tradução nossa) - discutem a

história do autismo, incluindo a contribuição de *Leo Kanner e Hans Asperger*, destacando suas descobertas e a criação dos termos “autismo infantil precoce” e “Síndrome de Asperger”, respectivamente.

No Brasil, o conhecimento e a sensibilização sobre o autismo começaram a se desenvolver mais lentamente com relação a outros países com pesquisas mais avançadas. Nas décadas de 1980 e 1990, as discussões e debates sobre o autismo ganharam mais visibilidade com a atuação de profissionais e organizações dedicadas ao tema, mas ainda enfrentavam desafios significativos no que se refere a falta de uma base diagnóstica eficiente e precisa.

Muitos são os autores que tentaram entender e discutir sobre o autismo, entre eles destacam-se as pesquisadoras Maria Teresa Eglér Mantoan (MANTON, 2003), que aborda a temática a partir de uma perspectiva multidisciplinar, focando principalmente no cenário brasileiro da época, abordaram diversos aspectos relacionados ao transtorno, incluindo os desafios enfrentados no diagnóstico, a sensibilização pública, e as políticas de inclusão para essas pessoas no país.

Assim, destaca-se também as dificuldades enfrentadas pelas famílias e profissionais na busca por um entendimento mais aprofundado do transtorno, além de ressaltar as demandas e necessidades por serviços adequados de apoio educacional, bem como no que tange aos tratamentos. As autoras também exploram a necessidade de maior conscientização e educação da sociedade sobre o autismo, buscando diminuir o estigma e promover realmente uma inclusão social.

A partir dos anos 2000, houve um avanço significativo no Brasil com a promulgação de leis específicas para proteger e garantir os direitos das pessoas com TEA, como a Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA; o Esta-

tuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Também, merece destaque a Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977/2020), que Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), que dentre outros avanços, facilita a identificação e o acesso a serviços prioritários, que assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando sua inclusão social por meio da efetivação de ações centradas no conceito de cidadania plena.

Na atualidade vigente, tendo se passado mais de duas décadas da chegada do Século XXI, tanto no Brasil quanto no mundo, há um esforço contínuo para melhorar o diagnóstico precoce, o acesso a tratamentos especializados e a inclusão social das pessoas com TEA. Ante tal observação, é relevante lembrar que a história do autismo reflete não apenas o progresso científico de áreas como a Psicologia e Medicina, mas também uma crescente conscientização e luta por direitos iguais e inclusão para todos.

Nessa direção, leva-se em consideração que conhecer as características do indivíduo com TEA é de suma importância para o delineamento do prognóstico, bem como planejamento de intervenções e estimulações.

Segundo Gillberg (1990, p. 121 *apud* BAPTISTA; BOSA, 2002, p.32):

Estudos epidemiológicos tem apontado que 70% dos indivíduos com autismo apresentam deficiência mental¹. Somente 30% apresentam um perfil cognitivo caracterizado por uma discrepância entre as áreas verbal e não-verbal em testes padronizados. Nesses indivíduos, geralmente

não se identificam problemas na área não-verbal (ex.: habilidades visuomotoras), podendo esta inclusive estar acima do esperado para a idade cronológica (GILLBERG, 1990, p. 121 *apud* BAPTISTA; BOSA, 2002, p.32).

Diante deste cenário, baseado na obra de Gillberg (1990) *apud* Baptista e Bosa (2002), é relevante destacar uma característica muito notória do TEA relacionada ao perfil cognitivo dos indivíduos afetados. Ao levar em consideração que 70% das pessoas com autismo apresentam deficiência intelectual, e apenas 30% demonstram uma discrepância entre as habilidades verbais e não-verbais, se torna possível observar a diversidade de manifestações dentro do espectro autista.

Na mesma diretiva, a observação de que, nos casos em que essa discrepância está presente, as habilidades não-verbais podem ser superiores às esperadas para a idade cronológica. Isso, por seu turno, ressalta a complexidade, variabilidade e individualidade do autismo. Portanto, deve-se a ter em alta consideração a importância de se entender e respeitar essa complexidade e variabilidade.

Ao longo das últimas décadas, vários estudos foram realizados para melhorar a compreensão sobre o autismo, no entanto, muitas vezes a visão convencional limita-se a estereótipos e rótulos que não refletem a complexidade e diversidade dessa condição. Diante disso, é de grande valia explorar as várias dimensões do autismo, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo autista.

Em suma, o estudo se vale de uma revisão bibliográfica buscando tecer reflexões acerca da importância de uma abordagem mais ampla e inclusiva, que valorize as diferentes manifestações do autismo e promova uma compreensão mais respeitosa e

¹Deficiência mental: A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) adotou oficialmente o termo “deficiência intelectual” em 2007, reconhecendo que a expressão anterior carregava estigmas e não refletia adequadamente as capacidades e potencialidades dos indivíduos.

empática dessa realidade. Para isso, foi selecionado artigos entre 2009 e 2020. Período que antecede a pandemia do COVID-19 evitando assim qualquer influência comportamental para o diagnóstico de autismo, relacionado a tal doença infecciosa.

É importante mencionar que o diagnóstico do TEA é complexo e requer uma avaliação detalhada do desenvolvimento comportamental e social da criança. Por isso, o estudo se justifica ao passo que aponta que entender as várias dimensões do autismo pode ajudar na criação de programas de formação para profissionais da área da educação, saúde e assistência social, preparando-os melhor para atender essa população de maneira inclusiva e consonante com suas especificidades.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma metodologia que contemplasse uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, seguindo as postulações e diretrizes metodológicas propostos por Eva Lakatos e Marina Marconi (LAKATOS; MARCONI, 2021), que enfatizam a importância de uma metodologia com vigilância científica e epistemológica na pesquisa científica/acadêmica, abordando a definição e a escolha entre métodos qualitativos e quantitativos. Assim, no estudo, atendeu-se para a necessidade de um planejamento cuidadoso, que inclui a formulação de hipóteses e a seleção de técnicas de coleta e análise de dados. Além disso, discute a ética na pesquisa e a validação dos resultados, reforçando que uma pesquisa bem conduzida deve respeitar os participantes e garantir a integridade e fidelidade dos resultados alcançados.

Os principais passos percorridos na elaboração do artigo incluíram a delimitação do tema e dos objetivos a partir dos quais o estudo foi focado na evolução do conhecimento sobre o autismo, desde

os primeiros diagnósticos até as abordagens mais recentes, com ênfase nos avanços ocorridos entre 2009 e 2020, período que antecede à COVID-19, evitando assim qualquer influência da realidade pandêmica nos resultados obtidos.

A pesquisa envolveu uma revisão da literatura que buscou dados contidos em artigos disponibilizados pela plataforma do Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e outros, utilizando palavras-chave pertinentes e diretamente ligadas ao tema como: autismo, diagnóstico, inclusão escolar e família. Foram incluídas fontes que atendessem aos critérios de relevância, credibilidade e atualidade e artigos revisados por pares, publicados entre 2009 e 2020. Para garantir que os dados não fossem influenciados pelas mudanças comportamentais e sociais decorrentes da pandemia da COVID-19, excluímos artigos publicados após o ano de 2020.

Ao seguir essa metodologia, garantiu-se uma revisão sistemática da literatura sobre o autismo, que contribuiu para o entendimento mais aprofundado do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e para o desenvolvimento de estratégias de apoio às pessoas afetadas pela condição. Após o fichamento dos artigos selecionados, as informações relevantes foram organizadas e analisadas, permitindo a identificação de padrões e lacunas na pesquisa existente.

Essa etapa foi fundamental para a elaboração da pesquisa, pois possibilitou a construção de uma base sólida de conhecimento, a partir da qual foram formulados as hipóteses e os objetivos do estudo. Além disso, a sistematização das informações coletadas facilitou a comparação entre diferentes perspectivas e enfoques sobre o TEA, enriquecendo a discussão teórica e prática em torno do tema.

No quadro a seguir, estão relacionados, em ordem cronológica, os artigos selecionados para a análise mais criteriosa desta revisão bibliográfica sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Quadro 1 - Relação dos artigos selecionados para subsidiar a pesquisa

Nº	Título	Autores	Palavras-chave do Artigo	Local de Publicação	Ano
01	Um olhar sobre o autismo e sua especificação	Eliane A. R. Marinho e Vânia Lucia B. Merkel	Autismo; Comunicação e Socialização	IX Congresso nacional de Educação-EDUCERE	2009
02	Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura	Síglia Pimentel Hoher Camargo e Cleonice Alves Bosa	Competência social; Autismo e Inclusão escolar	Revista Psicologia e Sociedade	2009
03	Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura	Debora Regina de Paula Nunes; Mariana Queiroz Orrico Azevedo e Carlo Schmidt	Transtorno do Espectro do Autismo; Inclusão e Revisão descritiva	Revista Educação Especial	2013
04	Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais	Regina Basso Zanon; Bárbara Backes e Cleonice Alves Bosa	Autismo; identificação precoce e percepção dos pais.	Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa	2014
05	Escolarização de alunos com Autismo	Stéfanie Melo Lima e Adriana Lia Frizzman de Laplane	Educação Especial; Escolarização e Autismo	Revista Brasileira de Educação Especial	2016
06	Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas	Carlo Schnidt; Debora Regina de Paula Nunes; Débora Mara Pereira; Vivian Fátima de Oliveira; Adriano Henrique Nuernberg e Cristiane Kubaski	Inclusão escolar; Transtorno E. Autista; percepção docente; Práticas pedagógicas e Revisão literária	Revista Psicológica: Teoria e Prática	2016
07	A Importância da Avaliação de Programas de Capacitação para Identificação dos Sinais Precoces do Transtorno do Espectro Autista – TEA	Simone Steyer; Aliny Lamoglia; Cleonice Alves Bosa	Transtorno autístico, efetividade, saúde pública, Transtorno do Espectro Autista, programa de capacitação, sinais precoces. Conhecimento, Tratamentos.	Revista Temas em Psicologia	2018
08	Autismo: uma revisão integrativa	Ana Clara Vieira Viana, Antônio Augusto Emerick Martins, Izanara Karla Ventura Tensol, Kassia Isabel Barbosa, Natália Maria Riêra Pimenta, Bruna Soares de Souza Lima	Autismo, Família, Conhecimento, Tratamentos.	Revista Saúde dinâmica	2020

Fonte: Autora (2024).

Para o estudo e análise dos artigos selecionados, destacou-se o papel da escola no apoio ao desenvolvimento e aprendizado de crianças com autismo; a participação da família como principal provedora de apoio e cuidado para pessoas com autismo; as intervenções na área da saúde já existentes; a importância da interação para o desenvolvimento social e emocional destas pessoas e quais os fatores que influenciam a capacidade de crianças e adul-

tos com autismo em se envolver e participar ativamente na comunidade.

Com a realização desta pesquisa, espera-se contribuir com a praxe de trabalho de profissionais da área da educação, da saúde e da assistência social, bem como para familiares e cuidadores, na procura por ter uma maior compreensão e aceitação para pessoas com autismo em suas interações escolares, familiares e sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na maior parte dos textos analisados é viável atestar que a inclusão de crianças e adultos com autismo no ambiente escolar e social muitas vezes apresenta desafios únicos que requerem uma compreensão mais abrangente e abordagens específicas. Neste contexto, esta revisão bibliográfica permitiu explorar as interações entre a escola, a família, a saúde, a comunicação e a interação social de indivíduos com TEA.

O primeiro artigo se referi a uma análise detalhada sobre o Transtorno do Espectro Autista, enfocando suas características principais, diagnósticos e implicações, discutindo os desafios que o transtorno apresenta nas áreas de comunicação, comportamento e interação social. Analisados por Marinho e Merkle (2009), o autismo foi descrito inicialmente por pesquisadores como Kanner, e foi identificado como um distúrbio centralizado na incapacidade das crianças de estabelecer relações e interações com as pessoas e reagirem de maneira usual às situações corriqueiras desde o início da vida. A caracterização feita por Kanner tornou-se uma das mais científicas e debatidas sobre desvios comportamentais, permitindo diferenciar o comportamento esquizofrênico do autismo. Mesmo assim, sua descrição clínica é utilizada da mesma forma, sendo denominada Distúrbios do Contato Afetivo – Síndrome Única².

Apesar das causas ainda serem desconhecidas, os pesquisadores Baptista, doutor em educação e Bosa doutora em psicologia, estão divididos em duas gran-

des correntes teóricas opostas: a psicogenética e a biológica (BAPTISTA; BOSA, 2002). A teoria psicogenética defendida por Baptista, de acordo com a análise do artigo de Marinho e Merkle (2009), afirma que uma criança autista nasce normal, mas fatores familiares adversos durante o desenvolvimento desencadeiam o autismo. Já a teoria biológica, defendida por Bosa, também conforme o artigo estudado, afirma que o autismo pode estar relacionado a alterações neuroanatômicas, devido às altas taxas de testosterona às quais os autistas foram expostos no período pré-natal, resultando em um funcionamento cerebral essencialmente sistematizante.

Nesta pesquisa, ressalta-se Lorna Wing (1979) *apud* Baptista e Bosa (2002), que identificou três grandes grupos de perturbações que se manifestam nas áreas social, de linguagem e comunicação, e de comportamento e pensamento. No entanto, Baptista e Bosa (2002) ressaltam que, apesar de Lorna Wing ter feito essa distinção, as áreas não são separáveis, indicando que os comprometimentos nessas áreas estão interligados e apresentam variações em intensidade e qualidades (BAPTISTA; BOSA, 2002). Essas três áreas de comportamento, foram dadas a denominação de tríade de comportamento autista.

Para que os pesquisadores chegassem nessas informações, que atualmente ainda são utilizados, foram adotadas os três métodos principais de aprendizagem para crianças autistas: ABA (*Applied Behavior Analysis*), que corresponde a Análise Comportamental Aplicada, que é uma abordagem científica que se concentra na modificação do comportamento por meio de técnicas específicas, com o objetivo de me-

²A terminologia refere-se à descrição inicial de Leo Kanner, em 1943, para caracterizar o autismo infantil precoce. Kanner utilizou esse termo para descrever um conjunto específico de comportamentos observados em crianças, incluindo dificuldades significativas na interação social, comunicação e comportamento repetitivo. Ao longo do tempo, o conceito de “Síndrome Única” evoluiu para o que é agora reconhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), abrangendo uma ampla gama de manifestações e severidades dentro do espectro autista. (MARINHO; MERKLE 2009).

lhorar comportamentos socialmente significativos como: habilidades sociais, linguagem acadêmicas e comportamentos adaptativos, utilizando reforço positivo para aumentar comportamentos desejados e diminuir comportamentos indesejados. Realizando assim, intervenções personalizadas, ou seja, por meio do desenvolvimento de planos específicos, baseados nas necessidades individuais da criança, e oferecendo recompensas, (como elogios ou brincadeiras) quando a criança exibe o comportamento desejado (BAPTISTA; BOSA, 2002).

O ABA é baseado em evidências que podem ser muito eficazes para ajudar crianças com autismo a desenvolver habilidades essenciais e melhorar seu comportamento geral. O PECS (*Picture Exchange Communication System*) que é um sistema de comunicação que utiliza imagens para ajudar indivíduos com autismo a se comunicarem, facilitando a comunicação funcional (BAPTISTA; BOSA, 2002).

O PECS é especialmente útil para pessoas que têm dificuldades em se expressar verbalmente. O método envolve o uso de cartões com imagens. As crianças aprendem a trocar esses cartões com outras pessoas para expressar suas necessidades e desejos. O método é dividido em seis fases, começando com a troca de imagens simples e progredindo para frases mais complexas e até mesmo a construção de sentenças. Isto pode ajudar a aumentar a comunicação e reduzir comportamentos desafiadores relacionados à frustração na comunicação.

E, finalmente, o TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*), ou seja, Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação, que é um programa educacional estruturado que se concentra na adaptação do ambiente de aprendizagem para atender às necessidades das pessoas com autismo, promovendo o aprendizado e a independência por meio da estrutura e do suporte visual, orga-

nizando o ambiente, as atividades e as instruções, incluindo o uso de horários visuais, quadros de tarefas e sinalização clara. Os espaços são projetados para facilitar o aprendizado e minimizar distrações. Esse método enfatiza o desenvolvimento de habilidades funcionais que podem ser aplicadas na vida cotidiana, ajudando o indivíduo a entender melhor seu ambiente, reduzindo a ansiedade e aumentando a autonomia (BAPTISTA; BOSA, 2002).

Esses métodos têm abordagens diferentes sendo que o ABA se concentra na modificação do comportamento, o TEACCH foca na estruturação do ambiente de aprendizagem e o PECS é voltado especificamente para o desenvolvimento da comunicação, mas todos visam ajudar indivíduos com autismo a se comunicarem melhor, aprenderem novas habilidades e se tornarem mais independentes. Cada criança é única, então muitas vezes a combinação dessas abordagens podem ser de grande sucesso, no intuito de ajudá-las. Essa afirmativa é defendida por diversos especialistas em educação e terapia, que reconhecem a singularidade de cada criança. A ideia de que cada criança tem suas próprias necessidades, habilidades e desafios é fundamental em abordagens como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), o TEACCH e o PECS. Profissionais como educadores, psicólogos e terapeutas frequentemente enfatizam a importância de uma abordagem personalizada, combinando diferentes métodos para atender às necessidades específicas de cada indivíduo, especialmente quando se trata de crianças com autismo. Essa combinação pode resultar em uma avaliação mais coesa e adaptada ao desenvolvimento da criança (BAPTISTA; BOSA, 2002).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por alterações na interação social, na comunicação e por padrões de comportamento restritos e repetitivos, podendo incluir peculiaridades sensoriais. O diagnóstico, baseado em manuais

como o DSM-5 (APA, 2014), envolve uma avaliação clínica minuciosa, pois não há um exame biológico específico. Tais características afetam significativamente a vida familiar, escolar e social, evidenciando a necessidade de diagnósticos precoces, além de intervenções e suportes multidisciplinares. Este trabalho aborda as diferentes manifestações do autismo e discute estratégias de intervenção e apoio para melhorar a qualidade de vida das pessoas com TEA e de suas famílias.

Para Camargo e Bosa (2009), a convivência da criança com autismo com pares da mesma idade constitui-se em uma oportunidade para o melhor desenvolvimento de competências e habilidades sociais, isso pode trazer um impacto positivo em suas condições de aprendizagem e no desenvolvimento emocional. Por outro lado, as crianças com desenvolvimento típico também poderiam se beneficiar do contato com aquelas com autismo ao aprenderem atitudes inclusivas.

De acordo com os autores, existem discussões favoráveis referentes a inclusão de crianças com TEA ao meio social, destacados por pesquisadores das diversas tendências teóricas que sustentam a importância do outro e do ambiente escolar para proporcionar possibilidades de participação, comunicação, interação, aprendizagem e de constituição da subjetividade. Eles realizaram uma análise crítica da literatura existente sobre a competência social de crianças com Transtorno do Espectro Autista e sua inclusão escolar. Examinaram como as habilidades sociais das crianças com autismo são afetadas pelo ambiente escolar inclusivo, também discutiram os desafios e as práticas eficazes para promover a inclusão dessas crianças nas escolas regulares. Por fim, eles observaram que poucos estudos foram realizados até então sobre este tema, os quais apresentam limitações metodológicas, isto implica na necessidade de investigações que demonstrem as

potencialidades interativas de crianças com autismo (CAMARGO; BOSA, 2009). Seria eficaz, a qualificação dos professores, apoio e valorização do seu trabalho. Evidenciando que a escola pode ser de fato, um espaço de desenvolvimento da competência social para crianças autistas. Este seria o grande desafio para os pesquisadores desta área.

De maneira similar, Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) realizaram uma revisão importante da literatura existente sobre a inclusão educacional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no contexto brasileiro. Nesse estudo, os pesquisadores examinaram as práticas, desafios e avanços relacionados à inclusão de indivíduos TEA. Assim, os autores evidenciados naquele artigo, contribuíram significativamente com uma visão panorâmica das práticas e tendências atuais em relação à inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil, destacando áreas que necessitam de maior atenção e investimento para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Ainda sobre o trabalho dos pesquisadores supracitados (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013), cabe dizer que destacaram em sua pesquisa que houve um aumento significativo de alunos com TEA em escolas comuns de Ensino Fundamental após a popularização do conceito de Inclusão Escolar. No entanto, também apontam para a falta de conhecimento sobre o autismo e a escassez de estratégias pedagógicas específicas, o que pode resultar em impactos limitados, ou seja, os alunos podem não alcançar seu potencial máximo devido à falta de métodos de ensino adequados às suas necessidades específicas, no processo de aprendizagem dessa população.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), estipula que todas as crianças, incluindo aquelas com transtornos do espectro autista, devem ter acesso à escola regular.

Nesse sentido destacaram que, promover suporte e orientação aos professores, fornecendo uma melhor compreensão das necessidades do aluno e avaliar as estratégias eficazes para seu aprendizado são passos importantes para construção da inclusão.

Já o artigo de Zanon, Backes e Bosa, (2014), trata da capacidade dos pais em reconhecer os primeiros sintomas do TEA em seus filhos. Esses pesquisadores investigam como os pais percebem e interpretam os sinais precoces de autismo em seus filhos antes do diagnóstico formal ser feito por profissionais de saúde. O objetivo do artigo foi fornecer *insights* sobre a percepção e experiência dos pais no reconhecimento dos sinais e melhorar o diagnóstico e intervenção precoces para crianças com TEA. As dificuldades no desenvolvimento social são os sinais mais comuns que indicam um possível diagnóstico de autismo, mas a falta de fala é o que mais leva os pais a buscar ajuda.

No estudo em questão (ZANON; BACKES; BOSA, 2014), foram examinados os primeiros sintomas notados pelos pais de crianças autistas e a idade em que esses sintomas foram observados. Participaram 32 crianças em idade pré-escolar, e o instrumento utilizado foi a *Autism Diagnostic Interview-Revised* (Entrevista de diagnóstico de autismo - revisada). Embora os problemas na linguagem tenham sido os sintomas mais frequentes, os relacionados à socialização foram identificados mais cedo.

Ainda segundo Zanon, Backes e Bosa, (2014) em média, os primeiros sinais são percebidos entre os 24 meses de idade. Os sinais comportamentais se manifestam nos três primeiros anos de vida e sua qualidade não é inteiramente explicada pela ocorrência de deficiência intelectual (DSM-5; *American Psychiatric Association*, 2014). Esses resultados confirmam descobertas de outros estudos, destacando a importância dos problemas sociais para o diagnóstico precoce do autismo. Dessa maneira, os autores

propõem ainda a realização de pesquisas futuras para investigar fatores como a escolaridade dos pais e o desenvolvimento cognitivo da criança, além da necessidade de desenvolver e validar instrumentos específicos para o diagnóstico precoce do TEA no contexto brasileiro.

Quanto ao estudo realizado por Lima e Laplane (2016) é válido salientar que o objetivo do estudo que desenvolveram foi fornecer uma análise do processo de escolarização de estudantes com autismo, identificando desafios comuns e melhores práticas para promover sua inclusão e sucesso educacional nas escolas regulares. As análises realizadas mostram que o processo de escolarização dos estudantes com autismo não se completa e que apenas alguns alunos chegam ao final do ensino médio. A taxa de evasão escolar é alta e poucos chegam ao ensino superior.

Na mesma direção, o trabalho em questão analisou o acesso e a permanência de estudantes na escola e quais os apoios terapêuticos e educacionais tiveram acesso. Observou ainda que poucos estudantes com transtorno do espectro autistas matriculados na Educação Básica frequentaram o atendimento educacional especializado (AEE) e que na mudança de etapa para o ensino médio geralmente não foram atendidos por professores de apoio e isso tende a ocasionar muitas desistências devido à ausência desse apoio pedagógico especializado.

O estudo concluído por Schmidt *et al.* (2016) tratou da percepção dos professores e de suas práticas pedagógicas em relação à inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares. O estudo investigou como os professores percebem o autismo, quais são suas crenças e atitudes em relação à inclusão desses estudantes e como os docentes adaptam suas práticas pedagógicas para atenderem às necessidades específicas de tal público. Assim, destacou também que em conformidade com o Paradigma da Educação Inclusiva, a Política Nacional de Proteção dos

Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo estabelece que crianças com TEA sejam matriculadas em escolas regulares.

Conforme os autores, nos últimos anos, as participações desses estudantes em classes comuns aumentaram significativamente. Teses e dissertações têm analisado as percepções e práticas de professores sobre a inclusão desses alunos. Os resultados obtidos indicaram que os docentes têm pouco conhecimento sobre autismo e se sentem despreparados para atuarem a frente dos processos educacionais próprios da escolarização junta a esses estudantes (SCHMIDT *et al.*, 2016).

Tendo em vista a dificuldade docente para avaliar as aprendizagens e ensinar conteúdos acadêmicos apropriados à etapa escolar, é primordial desenvolver no Brasil uma cultura de avaliação das práticas pedagógicas empregadas para que os educandos com TEA estejam, de fato, sendo escolarizados nas escolas regulares. Em suas conclusões, o trabalho enfatizou a importância da formação contínua para melhor preparar os professores para trabalhar em classes inclusivas (SCHMIDT *et al.*, 2016).

O artigo de Steyer, Lamoglia e Bosa, (2018), abordou a relevância da avaliação de programas de capacitação voltados para a identificação precoce dos sinais do TEA. O estudo focou na análise da eficácia desses programas e como eles contribuíram para a identificação inicial do autismo, possibilitando intervenções antecipadas e melhorando o prognóstico das crianças que recebem o diagnóstico. Os autores atentaram de que a avaliação reflexiva, (Avaliação de programas em identificação precoce do TEA), é indispensável para assegurar que os programas sejam eficazes na prática, contribuindo para as intervenções, que podem melhorar significativamente os resultados da identificação de crianças em risco ao TEA.

O estudo destacou ainda a importância de tais programas (Programas de capacitação voltados para a identificação precoce dos sinais do TEA), no contexto de saúde pública e enfatizou a necessidade de metodologias sólidas para avaliar sua efetividade, incluindo a identificação das diferenças no desenvolvimento sociocomunicativo e comportamental de crianças com suspeita de TEA, a integração de princípios de vigilância do desenvolvimento infantil e a aplicação dos princípios de efetividade no contexto das ciências humanas (STEYER; LAMOGLIA; BOSA, 2018).

Portanto, a pesquisa do trio de pesquisadores (STEYER; LAMOGLIA; BOSA, 2018) buscou construir uma linha de argumentação sobre a importância de se elaborar programas de capacitação em identificação precoce do TEA em saúde pública, enfatizando a necessidade de preparar profissionais de saúde para reconhecer sinais prévios de autismo, melhorando, assim a identificação e o diagnóstico, o que pode levar a intervenções mais adequadas.

Outro trabalho selecionado foi de autoria de Viana *et al.* (2020), o qual tratou de uma análise integrativa da literatura existente sobre TEA. A revisão englobou diferentes estudos e pesquisas sobre o autismo para fornecer uma visão ampliada e recente sobre o tema, abordando várias dimensões do transtorno. Para tanto, apresentaram uma análise do impacto do autismo nas famílias e na sociedade em geral, incluindo desafios enfrentados pelas famílias e questões relacionadas à inclusão e aceitação social.

Por meios das análises preconizadas, os pesquisadores forneceram uma revisão da literatura sobre o tema, visando consolidar o conhecimento existente e identificar lacunas nos estudos realizados que possam orientar futuras pesquisas e práticas clínicas para o público em questão. O estudo assinalou que o diagnóstico de TEA tem suas características, relacionadas de acordo ao grau de complexidade.

de do comportamento do paciente, ao nível sócio econômico da família e aos serviços oferecidos no contexto da saúde, são os principais fatores que influenciam o diagnóstico tardio do TEA e que para o tratamento existem múltiplos métodos, entre os quais recebem maior menção PECS, TEACCH e o ABA (VIANA, *et al.*, 2020).

Mesmo com a existência de numerosos casos, a população de autistas no Brasil ainda apresenta dificuldades no que se diz respeito à obtenção de tratamento adequado. Os autores destacaram que os comportamentos sociais são os melhores indicadores para o diagnóstico diferencial entre crianças com TEA e aquelas com desenvolvimento típico ou com atraso no desenvolvimento. Contudo, apresentaram uma visão geral sobre o Transtorno do Espectro Autista, destacando a complexidade do diagnóstico e a diversidade de métodos de tratamento disponíveis (VIANA, *et al.*, 2020).

Sendo assim, a pesquisa de Viana, *et al.* (2020), apontou os avanços científicos, esclarecendo os fatores relacionados ao convívio familiar, buscando compilar informações relevantes por meio de uma revisão integrativa de diversas fontes acadêmicas, com o objetivo de melhorar o entendimento sobre o diagnóstico e as intervenções terapêuticas para o TEA.

Cabe por em relevo que os artigos aqui selecionados e apresentados se correlacionam nas questões voltadas ao TEA, abordando diferentes aspectos compatíveis ao diagnóstico, tratamento, inclusão escolar e a percepção de sinais da referida condição neurológica. A maioria dos artigos analisados discutiram a importância da identificação precoce e a complexidade do diagnóstico, explorando desde a percepção dos pais e professores até a capacitação de profissionais da área da saúde e da educação.

Os trabalhos publicados por Camargo e Bosa (2009), Schnidt *et al.* (2016); Steyer, Lamoglia e Bosa (2018) e por Lima e Laplane, (2016), analisaram estra-

tégias de intervenção e apoio, tanto no ambiente escolar, quanto no contexto familiar, buscando refletir sobre o desafio de promover uma melhor qualidade de vida e aprendizagem para estas pessoas. Por sua vez, o estudo de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), promove uma análise crítica da literatura existente sobre TEA, destacando lacunas de pesquisas e sugerindo direções futuras para investigações que pode abranger novas perspectivas e pontos de vistas.

Cada um dos autores explora diferentes dimensões do TEA, as quais ajudam a entender a complexidade desse transtorno. Podemos aqui destacar as Dimensões Comportamentais, Cognitivas, Emocionais, Sociais e Sensoriais e Neurobiológicas. Essas dimensões são inter-relacionadas e variam amplamente entre os indivíduos dentro do espectro autista. O entendimento dessas dimensões é fundamental para o desenvolvimento de intervenções eficazes e personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada pessoa com TEA.

As pesquisas continuam a evoluir, buscando aprofundar a compreensão sobre como essas dimensões se manifestam e interagem na vida diária das pessoas com autismo. Sendo assim, todos os artigos convergem na importância de promover um conhecimento mais profundo sobre o tema, apoiando a inclusão educacional e social, desenvolvendo intervenções eficazes para que indivíduos com autismo, independentes de suas particularidades sejam integrados no meio social e tenham oportunidades de se desenvolverem plenamente no meio em que vivem, sem distinção e sem exclusão, separações e segregações de qualquer natureza ou forma.

Todos os artigos evidenciam a importância de um tratamento holístico, ou seja, uma abordagem que considere o indivíduo como um todo, levando em conta não apenas os sintomas físicos ou comportamentais, mas também os aspectos emocionais e sociais da pessoa. Nestes artigos, essa abordagem pode

ser evidenciada quando se fala sobre a importância de integrar diferentes tipos de intervenções, como terapias comportamentais, apoio psicológico e estratégias de inclusão social, para atender cada indivíduo nas suas especificidades, mas que também considere o bem-estar social e emocional do indivíduo.

Um modelo de intervenção que integra múltiplas dimensões da experiência humana é essencial para promover um desenvolvimento saudável e bem-sucedido em indivíduos com necessidades diversas. Além disso, a intersecção entre os artigos pode destacar a necessidade de uma abordagem multidisciplinar, ou seja, combinar conhecimentos de diferentes áreas, como psicologia, medicina, educação e terapia ocupacional, para oferecer uma visão mais abrangente no estudo do autismo. Enquanto um artigo oferece dados sobre a eficácia de terapias comportamentais, o outro traz relatos de experiências pessoais que ilustram como essas intervenções afetam as relações familiares e sociais. Essa conexão enfatiza a ideia de que compreender o autismo vai além da pesquisa clínica; é crucial dar ouvidos às vozes das pessoas autistas e de suas famílias para aprimorar práticas que sejam verdadeiramente inclusivas e eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do estudo proposto, se torna possível atestar que, investigar o Transtorno do Espectro Autista deve incluir a frequência e intensidade dos comportamentos sociais, mostrando que diferenças podem ser qualitativas e altamente variáveis, sendo assim, é essencial desmistificar a aprendizagem de crianças com TEA, além de reafirmar que um espaço inclusivo é um direito delas e um dever da sociedade de modo geral.

Esta revisão bibliográfica realizada sobre a inclusão de crianças e adultos com TEA no ambiente

escolar e social apresentou uma série de desafios e oportunidades para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. A análise dos estudos permitiu identificar que, apesar de avanços significativos na compreensão e nas práticas inclusivas, ainda há lacunas e áreas que necessitam de maior atenção, como na área da saúde e educação.

Os artigos revisados, forneceram possibilidade contributivas para a construção de conhecimentos sobre as características do autismo, suas manifestações, métodos de diagnóstico e intervenção, bem como as percepções e práticas relacionadas à inclusão escolar que nos ajudam a entender que ainda há muito o que estudar e pesquisar sobre TEA em suas várias dimensões e meandros.

Foi possível encontrar desafios comuns entre os artigos analisados. Verificamos um consenso sobre os desafios enfrentados na inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares, como a falta de conhecimento sobre o autismo por parte dos profissionais da educação e a necessidade de formação contínua para lidar eficazmente com esses alunos. Também, foi possível perceber que o autismo não afeta apenas o indivíduo, mas também tem um impacto significativo nas famílias e na sociedade.

A inclusão social e o suporte adequado são essenciais para melhorar a qualidade de vida das pessoas com TEA. Ficou evidenciado a importância da identificação precoce dos sinais de autismo para intervenções eficazes, melhorando assim o prognóstico das crianças afetadas. Os métodos como ABA, PECS e TEACCH que ainda são atuais, mostraram-se eficazes na educação e no desenvolvimento de competências em crianças com autismo. A escolha do método deve ser adaptada às necessidades individuais de cada criança. As políticas públicas são necessárias, pois a legislação e as políticas de inclusão precisam ser reforçadas e implementadas de maneira eficaz para garantir que todas as crianças

com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades de desenvolvimento social.

Ante as teorizações e concepções levantadas nesta revisão, fica evidente a necessidade, ainda atualmente de práticas inclusivas, voltadas para estratégias pedagógicas eficazes e adaptações curriculares que melhor promovam a inclusão escolar de alunos com TEA. Ampliar a formação continuada de educadores, garantindo que os profissionais estejam bem-preparados para reconhecer e intervir nos sinais precoces do TEA.

Por isso, é indispensável explorar mais detalhadamente o impacto sociocultural do autismo nas famílias e na sociedade, considerando fatores como nível socioeconômico e acesso a serviços de saúde. Cabe também de maneira mais afirmativa, estudar as estratégias para melhorar a inclusão de pessoas

com autismo no ensino superior e no mercado de trabalho, garantindo uma transição suave e oportunidades contínuas de desenvolvimento, uma vez que promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva requer esforços contínuos de pesquisa, políticas eficazes e práticas educativas inovadoras.

Portanto, se torna cada vez mais fundamental que se invista em uma educação inclusiva que não apenas reconheça, mas valorize a diversidade dos alunos com TEA. Neste sentido, a colaboração entre escolas, famílias e profissionais de saúde é essencial para criar um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades individuais, se promovermos a autonomia desses alunos, poderemos, sim, construir uma sociedade mais equitativa, na qual todos tenham a oportunidade de brilhar e contribuir de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA*). Publicação Psiquiátrica Americana, 2013. Traduç. NASCIMENTO, M. I. C. *et al.* **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. xlv, 948 p.; 25 cm.. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpgclcfndmkaj/https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

BAPTISTA, C.; BOSA, C. *et al.* **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. 1ª Edição. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

BOSA, C. A.; ZANON, R. B.; BACKES, B. Autismo: construção do protocolo de avaliação do comportamento da criança-PROTEA-R. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo-SP, v. 18, n. 1, p. 194-205, jan-abr. 2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/15.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.977 de 8 de janeiro de 2020 (Lei Romeo Mion)**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília-DF. Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm. Acesso em: 07 mai. 2025.

_____. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana)**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília-DF. Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 07 mai. 2024.

_____. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência / Lei Brasileira de Inclusão - LBI). Brasília-DF. Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 07 mai. 2024.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Recife-PE, v. 21, n. 1, p. 65-74, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKsR/>. Acesso em: 07 mai. 2024.

COHMER, S.. **Autismo infantil: A síndrome e suas implicações para uma teoria neural do comportamento (1964), por Bernard Rimland**. Arizona - EUA: Arizona State University – Enciclopédia do Projeto Embrião, 2014. Disponível em: <https://embryo.asu.edu/pages/infantile-autism-syndrome-and-its-implications-neural-theory-behavior-1964-bernard-rimland> Acesso em: 22 jul 2024.

GRANDIN, T.; PANEK, R. O cérebro Autista: pensando através do espectro. Tradução de CAVALCANTI, C. Rio de Janeiro. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2015. Disponível em: <https://www.maosemmovimento.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Temple-Grandin...pdf> . Acesso em: 12 ago. 2024.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **The Autistic Brain: Helping Different Kinds of Minds Succeed**. O Cérebro Autista: Ajudando Diferentes tipos de mentes a ter sucesso (tradução nossa). New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2014.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª Edição. São Paulo: Atlas, 2021.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Corumbá-MS, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7M-M64pfrMWrPTKmqxSBh/>. Acesso em: 22 mai. 2025.

MARINHO, E.A. R.; MERKLE, V. L. B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE / III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, PUC-PR. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/UM-OLHAR-SOBRE-O-AUTISMO-E-SUAS-ESPECIFICA%C3%87%C3%95ES.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2024.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos, 1ed**. São Paulo: Summus, 2006. (1ª. Parte). Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/>

<https://lucienecavalcante.com.br/wp-content/uploads/2022/07/Inclusao-escolar-pontos-e-contrapontos-MANTOAN-M.-T.-Egler-PRIETO-R.-Gavioli-ARANTES-V.-Amorim-Org..pdf>. Acesso em: 06 mai. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª Edição. São Paulo : Moderna, 2003.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O. De.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**. Santa Maria-RS, v. 26, n. 47, p. 557–572, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 21/ mai. 2024.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo-SO, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17.pdf> Acesso em: 23 mai. 2024.

STEYER, S.; LAMOGLIA, A.; BOSA, C. A. A Importância da Avaliação de Programas de Capacitação para Identificação dos Sinais Precoces do Transtorno do Espectro Autista–TEA. **Tendências em Psicologia**. Ribeirão Preto -SP, v. 26, p. 1395-1410, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/tXkQDGZFZp58zSS-mg7MTgSd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 27 mai. 2024.

VIANA, A. C. V. *et al.* Autismo: uma revisão integrativa. **Revista Saúde Dinâmica**. Ponte Nova-MG, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revista.faculddedynamica.com.br/index.php/sausedinamica/article/view/40>. Acesso em: 27 mai. 2025.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília-DF, v. 30, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/9VsxVL3jPDRy-ZPNmTywqF5F/>. Acesso em: 08 mai. 2025.

CARACTERIZAÇÃO DAS ABORDAGENS DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Description of food and nutrition approaches in school books adopted in the early years of elementary education

Jailma Costa Brito¹ 

Tatiane Silva da Silva² 

Juliede de Andrade Alves³ 

Virgínia Campos Machado⁴ 

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Alimentos, Nutrição e Saúde da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Alimentos, Nutrição e Saúde - UFBA. Nutricionista graduada pela Universidade Federal da Bahia. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação e Cultura (NEPAC/ UFBA). E-mail: jailmaufba07@gmail.com

²Graduação em Nutrição pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre pelo Programa de Pós - Graduação em Saúde, Ambiente e Trabalho (PPGSAT), da Faculdade de Medicina da UFBA e, doutoranda no mesmo Programa. E-mail: tatiane.dsilvas@gmail.com

³Doutora em Alimentos, Nutrição e Saúde pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Alimentos, Nutrição e Saúde - UFBA. Bacharel em Nutrição (NEPAC-UFBA). E-mail: juliede.alves@gmail.com

⁴Bacharel em Nutrição pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK (2007), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014). E-mail: virginia.campos@ufba.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 14/02/2025

Aprovado em: 19/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723201>

Resumo

Caracterizar as abordagens de alimentação e nutrição, e a sua presença com a intenção de promover a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) nos livros didáticos adotados nos anos iniciais do ensino fundamental em Salvador/Bahia. Metodologia: Trata-se de uma análise descritiva da presença, no caderno do professor, de conteúdos de alimentação, alimentos, nutrição e nutrientes. Foram analisados livros didáticos pertencentes à coleção Nossa Rede, adotados nas escolas municipais de ensino fundamental do município de Salvador/Bahia. A produção dos dados foi realizada a partir de um instrumento inspirado no proposto por Nobre e colaboradores, com adequações quanto à ampliação do número de categorias e ajustes quanto às seções. A finalidade do instrumento é verificar “se” e “como” nutrição, nutrientes, alimentação e alimentos ou EAN se apresentam nos livros didáticos. A análise dos dados foi realizada através de estatística descritiva conforme a disciplina escolar, série escolar, categorias e tipo de atividade. Resultados: Os conteúdos relativos à alimentação e nutrição (25,92%) estão presentes nos livros didáticos, mas sem intenção evidente de EAN. Os conteúdos abordados variaram conforme ano escolar e disciplina. As categorias: 1 (conteúdo/ilustrações de alimentos sem relação com o conteúdo abordado), 5 (práticas/hábitos alimentares, comportamentos/aspectos relativos à cultura alimentar), 4 (produção, cultivo, comércio e/ou aquisição de alimentos), 20 (a comida em linguagem figurada) e 3 (alimentação e história) foram as mais prevalentes. Conclusão: Observa-se que os livros didáticos avaliados apresentam conteúdos relativos à alimentação e nutrição, mas poucos tiveram o intuito de trabalhar com a intenção de EAN.

Palavras - chave: Educação Alimentar e Nutricional. Livro didático. Ensino fundamental.

Abstract

To characterize the approaches to food and nutrition, and their presence with the intention of promoting Food and Nutrition Education (EAN) in textbooks adopted in the initial years of elementary school in Salvador/Bahia. Methodology: This is a descriptive analysis of the presence, in the teacher's notebook, of food content, foods, nutrition and nutrients. Textbooks belonging to the Nossa Rede collection, adopted in municipal elementary schools in the city of Salvador/Bahia, were analyzed. Data production was carried out using an instrument inspired by that proposed by Nobre and collaborators, with adjustments regarding the expansion of the number of categories and adjustments regarding the sections. The purpose of the instrument is to verify "if" and "how" nutrition, nutrients, food and foods or EAN are presented in textbooks. Data analysis was carried out using descriptive statistics according to school subject, school year, categories and type of activity. Results: Contents related to food and nutrition (25.92%) are present in textbooks, but without evident EAN intention. The content covered varied according to school year and subject. The categories: 1 (food content/illustrations unrelated to the content covered), 5 (eating practices/habits, behaviors/aspects related to food culture), 4 (production, cultivation, trade and/or acquisition of food), 20 (food in figurative language) and 3 (food and history) were the most prevalent. Conclusion: It was observed that the textbooks evaluated present content related to food and nutrition, but few were intended to work with the intention of EAN.

Keywords: Food and Nutrition Education. Textbook. Elementary School.

INTRODUÇÃO

A escola tem papel determinante na formação cidadã, sendo assim, um espaço ideal para a promoção da saúde e para o desenvolvimento de comportamentos saudáveis. Portanto, ela se configura como fundamental para a consolidação de boas escolhas e hábitos alimentares saudáveis (SIPIONI *et al.*, 2021; SOARES E OLIVEIRA, 2019; MOREIRA E STRIEDER, 2019). A abordagem de conteúdos referentes à alimentação saudável é tida como precípua, especialmente ao considerar a importância do período escolar para a formação de valores, conceitos e práticas pelos estudantes (GREENWOOD E FONSECA, 2016).

A presença de conteúdos relativos à alimentação e nutrição nos planos pedagógicos do âmbito escolar tem sido considerada pertinente na agenda global, tendo em vista a situação de insegurança alimentar e nutricional que afeta os estudantes (CARDOSO

E MOREIRA, 2016; SILVA, AMPARO-SANTOS E SOARES, 2018). Ainda, a abordagem desses conteúdos pode favorecer a educação alimentar e nutricional (EAN).

Por definição, a EAN se caracteriza como um campo de conhecimento e de prática continuada, intersetorial e multiprofissional que utiliza distintas estratégias educativas. Ela inclui ações que educam os cidadãos ao longo da vida e que se baseiam nas interfaces constituintes do comportamento alimentar (BRASIL, 2012). Dentre os propósitos da EAN, está o de desenvolver abordagens que colaborem para a construção de uma compreensão crítica da realidade, de modo a permitir aos estudantes a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre a sua saúde como resultado da interação de fatores sociais, econômicos, políticos e ambientais. Assim, EAN promove meios para que os sujeitos possam fazer escolhas ali-

mentares conscientes e saudáveis que se atentem às condições da realidade de cada indivíduo.

Ao incentivar a EAN na escola, é necessário abordar não somente a importância do planejamento pedagógico e da atividade docente desenvolvida, mas também o papel do livro didático (LD). O LD é um dos pilares do processo de educação e aprendizagem, sendo o principal material didático utilizado em sala de aula e o mais acessível aos estudantes, mesmo com o avanço da tecnologia e de outras fontes de informação (TURÍBIO E SILVA, 2017). Pode-se dizer ainda que essa ferramenta tanto revela o perfil da escola e do método de ensino e aprendizagem adotado, quanto subsidia as ações de ensino (MOREIRA E STRIEDER, 2019). Assim, a análise do LD dá importantes pistas sobre a forma como o tema alimentação e nutrição é tratado na escola.

Em âmbito nacional, cabe ao Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, conceder os livros didáticos para os alunos das redes públicas de ensino fundamental e médio. Os livros fazem parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, responsável por ações direcionadas para o compartilhamento de material didático e pedagógico e outros instrumentos de auxílio à prática de ensino, designados aos estudantes e educadores das escolas da rede pública de educação básica nacional (LIMA E TORAL, 2020).

Apesar disso, as redes de ensino podem adotar outros materiais adaptados à sua necessidade local. Esse é o caso da Coleção Nossa Rede, uma ação contextualizada no município de Salvador-Bahia, cujo propósito é de melhorar a qualidade do ensino por meio da elaboração de material adequado a uma visão de respeito aos valores e às identidades culturais da capital baiana e de suas particularidades (RANGEL, AQUINO E COSTA, 2017).

Alguns estudos disponíveis na literatura evidenciaram que os livros didáticos adotados no ensino fundamental se mostram pouco eficientes para trabalhar a EAN (LIMA E TORAL, 2020; NOBRE *et al.*, 2018). Já o estudo realizado por Chaves e Santos (2018) em cinco livros didáticos de Biologia do 1º ano do Ensino Médio demonstrou que a abordagem do tema alimentação foi eficiente, embora alguns exemplares mostrassem limitações.

No entanto, apesar de haver indicação da importância desse conteúdo nos livros didáticos, identifica-se a escassez de trabalhos sobre a temática em livros construídos pelos próprios educadores da rede municipal e que respeitem a identidade étnico-cultural da cidade (PRADO *et al.*, 2016; NOBRE *et al.*, 2018). Nesse sentido, ressalta-se a relevância de que essas ferramentas sejam constantemente avaliadas e revisadas para que possam desempenhar com êxito o papel de recurso pedagógico (CHAVES E SANTOS, 2018).

Destarte, a partir dos pressupostos apresentados, o presente estudo objetiva caracterizar as abordagens de alimentação e nutrição e da sua presença com a intenção de EAN nos livros didáticos adotados nos anos iniciais do ensino fundamental em Salvador, Bahia.

MÉTODO

Trata-se de uma análise descritiva da presença dos temas alimentação, alimentos, nutrição e nutrientes em livros didáticos da Coleção Nossa Rede e da sua presença com a intenção de EAN. Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa maior intitulado “Saúde e nutrição na escola: análises a partir dos livros didáticos e das falas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental”, aprovado pela Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil - Programa Permanecer, Edital 02/2017, da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Os livros didáticos pertencentes à coleção supracitada foram elaborados com a coparticipação de professores da Rede Municipal de Educação de Salvador, Bahia; estudantes de pós-graduação e docentes da UFBA; e consultores e colaboradores externos vinculados ao Projeto Arte no Currículo, o qual articula ensino, pesquisa e extensão, por intermédio do convênio 2015/2016 entre UFBA e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador. O objetivo principal é potencializar a arte nos currículos de Educação Básica (RANGEL, AQUINO E COSTA, 2017).

Os livros da coleção Nossa Rede estão organizados pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Ela é composta por duas versões: uma para o estudante, dita cadernos do aluno, e outra para o docente, dita cadernos do professor. Pensados para uso ao longo de quatro bimestres, os cadernos do aluno são estruturados em quatro livros por disciplina, enquanto os cadernos do professor estão organizados em um livro por disciplina de modo a contemplar os quatro bimestres do caderno do aluno.

O presente estudo avaliou os cadernos do professor do 4º e 5º ano da coleção Nossa Rede. A decisão se baseou no fato de que o material destinado ao docente contém as mesmas seções disponíveis nos cadernos do aluno, sendo elas: conteúdo teórico; quadro de conceito, curiosidade ou outras informações sobre o tema apresentado; atividades teóricas e práticas para fazer em modalidade individual, em grupo, em casa; roda de leitura e conversa; e leitura pelo professor. Há, ainda, a seção de orientações pedagógicas, na qual o professor encontra o embasamento teórico que norteia as propostas do caderno e uma sugestão para organizar a rotina da semana, e a seção ausente, que não aparece em nenhuma das outras seções. Elas apresentam a proposta de sequência didática a ser desenvolvida, o que favorece a

identificação dos objetivos das atividades apresentadas, bem como se há orientações para o tratamento de temas transversais.

A análise dos livros didáticos foi realizada por pares de setembro a outubro de 2021. A produção dos dados foi realizada a partir de um instrumento desenvolvido para esse fim, inspirado naquele proposto por Nobre e colaboradores (2018), com adequações quanto à ampliação do número de categorias e ajustes quanto às seções. A finalidade do instrumento é verificar se e como nutrição, nutrientes, alimentação e alimentos ou EAN se apresentam nos livros didáticos. Após a reestruturação do instrumento, com remodelação das categorias e seções mediante teste em diferentes livros didáticos para verificar sua adequação, houve ajuste. Em seguida, cada livro foi avaliado individualmente por duas pesquisadoras de forma independente e as páginas sobre as quais houve divergência na avaliação passaram por revisões. Permanecendo a divergência, uma terceira avaliadora analisou e tomou a decisão final.

A versão do instrumento de análise utilizada nesta pesquisa está subdividida da seguinte maneira: uma seção de identificação do LD; outra de reconhecimento da presença de informações ou figuras de acordo com o objetivo do estudo, ou seja, se há imagens e/ou informações relacionadas à nutrição, nutrientes, alimentação, alimentos; uma para categorização do conteúdo ou imagem; análise da contextualização e abordagem evidente de EAN; descrição do conteúdo; identificação da seção em que aparecem e comentários.

A fim de descrever e classificar as informações e imagens encontradas, foram tomados em conta a definição de EAN apresentada no Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas (BRASIL, 2012) e os conceitos dos temas alimentação, alimentos, nutrição e nutrientes do Glossário Temático: Alimentação e

Nutrição (BRASIL, 2013). A versão final do instrumento também contou com um quadro de especificações de vinte categorias diferentes.

A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva de acordo com a disciplina escolar, série escolar, categorias e tipo de atividade presente nos livros.

RESULTADOS

Foram analisados seis livros didáticos, perfazendo um total de 1.528 páginas avaliadas. Destas, 396 (25,92%) continham textos e/ou ilustrações que abordavam conteúdos relativos à nutrição, nutrientes, alimentos ou alimentação. No entanto, apenas 7 delas (0,45%) foram identificadas com evidente intenção de EAN.

De modo geral, os conteúdos presentes nos cadernos do professor se dividiram entre informações e imagens que abordam os mais diversos tópicos, desde alimentos sem relação com o objetivo de aprendizagem

da sequência didática, como figuras de frutas, refrigerantes e guloseimas, a tipos textuais e imagéticos distintos, como músicas, contos e histórias sobre os bairros da capital baiana. De igual maneira, outros assuntos também foram incluídos, como alimentação em contextos históricos, rótulos e informação nutricional de alimentos, práticas alimentares, gastronomia e culinária baiana e nordestina, comensalidade, aspectos fisiológicos, dentre outros.

Foi possível constatar variações das abordagens conforme o ano e a disciplina. Desse modo, quando analisados em relação ao ano, verificou-se que os temas de alimentação e nutrição foram mais frequentes no 4º ano, nos livros de Língua Portuguesa (35,61%), seguido pelos livros de Matemática (30,5%) e Ciências Humanas e da Natureza (27,31%). Por outro lado, nos livros do 5º ano os conteúdos foram encontrados em maior proporção no livro de Ciências Humanas e da Natureza (19,93%), seguido dos livros de Matemática (17,73%) e Língua Portuguesa (14,29%) (Tabela 1).

Tabela 01. Porcentagem de páginas com informações, imagens ou atividades que abordam conteúdos referentes a alimentos, alimentação, nutrientes e nutrição por ano escolar. Salvador, Bahia, 2021.

Ano escolar	Disciplina	Número total de páginas do livro	Páginas com informação e/ou imagem sobre alimentação e nutrição		Páginas com evidente intenção de EAN	
			Freq absoluta (n)	Freq relativa (%)	Freq absoluta (n)	Freq relativa (%)
4º ano	Língua Portuguesa	264	94	35,61	0	0
	Ciências Humanas e da Natureza	217	74	27,31	0	0
	Matemática	282	86	30,50	1	0,35
5º ano	Língua Portuguesa	266	38	14,29	0	0
	Ciências Humanas e da Natureza	217	54	19,93	1	0,46
	Matemática	282	50	17,73	5	1,77

Fonte: As autoras.

No que se refere à prevalência das abordagens, avaliada por disciplina, observou-se que os livros de Matemática tiveram o maior percentual de conteúdos, seguidos pelos livros de Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, equivalentes a 34,34%, 33,33% e 32,32% respectivamente.

No que concerne ao tipo de seção, 64,65% eram de atividades teóricas e práticas; 27,78% de orientações pedagógicas; 4,80% de conteúdo teórico; 4,80% de quadro de conceito, curiosidade ou outras informações sobre o tema; e 9,85% não estavam alocados em nenhuma seção (Tabela 2).

Tabela 02: Porcentagem de páginas com informações ou imagens que abordam conteúdos referentes a alimentos, alimentação, nutrientes e nutrição por ano escolar, categorias e tipos de atividade. Salvador, Bahia, 2021.

Variáveis	4º ano			5º ano		
	*LP (%)	*CHN (%)	*MAT (%)	LP (%)	CHN (%)	MAT (%)
Categoria						
1	10,64	9,46	76,74	18,42	16,67	60
2	1,06	1,35	1,16	0	1,85	0
3	6,38	50	0	21,05	14,81	2
4	14,89	39,19	12,79	36,84	35,19	8
5	34,04	43,24	11,63	28,95	24,07	10
7	2,13	1,35	0	5,26	3,7	0
8	0	1,35	0	0	0	0
9	0	0	2,33	0	0	26
10	1,06	1,35	3,49	10,53	18,52	0
11	0	0	0	5,26	0	0
12	0	0	0	0	1,85	0
15	0	0	0	0	9,26	0
17	0	0	0	0	1,85	0
19	7,45	5,41	0	15,79	9,26	0
20	58,51	1,35	0	34,21	20,37	0
Seção						
Seção						
Conteúdo teórico	1,06	6,76	8,14	0	7,41	4
Atividades teóricas e práticas	72,34	70,27	58,14	50	62,96	64
Quadro de conceito, curiosidade ou outras informações sobre tema	4,26	1,35	5,81	13,16	1,85	4
Orientações pedagógicas	25,53	18,92	46,51	50	14,81	10
Ausente	4,26	1,35	6,98	10,53	24,07	22

Fonte: As autoras.

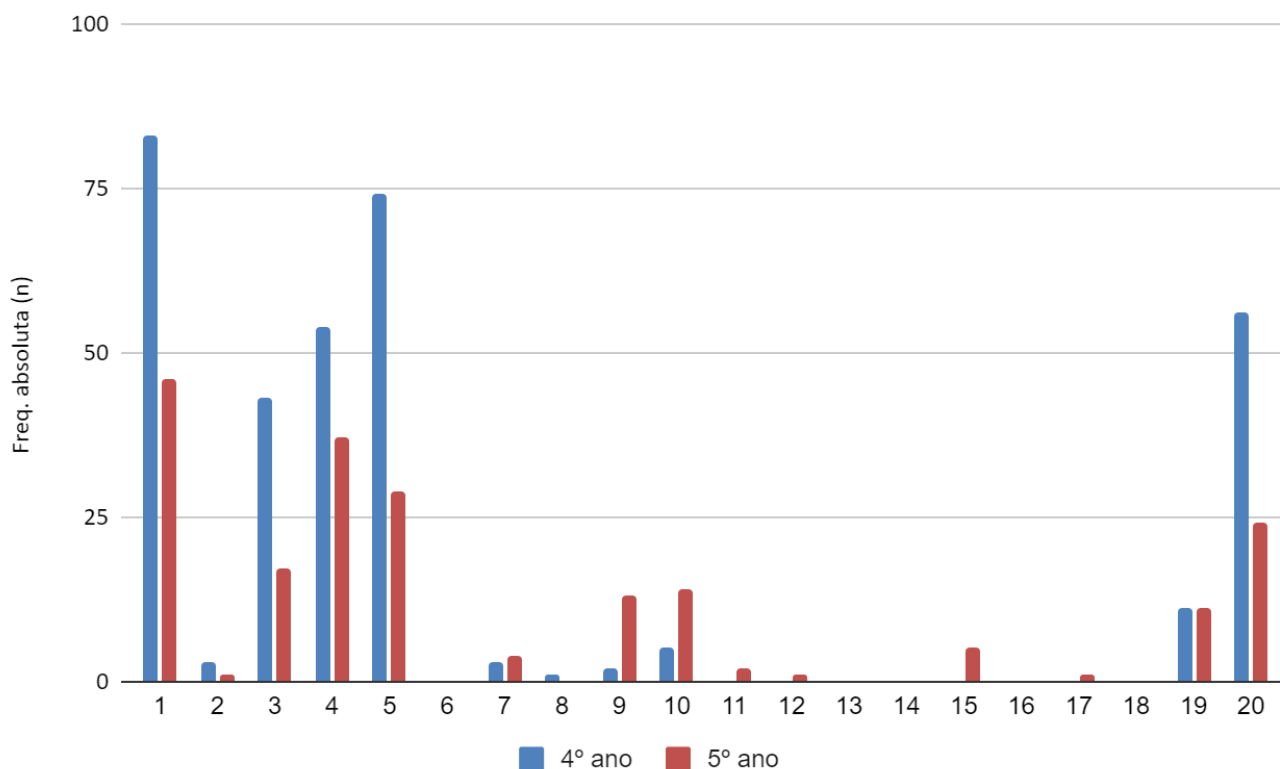
Legenda: *LP - Língua Portuguesa; CHN - Ciências Humanas e da Natureza; MAT - Matemática.

Quanto ao tipo de seção por disciplina escolar, observou-se que a seção de atividades teóricas e práticas foi predominante nos livros de Língua Portuguesa e Ciências Humanas e da Natureza, ambos com 21,97%, enquanto matemática totalizou 20,71%. Ainda, a seção de orientações pedagógicas nos cadernos de Matemática contou 11,36%, ao passo que Língua Portuguesa chegou a 10,86% e Ciências Humanas e da Natureza a 5,56%.

Concernente aos conteúdos explanados nos cadernos do professor, separados por ano de ensino, as categorias que mais se destacaram no quarto ano foram as de número 1, 5, 20, 4 e 3

respectivamente: conteúdo ou ilustrações sem relação com o tema discutido; práticas alimentares, comportamentos, hábitos alimentares e aspectos relativos à cultura alimentar e comensalidade; a comida em linguagem figurada; produção, cultivo, comércio e aquisição de alimentos e cadeia alimentar; alimentação e história (Gráfico 1). Sobre a categorização das informações e/ou ilustrações, verificou-se que as cinco categorias mais prevalentes são as de número 1, 5, 4, 20 e 3. Todavia, cinco categorias (6, 13, 14, 16 e 18) propostas por Nobre *et al.* (2018) não estavam presentes nos LD analisados.

Gráfico 01. Frequência total por categorias de conteúdos relativos à alimentos, alimentação, nutrientes e nutrição nos livros didáticos por ano de ensino. Salvador, Bahia, 2021.



Fonte: As autoras.

Nos livros de Matemática, foi frequente o uso de figuras de alimentos com ou sem nenhuma contextualização (14,90%) e a sua utilização em operações mate-

máticas (19,95%). Em consequência, no presente estudo, a categoria número 1 sobressai (Tabela 3). Tem-se como exemplo a seguinte sentença (5º ano, p. 183): “a mãe de

William comprou um pacote de 1 quilo de açúcar para fazer uma receita de doce e usou para isso 1/4 do açúcar do pacote. Quanto de açúcar sobrou no pacote?”.

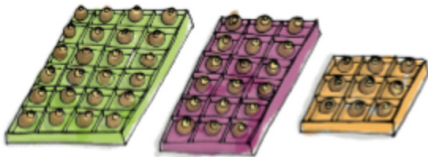
Os livros de Ciências humanas e da Natureza, contudo, priorizam a relação alimentação-saúde e a ênfase nos aspectos fisiológicos, como no exemplo a seguir, encontrado no LD do 5º ano (p. 83): “Do ponto de vista biológico, alguns autores destacam como fator importante a menarca, ou seja, a primeira menstruação, que vem ocorrendo cada vez mais precocemente, graças talvez à melhora da alimentação ou à interferência do clima”.

No LD de Língua Portuguesa é usual a presença do conteúdo de alimentação e nutrição em contos, músicas e poemas. O seguinte excerto, extraído da página 65 do LD do 4º ano, exemplifica essa característica: “Baíra puxou de novo o fogo com a vara e chamou o caranguejo. Pôs-lhe o fogo nas costas. Depois, disse de si para si: o caranguejo, sim, é que vai levar o fogo para meu povo”.

Ademais, notamos a ocorrência frequente de ilustrações desenvolvidas por estudantes da rede de ensino municipal, de pés de coqueiros e árvores frutíferas, nos livros dos anos escolares avaliados. Tais ilustrações, no entanto, frequentemente aparecem sem qualquer contextualização.

Nos anos de ensino avaliados, os tipos de conteúdo que se destacaram foram referentes a: informações ou ilustrações de alimentos sem relação com o conteúdo abordado; hábitos e práticas alimentares e aspectos relativos à cultura alimentar e à comensalidade; produção, cultivo ou aquisição de alimentos; alimentação em contexto histórico; e valor nutricional de alimentos. Os temas relacionados à EAN surgiram tanto abordando o valor nutricional dos alimentos, em receitas e propostas de cozinhar em família, quanto problematizando opções para produtos alimentares (Tabela 3).

Tabela 3. Categorias e a descrição dos tipos de conteúdo que apareceram nos livros didáticos do 4º e 5º ano. Salvador, Bahia, 2021.

Categoria	Conteúdos abordados	Exemplos
1	Conteúdo ou ilustrações de alimentos sem relação com o conteúdo abordado	
5	Práticas alimentares, hábitos alimentares e aspectos relativos à cultura alimentar e comensalidade	O acarajé é um bolinho feito com massa de feijão-fradinho e outros ingredientes fritos no azeite de dendê. A receita marca tanto a culinária baiana que é um Patrimônio Cultural Imaterial da Bahia. É vendido pelas baianas do acarajé (mulheres vestidas com trajes tradicionais que fazem referência ao candomblé) e seu recheio pode levar salada, pimenta, camarão, vatapá e caruru.
20	Comida em linguagem figurada	(..) Fiz o café e fui carregar água. Olhei o céu, a estrela Dalva já estava no céu. Como é horrível pisar na lama. Vesti as crianças e eles foram para a escola.
4	Produção, cultivo ou aquisição de alimentos	Centro regional de comércio e serviços (bancas de frutas e verduras), bairro Cajazeiras, BR-324, em Águas Claras.
3	Alimentação e história	Como as pessoas se alimentavam? A alimentação precária e as péssimas condições de higiene provocavam doenças (...). Por mês, cada pessoa tinha direito a 15 quilos de carne, além de cebola, vinagre e azeite, feijões e cereais.
9	Composição química e nutricional de alimentos	*Esta sequência didática problematiza opções por produtos alimentares com base na observação de como eles compõem o conjunto de nutrientes necessários para o nosso dia a dia (...). Ampliem as estratégias para interpretar e comparar medidas, no contexto da medição de massa e capacidade em quantidades pequenas nas tabelas de valor nutricional dos alimentos.

Fonte: As autoras.

Legenda: *Conteúdo com evidente intenção de EAN.

DISCUSSÃO

Os estudantes dos 4º e 5º anos do ensino fundamental situam-se em uma fase de formação e estruturação do comportamento alimentar, o que ressalta a importância dos conteúdos de alimentação e nutrição no espaço escolar, através do LD ou por outro recurso didático de EAN (SIPIONI *et al.*, 2021; GREENWOOD E FONSECA, 2016; NOBRE *et al.*, 2018; LIMA E TORAL, 2020).

Os resultados obtidos no presente estudo evidenciaram que os conteúdos relativos à alimentação e nutrição (25,92%) estão presentes nos livros didáticos, mas não estão sendo expostos com a evidente intenção de EAN (0,45%). Tal constatação corrobora o estudo realizado por Nobre e colaboradores (2018), que avaliaram os livros didáticos do ensino fundamental I de uma cidade mineira e concluíram que os LD foram pouco eficientes para trabalhar a temática de EAN.

Outro estudo, conduzido por Menon, Neto e Bernardelli (2018), revelou uma limitação da utilização das abordagens da alimentação e nutrição nas disciplinas do ensino fundamental, exceto na disciplina de Ciências da Natureza. Os autores ainda ressaltaram que mesmo a EAN sendo um tema pertinente, dada a importância que os conhecimentos sobre esse assunto têm ao longo da vida do indivíduo, pouco se nota sua aplicação nas disciplinas previstas no currículo do Ensino Fundamental.

Observamos, no presente estudo, que os conteúdos abordados no caderno do professor variam conforme o ano escolar e temas, coadunando um estudo semelhante realizado por Lima e Toral (2020) que, no entanto, focou exclusivamente nos livros de Ciências. Os autores verificaram que 55,4% dos livros do 5º ano apresentam o tema alimentação e desenvolvimento de modo a enfatizar a importância da

alimentação para o crescimento e desenvolvimento do organismo. Outros temas que se destacaram foram hábitos alimentares e influências culturais e sociais; sistemas alimentares; e higiene, conservação e preparo dos alimentos. Entretanto, outros temas foram pouco abordados nos LD, como mídia e saúde; alimentação escolar; alimentação, nutrição e saúde; e rotulagem nutricional.

Lima e Toral (2020) observaram ainda que, com o passar dos anos escolares (6º e 7º ano), houve uma perda gradual da presença de assuntos ligados à alimentação e nutrição, corroborando o presente estudo. Contudo, Moreira e Strieder (2019) constataram dois pontos: o primeiro diz respeito à concentração da temática no 8º ano de quatro coleções, ao mesmo passo em que o segundo aponta o LD desse ano como a coleção mais direcionada para a EAN. Os temas de alimentação e nutrição são encontrados em sua maioria nos livros didáticos de Ciências.

Os conteúdos relacionados à alimentação e nutrição são mais direcionados aos livros de Ciências (LIMA E TORAL, 2020). Greenwood e Fonseca (2016) destacam que nessa disciplina são incluídos assuntos relacionados à saúde, tema transversal que engloba interfaces com a ciência da nutrição, sendo menos complexo tratar desse assunto em Ciências do que nas demais disciplinas. O reconhecimento desse aspecto explicita uma maneira de pensar o campo da alimentação e nutrição que tende a estar mais próxima a uma perspectiva biomédica.

Observa-se que os resultados encontrados no presente estudo revelaram que os conteúdos com intenção de EAN foram mais prevalentes na seção de atividades teóricas e práticas. Este resultado coaduna o demonstrado por Nobre e colaboradores (2018), os quais encontram esses conteúdos em atividades teóricas (45,6%), atividades objetivas (40,1%), exercícios reflexivos (6,4%), tópicos de pes-

quiza (5,8%) e atividades práticas (2,1%). Além disso, os autores constataram que, tendo como base as disciplinas, os livros didáticos de Geografia e de Ciências apresentaram o maior número de atividades teóricas relativas à EAN.

Apesar da temática EAN ser pouco abordada nos livros didáticos analisados, os cadernos oferecem espaço para explorar o tema alimentação e nutrição na perspectiva de EAN. A título de exemplo, em um dos livros analisados é apresentada uma atividade na qual uma receita culinária é contestada. Nela, é possível trabalhar a contestação de forma problematizadora e com intenção de EAN sob diferentes ângulos: a possibilidade de modificar a quantidade dos ingredientes utilizados; a viabilidade de fazer trocas por ingredientes considerados mais saudáveis; a discussão do prazer de cozinhar com e para a família; a promoção de uma reflexão sobre a origem e produção dos ingredientes, ou mesmo da receita. Nesse último ponto, é possível aprofundar a análise e abordar questões socioculturais, como se a receita se configura como uma comida símbolo de uma cultura, como a cultura baiana; se ela é apreciada pelos turistas que visitam Salvador; e se tem preço baixo ou elevado, por exemplo.

Ressalta-se que a EAN no ambiente escolar é recomendada em praticamente todos os documentos que norteiam a alimentação escolar e recentemente passou a ser um tema transversal (BRASIL, 2018). No entanto, para que o alimento e a alimentação sejam explorados com intenção de EAN nos livros didáticos é importante que eles sejam instrumentos adequados a tal fim. São imprescindíveis as discussões e cobranças às editoras por parte do governo federal para que essa perspectiva seja incluída nas produções do LD (GREENWOOD E FONSECA, 2016).

Por fim, tendo em vista os resultados apresentados, acredita-se que o presente estudo poderá contribuir para o surgimento de novas pesquisas sobre a temática. Espera-se também que os achados possam amplificar a discussão sobre a relevância da presença de conteúdos de alimentação e nutrição relacionados à EAN nos LD, além de colaborar para a magnificação da importância de os órgãos federais assumirem um posicionamento favorável à presença de EAN nos LD, de forma a torná-los mais adequados ao estudo desse tema e, conseqüentemente, favorecer a formação de hábitos alimentares saudáveis dos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, com o presente estudo, que os livros didáticos do ensino fundamental avaliados apresentam conteúdos relativos à alimentação e nutrição, mas poucos tiveram o intuito de trabalhar a educação alimentar e nutricional.

É consenso que os livros didáticos podem ser importantes instrumentos de estímulo e sensibilização de alunos e professores para discussões sobre os conteúdos de alimentação e nutrição. No entanto, para que se configurem como instrumentos mais adequados a esse propósito, é essencial que tais temáticas sejam abordadas nos diferentes componentes curriculares de forma transversal ao longo do processo formativo. Com vistas a atingir tal objetivo, faz-se necessário o uso de diferentes estratégias que auxiliem a reflexão sobre o tema alimentação e nutrição de forma a considerar a sua multidimensionalidade. Assim, o diálogo estabelecido será mais consciente, real e significativo para o escolar de modo a auxiliá-los a fazer escolhas alimentares mais saudáveis.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº13.666/2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. Brasília: MDS: Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; 2012a.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Glossário temático: alimentação e nutrição. Secretaria de Atenção à Saúde. 2. ed. Brasília, 2013.
- CARDOSO, R. A. C.; MOREIRA, M. C. A. O tema alimentação em livros didáticos de Ciências. **Ciênc. em tela**, v. 9, n. 1, p. 1-9, 2016,
- CHAVES, V. O.; SANTOS, A. S. Abordagem do tema alimentação em livros didáticos de biologia do 1º ano do ensino médio. **Rev. Aproximando**, v. 3, n. 4, p. 1-8, 2018.
- GREENWOOD, S. A.; FONSECA, A. B. Espaços e caminhos da educação alimentar e nutricional no livro didático. **Ciênc Educ**, v. 22, n. 1, p. :201-218, 2016.
- LIMA, M. M.; TORAL, N. Análise dos conteúdos de alimentação e nutrição nos livros didáticos de ciências do ensino fundamental da rede pública de ensino. **Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 15, p. e42744-e42744, 2020.
- MENON, A. M.; NETO, J. C.; BERNARDELLI, M. S. Abordagens da alimentação e nutrição nas disciplinas do Ensino Fundamental: uma revisão sistemática de literatura. **Research, Society and. Development**, v. 7, n. 8, p. 01-19, 2018.
- MOREIRA, D. M.; STRIEDER, D. M. O livro didático e suas relações com a educação alimentar. **Rev. Bras. de Iniciação Científica**, v. 6, n. 7, p. 108-124, 2019.
- NOBRE, L. N. et al. Are textbooks tools for food and. nutrition education?. **Rev. da Associação Brasileira de Nutrição**, v. 9, n. 2, p. 43-51, 2018.
- PRADO, B. G. et al. Ações de educação alimentar e nutricional para escolares: um relato de experiência. **Demetra: alimentação, nutrição & saúde**, v. 11, n. 2, p. 369-382, 2016.

RANGEL, B.; AQUINO, R.; COSTA, S. L. organizadores. Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação / Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia. Itajaí: Casa Aberta Editora. 2017;118. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILVA, E. O.; AMPARO-SANTOS, L.; SOARES, M. D. Interações entre práticas alimentares e identidades: ressignificando a escola pública e a alimentação escolar. **Cad. Saúde Pública**, v. 35, n. 11, e00217918, 2018.

SIPIONI, M. et al. Percepções de professores da educação básica sobre alimentação saudável e educação alimentar e nutricional na escola. **Rev. Assoc. Bras. Nutr.**, v. 12, n. 2, p. 21-41, 2021.

SOARES, J. R. V.; OLIVEIRA, G. F. S. O papel da escola na construção de uma alimentação saudável. **Rev. Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 09, p. 176-186, 2019.

TURÍBIO, S. R. T.; SILVA, A. C. A influência do livro didático na prática pedagógica do professor que ensina matemática. **Revista Prática Docente**, v. 2 n. 2, p. 158-178, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Instrumento de Avaliação dos Livros Didáticos

Livro:

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO - LIVRO DIDÁTICO											
Página	Informação e/ou imagem	Tema(s)	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Contextualizada	Descrição do contexto (Colocar cópia do trecho do livro e/ou descrever imagem)	Imagem (print)	Intenção de EAN	Seção(s)	Observações/comentários

APÊNDICE B: Quadro de Categorias para classificação da informação sobre Nutrição, Nutrientes, Alimentos e Alimentação, Salvador, 2021

Categoria	
01	Conteúdo ou ilustrações de alimentos sem relação com o conteúdo abordado.
02	Situação alimentar e nutricional de populações, no Brasil e no mundo.
03	Alimentação e história.
04	Produção, cultivo, comércio e/ou aquisição de alimentos, cadeia alimentar.
05	Práticas alimentares, comportamentos, hábitos alimentares e aspectos relativos à cultura alimentar e comensalidade.
06	Práticas alimentares, comportamentos ou hábitos alimentares vinculados à ideia de saudável.
07	Alimentos ou nutrientes como fatores de promoção, proteção ou risco à saúde.
08	Conservação e higiene de alimentos. (Exemplo: Métodos de conservação (refrigeração, salga); uso de sanitizantes).
09	Composição química e nutricional dos alimentos (Exemplo: Rótulos, tabelas de composição de alimentos, informação nutricional)
10	Técnica dietética (exemplo: Receitas, preparações, técnicas de preparo).
11	Abordagem funcional dos alimentos (Exemplo: alimento fonte, plantas medicinais)
12	Estado nutricional. (Exemplo: Desnutrição, anemia, obesidade, carências nutricionais).
13	Transtornos alimentares.
14	Corpo (Exemplo: Corpo gordo, magro, distorção da autoimagem).
15	Ênfase nos aspectos fisiológicos relacionados à nutrição.
16	Classificação de alimentos (Exemplo: Grupos alimentares, conceito de alimentos).
17	Propaganda (Exemplo: Textos ou imagens).
18	DCNT (Exemplo: Diabetes, hipertensão)
19	DHANA e segurança hídrica
20	A comida em linguagem figurada (Exemplo: Poesias, contos, crônicas, músicas).

EXPLORANDO A QUÍMICA FORENSE PARA MOTIVAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA

Exploring forensic chemistry to motivate the Process of Teaching-learning chemistry

Adriana Toshie Okagawa Silva¹ 

¹Graduada 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 - UNIFAE. 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. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 11/02/2025

Aprovado em: 25/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723245>

Resumo

A falta de interesse e motivação dos estudantes pode comprometer a aprendizagem no ensino de Química. Com base nisso, este trabalho propõe dinamizar e tornar o aprendizado mais significativo por meio da aplicação da Química Forense como metodologia alternativa, integrando investigações reais para desenvolver habilidades críticas e aumentar o engajamento dos alunos na disciplina. Para isso, foi realizada uma aula simulando uma cena de crime com uma turma do 2º ano do Ensino Médio do CEPI Osvaldo da Costa Meireles, composta por 26 alunos com diferentes níveis de interesse e habilidades em ciências. Durante a aula, os alunos participaram de experimentos práticos, como a análise de impressões digitais, a detecção de sangue com luminol e a identificação de DNA, o que ajudou a conectar conceitos teóricos com situações reais e a desenvolver habilidades investigativas e de resolução de problemas. No entanto, a abordagem também revelou a necessidade de um planejamento cuidadoso para evitar criar uma percepção fantasiosa da química forense. Assim, recomenda-se expandir a utilização da química forense em outros contextos educacionais e realizar estudos a longo prazo para avaliar seu impacto no desempenho acadêmico e no interesse dos alunos, além de obter feedback dos professores sobre a viabilidade e os desafios dessa metodologia.

Palavras - chave: Ensino de Química. Química Forense. Engajamento dos alunos.

Abstract

Students' lack of interest and motivation can compromise learning in Chemistry. Based on this, this work proposes to streamline and make learning more meaningful through the application of Forensic Chemistry as an alternative methodology, integrating real investigations to develop critical thinking skills and increase student engagement. A class was conducted simulating a crime scene with a 2nd-year high school group at CEPI Osvaldo da Costa Meireles, composed of 26 students with varying levels of interest and aptitude in science. During the class, students participated in practical experiments such as fingerprint analysis, luminol-based blood detection, and DNA identification. These activities connected theoretical concepts with real-life scenarios, fostering investigative skills and problem-solving abilities. However, the approach highlighted the importance of careful planning to avoid creating an unrealistic perception of forensic chemistry. Expanding the use of this methodology in other educational contexts and conducting long-term studies to evaluate its impact on academic performance and student interest are recommended. Furthermore, gathering teachers' feedback on the feasibility and challenges of this approach will help refine and improve future practices.

Keywords: Chemistry Education. Forensic Chemistry. Student Engagement.

INTRODUÇÃO

A química forense é um ramo da ciência forense que utiliza princípios e técnicas químicas para examinar evidências materiais e vestígios relacionados a crimes. Esse campo tem ganhado destaque tanto na prática investigativa quanto no ambiente educacional. Embora a química forense seja amplamente reconhecida por seu papel crucial na resolução de crimes, seu potencial pedagógico é igualmente significativo. Integrar a química forense ao ensino de ciências pode proporcionar uma conexão mais direta entre conceitos teóricos e suas aplicações práticas.

No contexto escolar, um dos principais desafios enfrentados pelos professores é motivar os alunos a se interessarem por temas científicos que muitas vezes parecem distantes de suas realidades diárias. O ensino tradicional de química, frequentemente focado em conteúdos teóricos, não consegue sempre mostrar como esses conceitos são aplicados no cotidiano, o que pode levar ao desinteresse e ao baixo engajamento dos estudantes. Nesse cenário, a química forense surge como uma alternativa inova-

dora, oferecendo uma abordagem prática e realista que torna o aprendizado mais dinâmico e relevante.

À vista disso, este trabalho propõe explorar a química forense como uma ferramenta pedagógica no ensino de química, através da realização de experimentos práticos. A investigação incluirá atividades como a análise de impressões digitais, a detecção de sangue com luminol e a identificação de DNA. Esses experimentos foram selecionados por sua simplicidade e eficácia em ilustrar conceitos científicos importantes, além de sua capacidade de aproximar os alunos da realidade científica. Através dessa abordagem prática, pretende-se desenvolver habilidades críticas, promover a resolução de problemas e estimular o pensamento investigativo dos alunos.

Logo, ao integrar a química forense ao ensino, busca-se não apenas tornar o conteúdo mais atrativo, mas também aplicar de forma concreta as metodologias ativas, promovendo a participação ativa dos alunos por meio de experimentos e investigações que aproximam a teoria da prática e favore-

cem a construção significativa do conhecimento. Assim, esta pesquisa pretende evidenciar como a abordagem forense pode contribuir para um ensino de química mais dinâmico e conectado à realidade dos estudantes, valorizando práticas que envolvem resolução de problemas e reflexão crítica a partir de situações contextualizadas.

Ao incorporar uma abordagem prática e contextualizada, a utilização da química forense no ensino permite que os alunos apliquem conceitos químicos em situações inspiradas tanto na investigação de crimes quanto em aspectos do cotidiano, tornando o aprendizado mais próximo da realidade dos estudantes. Essa conexão entre teoria e prática, baseada em experiências laboratoriais que dialogam com o universo familiar dos alunos, favorece a construção de sentido para o conteúdo aprendido, tornando a disciplina mais envolvente e promovendo maior interesse, participação e engajamento.

Relevância da química forense no ensino de química

Uma das principais características do ensino de química de acordo com Pacheco (2021) é o desinteresse dos alunos pela disciplina, que resulta da abordagem tradicional utilizada em muitas escolas, tanto municipais quanto estaduais. O autor observa que o ensino de química geralmente se baseia na memorização de conceitos e regras, na aplicação de fórmulas para resolver problemas, e na preparação para vestibulares e para a conclusão do ensino médio.

Conforme apontam Silva e Pires (2020), para superar a abordagem tradicional e despertar o interesse dos alunos, é fundamental proporcionar aulas dinâmicas e desafiadoras que incentivem a curiosidade, considerando que a motivação dos alunos é essencial para o sucesso no aprendizado, e os professores precisam repensar suas práticas pedagógi-

cas para tornar o ensino mais envolvente. Assim, os alunos poderão aprender com prazer e desenvolver a criatividade e o pensamento crítico.

Nesse contexto, o uso de uma abordagem lúdica utilizando experimentos científicos voltados para a Química Forense pode ser uma ferramenta promissora para tornar o ensino mais dinâmico e envolvente para os alunos, uma vez que a aplicação de métodos forenses no ensino de Química desenvolve habilidades como a observação, investigação, argumentação e a capacidade de conectar fenômenos com os dados observados, facilitando a construção do conhecimento e despertando o interesse dos estudantes (Souza *et al.*, 2017)

Pacheco (2021) ressalta que a Química Forense é uma área que utiliza a química para investigar e resolver questões ligadas a crimes e processos jurídicos, envolvendo a análise de substâncias, como drogas e resíduos, para fornecer informações que auxiliam investigações policiais, judiciais e militares. Ao aplicar esses conhecimentos em sala de aula, os alunos conseguem ver como a química é usada na prática para resolver problemas reais, como identificar substâncias em cenas de crime. Isso torna o aprendizado mais interessante e significativo, pois conecta o que eles estudam aos desafios do mundo real.

Corroborando com essa ideia, Souza *et al.* (2017) afirmam que a Química Forense é uma especialização da Química que contribui para a resolução de casos jurídicos por meio da análise de evidências, como sangue, resíduos de disparos de armas de fogo, substâncias tóxicas, entorpecentes e contaminantes ambientais. O objetivo é esclarecer crimes e garantir o cumprimento da lei, analisando vestígios encontrados nas cenas de crime.

Além disso, a ciência forense permite ao químico atuar em diversas áreas da perícia, como ambiental, criminal, trabalhista, industrial e na análise de crimes de doping. A Química Forense atrai grande interesse

dos alunos, em parte devido à popularização do tema por meio de seriados de TV, como o famoso C.S.I. (Crime Scene Investigation), que contribui para a aceitação e o engajamento com a temática (Souza *et al.* 2017).

Souza (*apud* Pacheco 2021) salienta ainda que em cenas de crimes, os peritos podem coletar diversas amostras, como drogas, bebidas, suplementos alimentares, agrotóxicos, combustíveis, resíduos de explosões, tintas e tecidos. O trabalho do perito químico consiste em identificar a composição desses materiais, além de realizar exames toxicológicos e de genética forense, entre outras análises. As técnicas analíticas utilizadas pelos peritos, como cromatografia, espectroscopia no infravermelho (IR), eletroforese capilar e absorção no ultravioleta e visível, são ferramentas amplamente ensinadas nos cursos de química e são essenciais para a identificação precisa e detalhada de substâncias em investigações criminais (Souza, *apud* Pacheco 2021).

Complementando essa perspectiva, Cruz *et al.* (2016), relata que as técnicas de química forense englobam desde procedimentos simples até métodos altamente sofisticados, dependendo da complexidade da análise necessária. Por exemplo, quando uma mancha suspeita chega ao laboratório, é comum a realização de testes de presunção para verificar se é sangue. Uma técnica bastante utilizada é o uso de luminol, um reagente que reage com o ferro presente na hemoglobina, emitindo luz azul sob luz negra, o que permite identificar vestígios de sangue mesmo após anos ou tentativas de limpeza.

Outra técnica essencial na identificação humana é a papiloscopia, que se subdivide em datiloscopia (impressões digitais), quiroscopia (impressões das palmas das mãos) e podoscopia (impressões das palmas dos pés), sendo a datiloscopia a mais empregada (Cruz *et al* 2016). Pacheco (2021) afirma que a importância da temática forense no ensino de Química também está alinhada com o Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM), que avalia diversas habilidades que podem ser desenvolvidas através dessa abordagem, uma delas é a habilidade EM15CNT101, que estabelece o seguinte:

Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas. 27 (BRASIL *apud* Pacheco, 2018, p. 26)

À vista disso, Cruz (2021) considera que bordar conceitos químicos através da ciência forense, com foco na interdisciplinaridade e na contextualização, usando métodos experimentais de forma lúdica, oferece uma abordagem didática inovadora e eficaz. Isso significa que, ao integrar a química com a investigação criminal, os alunos não apenas aprendem os conceitos químicos em um contexto real e relevante, mas também se envolvem de maneira mais dinâmica e divertida. Esse método promove uma compreensão mais profunda dos conteúdos, conectando a teoria com práticas reais e desafiadoras, o que pode tornar o aprendizado mais interessante e significativo.

Contudo, é crucial reconhecer as limitações que o tema pode apresentar no ensino, pois existe o risco de uma abordagem superficial da química forense, além do possível desequilíbrio entre os aspectos didáticos e lúdicos, tornando-se importante evitar a incorporação de visões fantasiosas no trabalho científico. Por isso, é fundamental orientar os alunos para que não desenvolvam uma visão distorcida da química forense em sala de aula (Pacheco, 2021).

Diante do exposto, a proposta desse trabalho em utilizar a Química Forense como abordagem pedagó-

gica tem o potencial de ser um diferencial significativo para motivar o processo de ensino-aprendizagem em Química, tendo em vista que ao integrar conceitos químicos com investigações reais, como a análise de substâncias em cenas de crime, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades críticas, como observação e análise, de forma prática e envolvente. Esse método não só torna o aprendizado mais atraente, mas também prepara os alunos para aplicar a ciência em situações reais, promovendo uma compreensão mais eficaz e relevante dos conceitos científicos.

MATERIAL E MÉTODO

A metodologia empregada para este trabalho consiste em uma pesquisa de caráter qualitativo,

com o objetivo de explorar a aplicação de técnicas de química forense em uma turma da 2ª série do Colégio CEPI Osvaldo da Costa Meireles, durante uma aula de Química. O estudo seguiu quatro etapas principais: revisão bibliográfica, planejamento das aulas, teste dos experimentos e a aplicação prática com os alunos, envolveu a encenação de um crime e a subsequente resolução por meio de experimentações de química forense.

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica para fundamentar as técnicas de química forense que seriam aplicadas. Em seguida, houve o planejamento detalhado da aula, descrito na tabela 1, que incluiu a preparação dos experimentos e a simulação de uma cena de crime, com a finalidade de criar um ambiente interativo e envolvente para os alunos.

Tabela 1. Plano de Aula

Química Forense no Ensino Médio
Tema: Aplicações de Conceitos Químicos na Química Forense Objetivo Geral: Explorar a aplicação prática de conceitos químicos na química forense, promovendo a compreensão dos alunos sobre fenômenos químicos e a relevância desses conceitos em investigações reais. Conteúdos de Química Envolvidos: • Interações Intermoleculares: Estudo das interações entre moléculas que afetam a solubilidade e a formação de complexos. • Mudanças de estado físico da matéria: Processo de transição direta de uma substância do estado sólido para o gasoso sem passar pelo estado líquido. • Reação química: Formação de um sólido em uma solução como resultado de uma reação química. • Reação química: Processos químicos que envolvem a ruptura de ligações químicas para formar novas substâncias. • Quimioluminescência: Baseado na emissão de energia luminosa a partir de uma reação química. • Modelo Atômico de Bohr: Modelos atômicos que explicam a estrutura dos átomos e a disposição dos elétrons em órbitas. Habilidades da BNCC: (EM13CNT101): Compreender e aplicar conceitos químicos fundamentais para an interpretação de fenômenos naturais e tecnológicos. (EM13CNT102): Desenvolver habilidades investigativas, como o planejamento e execução de experimentos, e a análise dos resultados obtidos. (EM13CNT103): Relacionar as propriedades químicas dos materiais com suas aplicações práticas em contextos diversos. Procedimentos: 1. Introdução (10 minutos): Apresentação dos conceitos químicos fundamentais relacionados à química forense, ressaltando sua importância e aplicações práticas. Serão explicadas também as principais técnicas laboratoriais utilizadas, como a análise de impressões digitais, a detecção de sangue com reagentes específicos e a identificação de DNA, para contextualizar as atividades experimentais que os alunos irão realizar.

2. Atividade Prática (30 minutos): No primeiro momento os estudantes serão levados ao laboratório para simulação de uma cena de crime. Ao encontrarem o cenário montado, um narrador fornecerá uma contextualização detalhada da situação. Eles então coletarão evidências para os experimentos seguintes: análise de impressões digitais utilizando a sublimação do iodo, detecção de sangue com luminol para revelar vestígios através de reações químicas, e extração de DNA a partir da saliva. Após realizar os testes, os alunos se reunirão para discutir suas descobertas e, com base nas evidências coletadas, utilizarão lógica e argumentação para chegar a um consenso sobre o responsável pelo crime.

3. Discussão e Reflexão (10 minutos): Análise dos resultados obtidos nos experimentos e discussão sobre a aplicação dos conceitos químicos na resolução de crimes.

Critérios de Avaliação:

- Engajamento e participação ativa na atividade proposta.
- Colaboração efetiva e respeito às regras de trabalho em grupo

Fonte: Elaborada pelos autores.

As aulas foram elaboradas buscando conectar os conceitos teóricos aprendidos nas aulas de Química com a prática experimental. Os experimentos planejados envolveram técnicas de extração de DNA e revelação de impressões digitais e identificação de vestígios de sangue por meio de reações químicas. Esses experimentos foram estruturados para estimular o interesse e a participação ativa dos estudantes, que assumiram o papel de “investigadores” na resolução do crime simulado.

A atividade foi aplicada a uma turma de 26 alunos com idade média de 16 anos, apresentando um perfil heterogêneo em relação ao interesse pelas ciências, embora a maioria demonstre de-

sinteresse pela disciplina, tanto nas aulas quanto no desempenho. No entanto, os alunos se envolveram intensamente na resolução do crime, que foi seguido por experimentos práticos. A encenação foi planejada como uma estratégia para contextualizar os conceitos científicos e torná-los mais acessíveis e atrativos para os estudantes.

Os materiais e procedimentos utilizados nos experimentos estão descritos nas tabelas 2, 3 e 4 a seguir, oferecendo uma visão detalhada dos recursos empregados e das etapas realizadas em cada experimento. Uma abordagem prática e contextualizada visa estimular o interesse dos alunos pela Química e promover uma compreensão mais profunda das técnicas de química forense.

Tabela 2. Experimento 1- Extração de DNA da Saliva

Materiais
• Álcool 70% • Sal • Água • Tripé de arame de ferro zincado • Becker • Corante • Detergente

Procedimentos
1. Bochecho com água e sal: O primeiro passo é realizar um bochecho vigoroso com a solução de água e sal por aproximadamente 1 minuto. Este processo serve para soltar células epiteliais da boca, que contêm o DNA necessário para o experimento. 2. Coleta de saliva: Após o bochecho, a saliva deve ser cuidadosamente cuspidada dentro de um becker. Essa saliva contém células epiteliais que serão utilizadas para a extração do DNA. 3. Adição de álcool e corante: No becker contendo a saliva, adiciona-se álcool 70% e algumas gotas de corante. O álcool é crucial para a precipitação do DNA, enquanto o corante facilita a sua visualização. 4. Mistura com detergente: Em seguida, adiciona-se detergente à solução. O detergente é o responsável por romper as membranas das células da saliva, liberando o DNA. Misture bem até que a solução esteja homogênea. 5. Observação do DNA: A combinação do álcool com o corante permitirá que o DNA se torne visível como uma substância esbranquiçada ou colorida, flutuando na superfície do líquido.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 3. Experimento 2 - Revelação de impressões digitais com iodo

Materiais
• Tela de amianto • Tripé para aquecimento • Iodo • Folha lisa • Vidraria (becker e erlenmeyer) • Creme hidratante • Vela e isqueiro • Pinça • Luvas
Procedimentos
1. Corte das tiras de papel: Para começar, é necessário cortar várias tirinhas de papel de uma folha lisa. Essas tiras serão utilizadas para capturar e revelar as impressões digitais. 2. Preparação do iodo: Despeje uma pequena quantidade de iodo em um erlenmeyer. Posicione o erlenmeyer no tripé de aquecimento e acenda a vela por baixo, utilizando um isqueiro. O calor da vela começará a derreter o iodo, transformando-o em vapor. 3. Aplicação do creme e digital: Enquanto o iodo derrete, aplique uma pequena quantidade de creme hidratante no antebraço e pressione um dos dedos levemente na área para transferir óleos naturais. Em seguida, pressione o dedo sobre uma das tirinhas de papel cortadas, depositando a impressão digital. 4. Aquecimento da impressão digital: Com o auxílio da pinça, segure a tira de papel com a impressão digital e aqueça-a levemente no vapor do iodo. Conforme o iodo reage com o óleo da impressão, a marca ficará visível, adquirindo uma tonalidade rosa no recipiente.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 4. Experimento 3 - Detecção de sangue com luminol

Materiais
• Caixa • Luminol • Sangue do fígado de boi • Faca • Água oxigenada • Conta-gotas • Pulseirinha de festa
Procedimentos
1. Preparação da faca: Primeiro, deve-se contaminar a faca com o sangue do fígado de boi. Isso simula um cenário onde uma faca foi usada em um crime, deixando vestígios de sangue. 2. Aplicação do luminol: Como conta-gotas, aplique uma pequena quantidade de luminol sobre a superfície da faca suja de sangue. O luminol é um composto altamente sensível que, ao entrar em contato com sangue, gera uma evidência luminosa. 3. Reação com a água oxigenada: Coloque a faca dentro da caixa escura e, como o auxílio das conta-gotas, adicione algumas gotas de água oxigenada sobre o luminol. A água oxigenada atua como agente oxidante na ocorrência com o luminol, e o ferro presente no sangue atua como modificador, acelerando a ocorrência e intensificando a emissão de luz. 4. Apagando as luzes: Para observar o efeito completo, apague as luzes e observe a fachada dentro da caixa. Se o luminol detectar vestígios de sangue, ele emitirá um brilho azulado, evidenciando a presença de sangue na faca.

Fonte: Elaborada pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa foram obtidos principalmente por meio de observações qualitativas do comportamento dos estudantes durante a aplicação da proposta e das conversas informais realizadas após a aula. Embora não tenha sido realizada uma coleta formal de dados quantitativos, as impressões registradas indicam que a metodologia prática provocou um impacto positivo significativo no interesse e engajamento dos alunos.

Ao longo da atividade, os estudantes participaram de uma simulação de cena de crime, na qual foram desafiados a resolver o caso utilizando pistas obtidas por meio dos experimentos e das evidências apresentadas. Essa dinâmica despertou grande entusiasmo, com os alunos demonstrando curiosidade e envolvimento marcantes. Eles fizeram diversas perguntas sobre os procedimentos

experimentais e revelaram profundo interesse nos conceitos químicos envolvidos, evidenciando o desejo de compreender a aplicação prática do conteúdo aprendido.

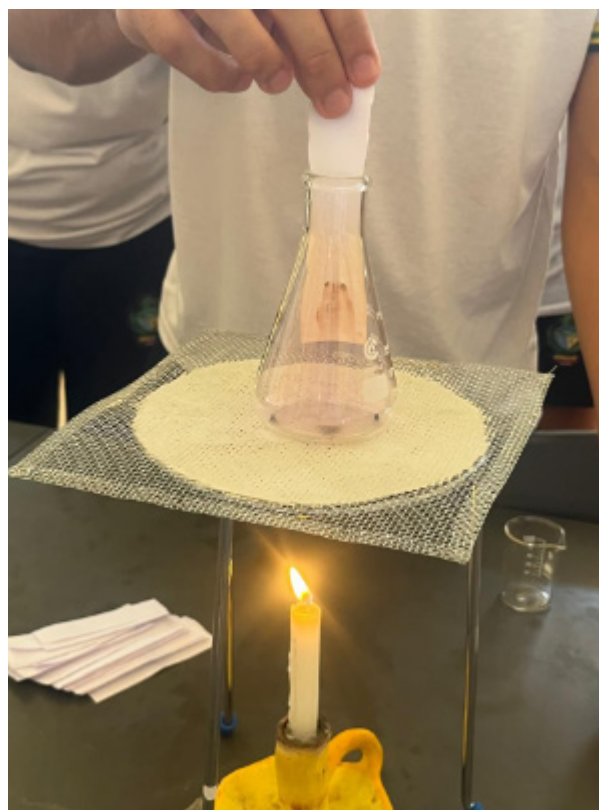
Comentários dos alunos reforçaram esse engajamento, como: “Até prestei atenção à explicação” e “A reação do iodo com as gorduras nas impressões digitais foi muito legal, achava que era só nos filmes”. Esses relatos indicam que a integração entre teoria e prática proporcionou uma aprendizagem mais significativa, despertando a curiosidade científica. Durante a aula, também foi feita a pergunta: “Professora, dá pra ver mesmo os vestígios de sangue quando limpam o local?”, o que demonstra a preocupação dos estudantes em compreender as aplicações reais das técnicas forenses e o impacto do conteúdo no cotidiano.

A turma mostrou-se bastante animada com a proposta de analisar a cena do crime, expressando grande entusiasmo pela atividade. A maioria dos alunos participou ativamente, fazendo perguntas sobre as diversas etapas dos processos experimentais. Demonstraram interesse não apenas em entender o funcionamento dos experimentos, mas também em explorar suas possíveis aplicações em diferentes contextos. Indagaram ainda se os resultados obtidos se assemelhavam aos casos reais e se os experimentos são realizados sob condições distintas, evidenciando uma curiosidade aprofundada e um impacto positivo da atividade prática na compreensão dos conceitos científicos.

Para ilustrar esses conceitos, foram realizados três experimentos práticos inspirados em técnicas reais da química forense, possibilitando que observassem na prática os princípios científicos discutidos. O primeiro experimento abordou a revelação de impressões digitais utilizando iodo, uma técnica simples e bastante utilizada para visualizar impressões digitais latentes em superfícies porosas ou semi-porosas, como papel, papelão ou madeira. Esse experimento baseou-se na sublimação do iodo, ou seja, na transição direta do estado sólido para o gasoso, sem passar pelo estado líquido.

A superfície escolhida com a impressão digital foi o papel. Cristais de iodo foram colocados dentro de uma erlenmeyer, o iodo foi aquecido, liberando vapores, logo depois foi introduzido o papel com a impressão digital dentro do recipiente, conforme os vapores de iodo entram em contato com a superfície, eles se adsorvem nos resíduos da impressão digital, revelando então a impressão digital que estava no papel, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 – Experimento da impressão digital



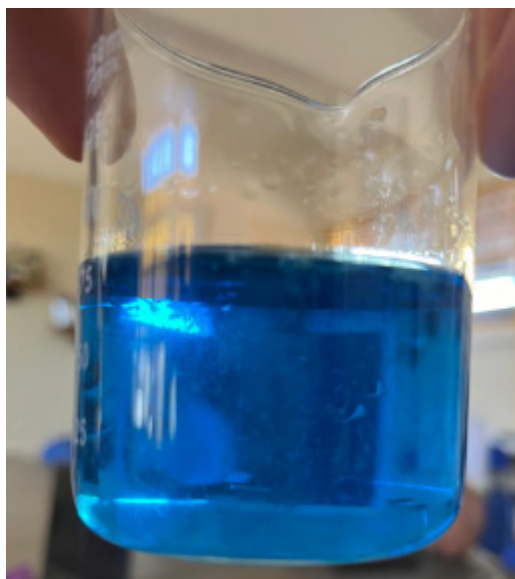
Fonte: próprios autores

Neste momento, os estudantes ficaram eufóricos ao ver as impressões digitais se revelando no papel. A emoção foi tão grande que muitos deles expressaram um desejo imediato de criar seus próprios resultados digitais para observar o efeito do iodo em suas marcas. A interação prática com a técnica gerou um clima de animação e curiosidade, com os alunos ansiosos para experimentar.

O segundo experimento focou na extração e visualização do DNA das células epiteliais da boca usando um método simples com água com sal, álcool, corante e detergente. A aluna começou com um bochecho vigoroso de água e sal para soltar e recolher as células epiteliais na saliva. A saliva densa foi então tratada com álcool a 70%, que fez o

DNA se precipitar. O corante azul ajudou a visualizar o DNA, que apareceu como uma substância esbranquiçada na solução. O detergente foi adicionado para romper as membranas celulares e liberar o DNA, tornando a solução homogênea. A combinação de álcool e corante permitiu ver claramente o DNA, confirmando que o método de remoção foi eficaz, conforme ilustrado na figura 2 a seguir.

Figura 2 – Experimento da extração de DNA



Fonte: próprios autores

Durante o experimento, a visualização do DNA levou mais tempo do que o esperado, e os alunos começaram a ficar impacientes para seguir para o próximo experimento. No entanto, eles ainda estavam curiosos sobre como os peritos recolheram o DNA e a sua utilidade. Foi explicado que, na prática forense, o DNA é coletado com ferramentas especializadas e analisadas para identificar indivíduos e ligar pessoas a cenas de crime, o que ajudou a manter o interesse dos alunos.

No Experimento 3, a detecção de sangue seco em uma faca foi realizada utilizando luminol. A faca, contaminada com sangue de carne de boi para simular uma cena de crime, recebeu aplicação uni-

forme de luminol. Após a adição de água oxigenada, a ocorrência química foi acelerada, permitindo que o luminol reagisse com o sangue e intensificasse a luminescência. A faca foi então colocada em uma caixa preta com uma lâmpada de luz negra, revelando uma clara luminescência amarelada em áreas específicas da lâmina. Esse brilho confirmou a presença de sangue seco, demonstrando a eficácia do luminol na identificação de vestígios de sangue, como evidenciado na figura 3 abaixo.

Figura 2 – Experimento Detecção de sangue com luminol



Fonte: próprios autores

Durante o Experimento 3, os alunos demonstraram grande interesse e curiosidade ao observar a ocorrência do luminol na detecção de sangue seco. Eles questionaram se os peritos forenses conseguiram distinguir entre sangue humano e o sangue de boi utilizado na experiência, e se é possível detectar sangue em qualquer tipo de material. Para esclarecer, foi explicado que, embora o luminol seja eficaz para detectar sangue em diversas superfícies, a diferenciação entre sangue humano e de outros animais geralmente requer técnicas adicionais, como testes

imunológicos específicos. Além disso, a eficácia da detecção pode variar de acordo com o material e as condições em que o sangue se encontra, mas o luminol continua sendo uma ferramenta valiosa para identificar vestígios de sangue.

Os resultados mostram que as aulas contextualizadas sobre o desvendamento de crimes geraram um grande interesse entre os alunos. A simulação de cenário forense e os experimentos, inspirados em cenas de séries de televisão, prenderam a atenção dos estudantes e facilitaram a compreensão prática dos conceitos químicos, muitas vezes fonte de dúvidas na sala de aula. Isso demonstra que relacionar o conteúdo acadêmico a situações reais e envolventes pode aumentar significativamente a motivação e o engajamento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste trabalho, constatou-se que a abordagem que utiliza a Química Forense pode aumentar significativamente o engajamento dos alunos e a compreensão dos conceitos científicos. Os experimentos práticos realizados mostraram-se eficazes em conectar conceitos teóricos com situações reais, tornando o aprendizado mais dinâmico e relevante.

A aplicação da química forense nas aulas não só ilustra a aplicabilidade prática da química, mas também promove o desenvolvimento de habilidades investigativas e de resolução de problemas entre os alunos.

Entretanto, é importante reconhecer que esta pesquisa se fundamentou principalmente em observações qualitativas, sem a coleta formal de dados quantitativos, o que limita a generalização dos resultados obtidos. Por isso, futuros estudos que integrem métodos quantitativos poderão oferecer uma avaliação mais detalhada e precisa do impacto dessa metodologia. Além disso, para garantir que a Química Forense seja apresentada de forma realista e precisa, é fundamental que as aulas sejam cuidadosamente planejadas, evitando a criação de uma imagem fantasiosa da disciplina. Assim, os alunos terão uma compreensão adequada e fundamentada da área.

Para avançar, recomenda-se a implementação mais ampla da química forense em diferentes contextos educacionais, assim como a realização de estudos longitudinais que avaliem o impacto dessa abordagem no desempenho acadêmico e no interesse dos estudantes ao longo do tempo. Complementarmente, é essencial investigar as percepções dos professores sobre a viabilidade e os desafios dessa metodologia, com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Antonio A. C.; RIBEIRO, Viviane G. P.; LONGHINOTTI, Elisane; MAZZETTO, Selma E. **A ciência forense no ensino de Química por meio da experimentação investigativa e lúdica.** *Química Nova na Escola*, v. 38, n. 2, p. 167-172, 2016.

PACHECO, Michel Valdemir da Silva. **Química forense como estratégia para motivação do processo de ensino aprendizagem de química.** 2022. 38 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Química: Licenciatura) – Instituto de Química e Biotecnologia, Curso de Graduação em Química, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

SILVA, Adriana Toshie Okagawa; PIRES, Diego Arantes Teixeira. Gincana das funções inorgânicas: uma proposta lúdica para as aulas de Química. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2020.

SOUZA, Ana Kédyna Ribeiro; SAMPAIO, Caroline de Goes; DA SILVA BARROSO, Maria Cleide; DE ARAUJO STEDILE, Antônio Marley; ARAUJO HOLANDA FILHO, Antônio Sérgio; BEZERRA DE MATOS NETO, Francisco; LOPES LEITINHO, Janaina; DE VASCONCELOS SILVA, Maria Goretti. **A química forense como ferramenta de ensino através de uma abordagem em CTS. Conexões – Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 6, p. 7–16, 2017. Disponível em: <https://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1124>. Acesso em: 8 set. 2024.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS, APLICAÇÕES E IMPACTOS NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Artificial intelligence in education: fundamentals, applications and impacts in the educational

Flávia Batista da Silva Vilela¹ 

¹Mestranda Pela Puc-Go Linha De Pesquisa: Educação Sociedade E Cultural. Possui Graduação: Graduada Em Geografia Pela Faculdade Do Noroeste De Minas (2007-2011), Direito Pelo Instituto De Ensino Superior De Rio Verde (2011-2016) E Psicologia Pela Faculdade De Ciência E Tecnologia Da Bahia (2019-2023). Especialista Em Direito Previdenciário Pela A Faculdade Venda Nova Imigrante (2021), Especialista Em Direito Processual Civil Pela A Faculdade Venda Nova Do Emigrante (2022), Especialista Em Geografia Regional Brasileira Pelo Centro Universitário Faveni-Unifaveni (2022), Especialista Em Ensino De Geografia E Meio Ambiente Pelo Centro Universitário Brasileiro Faveni-Unifaveni (2022). Professora Da Rede Estadual De Educação De Goiás. E-mail: drflaviabsilva@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 24/03/2025

Aprovado em: 09/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723262>

Resumo

Este artigo tem como objetivo explorar os fundamentos teóricos e as aplicações práticas da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional, destacando seu potencial para transformar os processos de ensino e aprendizagem. Partindo da perspectiva de que a IA é uma extensão das capacidades humanas, o estudo busca superar a falsa dicotomia entre IA e inteligência humana, promovendo uma relação sinérgica entre tecnologia e aprendizagem. Por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, foram analisados artigos científicos, livros e relatórios publicados nos últimos anos, com foco em três eixos principais: os conceitos básicos da IA, suas tecnologias associadas e os casos de uso na educação. A metodologia adotada permitiu identificar as principais tendências, benefícios e desafios da integração da IA no ambiente educacional. Entre os resultados, destacam-se os desafios como o distanciamento entre a cultura escolar e a cultura juvenil, e a necessidade de capacitação dos professores para integrar as tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva. Conclui-se que a IA oferece oportunidades significativas para inovar a educação, mas também apresenta desafios éticos e técnicos que precisam ser abordados, como a garantia de uma utilização ética e equitativa das tecnologias. Este estudo contribui para a discussão sobre o papel da IA na educação, fornecendo insights para pesquisadores, educadores e gestores.

Palavras - chave: Educação. Ética na IA. Inteligência Artificial. Personalização do Aprendizado. Sistemas Tutores Inteligentes.

Abstract

The aim of this article is to explore the theoretical foundations and practical applications of Artificial Intelligence (AI) in the educational context, highlighting its potential to transform teaching and learning processes. Starting from the perspective that AI is an extension of human capabilities, the study seeks to overcome the false dichotomy between AI and human intelligence, promoting a synergistic relationship between technology and learning. Through a systematic literature review, scientific articles, books and reports published in recent years were analyzed, focusing on three main axes: the basic concepts of AI, its associated technologies and use cases in education. The methodology adopted made it possible to identify the main trends, benefits and challenges of integrating AI into the educational environment. Among the results are challenges such as the distance between school culture and youth culture, and the need to train teachers to integrate digital technologies in a critical and reflective way. It is concluded that AI offers significant opportunities to innovate education, but also presents ethical and technical challenges that need to be addressed, such as ensuring the ethical and equitable use of technologies. This study contributes to the discussion on the role of AI in education, providing insights for researchers, educators and managers.

Keywords: Education. Ethics in AI. Artificial Intelligence. Personalization of Learning. Intelligent Tutoring Systems.

INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) emergiu como uma das tecnologias mais transformadoras e promissoras do século XXI, influenciando setores como saúde, indústria, transporte e, mais recentemente, a educação. No contexto educacional, a IA tem o potencial de revolucionar os processos de ensino e aprendizagem, oferecendo ferramentas inovadoras para personalizar o aprendizado, otimizar a gestão escolar e aprimorar a interação entre professores e alunos. Como destacam Azambuja e Silva (2024), a IA é uma criação humana, fruto de milhares de anos de desenvolvimento cultural e tecnológico, e sua aplicação na educação deve ser vista como uma extensão das capacidades cognitivas e criativas humanas, e não como uma entidade antagonista.

A educação, como campo essencial para o desenvolvimento humano e social, enfrenta atualmente demandas por maior inclusão, eficiência e

adaptação às necessidades individuais dos estudantes. Nesse cenário, a IA surge como uma aliada poderosa, capaz de analisar grandes volumes de dados, identificar padrões de aprendizado e oferecer soluções personalizadas para alunos e professores. Por exemplo, sistemas tutores inteligentes, *chatbots* educacionais e plataformas de análise de dados (*learning analytics*) já estão sendo utilizados para melhorar o engajamento dos estudantes e otimizar o tempo dos educadores.

No entanto, a adoção da IA na educação não está isenta de controvérsias. Questões como a privacidade de dados, a possibilidade de viés algorítmico e a substituição de funções humanas por máquinas geram debates acalorados entre especialistas. Além disso, há uma preocupação crescente com a necessidade de garantir que a IA seja utilizada de forma ética e equitativa, sem ampliar as desigualdades já

existentes no sistema educacional. Como apontam Sousa *et al.* (2011), há um distanciamento significativo entre a cultura escolar e a cultura juvenil, o que exige a criação de espaços de negociação e diálogo para promover uma aprendizagem mais significativa e participativa.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo explorar os fundamentos teóricos da IA e suas aplicações práticas no âmbito educacional, com foco na superação da falsa dicotomia entre IA e Inteligência Humana (IA) e na promoção de uma relação sinérgica entre tecnologia e aprendizagem. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica sistemática, que permitiu mapear as principais tendências, benefícios e desafios associados à integração da IA na educação.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender as implicações da IA para o futuro da educação, especialmente em um momento em que as instituições de ensino buscam adaptar-se às demandas da sociedade digital. Além disso, este trabalho busca fornecer insights para educadores, gestores e pesquisadores interessados em explorar o potencial da IA para transformar os processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que aborda os desafios éticos e técnicos que precisam ser superados.

METODOLOGIA

Este artigo adotou uma metodologia baseada em revisão bibliográfica sistemática para explorar os fundamentos teóricos e as aplicações práticas da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional. O objetivo principal foi analisar os conceitos básicos da IA, suas tecnologias associadas e os casos de uso na educação, com foco na superação da dicotomia entre IA e inteligência humana, promovendo uma relação sinérgica entre tecnologia e aprendizagem. Para isso, foram utilizadas fontes diversificadas,

como artigos científicos, livros, relatórios e publicações recentes, selecionados com base em critérios de relevância, atualidade e impacto no campo de estudo. As buscas foram realizadas em plataformas acadêmicas reconhecidas, como *Scopus*, *Web of Science* e *Google Scholar*, utilizando combinações de palavras-chave relacionadas ao tema, como “Inteligência Artificial na Educação”, “Sistemas Tutores Inteligentes” e “Ética na IA”.

A análise dos materiais selecionados foi organizada em três eixos principais: os conceitos básicos da IA, suas tecnologias associadas e os casos de uso na educação. No primeiro eixo, foram explorados os fundamentos teóricos e a evolução histórica da IA. No segundo, foram examinadas ferramentas e sistemas baseados em IA, como sistemas tutores inteligentes, *chatbots* educacionais e plataformas de *learning analytics*. No terceiro eixo, foram investigadas as aplicações práticas da IA para personalização do aprendizado, gestão escolar e interação entre professores e alunos. Essa abordagem permitiu identificar padrões, tendências e lacunas na literatura, além de destacar os benefícios e desafios da integração da IA no ambiente educacional.

Entre os resultados, destacam-se os desafios relacionados ao distanciamento entre a cultura escolar e a cultura juvenil, a necessidade de capacitação dos professores para o uso crítico e reflexivo das tecnologias digitais, e as preocupações éticas, como a privacidade de dados e o viés algorítmico. A discussão dos resultados enfatizou a importância de promover uma relação sinérgica entre IA e inteligência humana, superando visões dicotômicas e antagônicas. Concluiu-se que a IA oferece oportunidades significativas para inovar a educação, mas também apresenta desafios que exigem atenção, como a garantia de uma utilização ética e equitativa das tecnologias.

Este estudo contribui para a discussão sobre o papel da IA na educação, fornecendo reflexões para

pesquisadores, educadores e gestores interessados em explorar o potencial transformador da IA, ao mesmo tempo em que aborda suas implicações éticas e técnicas. A metodologia adotada, baseada em uma revisão sistemática e crítica da literatura, permitiu mapear as principais tendências e desafios, oferecendo uma base sólida para futuras pesquisas e práticas no campo da educação mediada por tecnologias de IA.

FUNDAMENTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DEFINIÇÃO, EVOLUÇÃO HISTÓRICA E IMPACTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

De acordo com Gomes (2010), o ser humano possui a capacidade única de raciocínio, e ao longo de milhares de anos, buscou entender como pensa – ou seja, como um simples conjunto de matéria pode compreender, perceber, prever e manipular um mundo vastamente maior e mais complexo do que ele mesmo. O campo da Inteligência Artificial (IA) vai ainda mais longe, tentando não só entender essa capacidade, mas também construir entidades inteligentes que possam replicar ou até superar certas habilidades humanas.

Conforme Gomes (2010), a Inteligência Artificial é uma das ciências mais recentes, tendo surgido formalmente após a Segunda Guerra Mundial. Atualmente, abrange uma vasta gama de subcampos, que vão desde áreas de uso geral, como aprendizado de máquina, processamento de linguagem natural e percepção computacional, até tarefas específicas, como jogos de xadrez, demonstração de teoremas matemáticos, criação de poesia e diagnóstico de doenças. A IA sistematiza e automatiza tarefas intelectuais, sendo, portanto, potencialmente relevante para qualquer esfera da atividade intelectual humana, o que a torna um campo universal e interdisciplinar.

Segundo Fama (2024), a Inteligência Artificial (IA) corresponde ao desenvolvimento de sistemas computacionais capazes de desempenhar funções que, normalmente, exigiriam a inteligência humana, como reconhecimento de fala, percepção visual, tomada de decisões e resolução de problemas complexos. Com avanços significativos nas últimas décadas, a IA tornou-se um dos campos de maior crescimento dentro da ciência da computação, apresentando o potencial de transformar diversos aspectos da vida humana e impactar setores como saúde, educação, indústria, transporte e entretenimento. A capacidade de processar grandes volumes de dados e aprender com eles tem permitido que sistemas de IA realizem tarefas cada vez mais sofisticadas, muitas vezes com precisão e eficiência superiores às humanas.

De acordo com Gomes (2010), o primeiro grande trabalho reconhecido como Inteligência Artificial foi realizado por Warren McCulloch e Walter Pitts em 1943. Ambos se basearam em três fontes principais: o conhecimento da fisiologia básica e da função dos neurônios do cérebro, uma análise formal da lógica proposicional criada por Russell e Whitehead, e a teoria da computação de *Turing*. Esses pesquisadores propuseram um modelo de neurônios artificiais, no qual cada neurônio era caracterizado como “ligado” ou “desligado”, sendo que o estado de um neurônio era analisado como equivalente a uma proposição que definia seu estímulo adequado. Esse trabalho pioneiro lançou as bases para o desenvolvimento das redes neurais artificiais, que são hoje uma das principais ferramentas da IA.

Todavia, Gomes (2010) salienta que *Alan Turing* foi o primeiro a articular uma visão completa da Inteligência Artificial em seu artigo de 1950, “*Computing Machinery and Intelligence*”. Nesse trabalho, ele propôs o famoso Teste de *Turing*, no qual sugeriu que um computador passaria no teste se um interrogador humano, ao fazer perguntas por escrito, não

conseguisse distinguir se as respostas escritas provêm de uma pessoa ou de uma máquina, baseando-se na impossibilidade de identificar a inteligência da entidade responsável pela resposta. O Teste de *Turing* tornou-se um marco conceitual para a discussão sobre a natureza da inteligência e a possibilidade de máquinas pensantes.

Conforme Fama (2024), o avanço da Inteligência Artificial (IA) impulsionou grandes organizações a acelerarem o desenvolvimento dessa tecnologia, integrando-a cada vez mais em suas atividades e operações. No entanto, essa crescente dependência dos sistemas de IA tem levantado preocupações éticas que exigem atenção. Questões como privacidade, vies algorítmico, transparência, responsabilidade e o impacto no mercado de trabalho têm sido amplamente debatidas. Dessa forma, o desenvolvimento e a implementação dessas tecnologias devem ser guiados por princípios éticos, assegurando que seu uso contribua para o benefício e o aprimoramento da sociedade. Além disso, é fundamental que haja uma regulamentação adequada para garantir que a IA seja utilizada de maneira justa e responsável, evitando consequências negativas para indivíduos e comunidades.

Em resumo, a Inteligência Artificial representa uma convergência entre a ciência, a tecnologia e a filosofia, buscando não apenas replicar a inteligência humana, mas também expandir as fronteiras do que é possível em termos de automação e resolução de problemas. À medida que a IA continua a evoluir, seu impacto na sociedade tende a crescer, exigindo um equilíbrio cuidadoso entre inovação e responsabilidade ética.

Técnicas e Tecnologias de Inteligência Artificial: Fundamentos, Avanços e Desafios

A Inteligência Artificial (IA) tem se consolidado como uma das áreas mais transformadoras da ciência

e da tecnologia, impulsionada por técnicas como o Aprendizado de Máquina (ML), o Processamento de Linguagem Natural (PLN) e as Redes Neurais Artificiais (RNA). Essas tecnologias têm permitido avanços significativos em diversas áreas, desde saúde e transporte até entretenimento e finanças, redefinindo o modo como interagimos com máquinas e como resolvemos problemas complexos (Ludermir, 2021).

O Aprendizado de Máquina é a espinha dorsal da IA moderna, permitindo que sistemas aprendam a partir de dados e melhorem seu desempenho sem serem explicitamente programados. Dentro do ML, destacam-se três abordagens principais: o Aprendizado Supervisionado, onde algoritmos são treinados com dados rotulados para tarefas como classificação e regressão; o Aprendizado Não Supervisionado, que identifica padrões e agrupamentos em dados não rotulados; e o Aprendizado por Reforço, no qual sistemas aprendem por tentativa e erro, recebendo feedback na forma de recompensas ou punições. Essa última técnica foi fundamental para o desenvolvimento de sistemas como o AlphaGo, que superou campeões mundiais no jogo Go (Ludermir, 2021).

No campo do Processamento de Linguagem Natural (PLN), a IA tem revolucionado a interação entre humanos e máquinas. Sistemas como o *Google Translate* e modelos como o BERT e o GPT têm alcançado níveis impressionantes de precisão em tarefas como tradução automática, geração de texto e reconhecimento de fala. Esses avanços são possíveis graças à disponibilidade de grandes volumes de dados e ao uso de técnicas de aprendizado profundo, que permitem que máquinas entendam e gerem linguagem natural de forma contextualizada e coerente (Ludermir, 2021).

As Redes Neurais Artificiais (RNA), inspiradas no funcionamento do cérebro humano, são a base do Aprendizado Profundo (*Deep Learning*). Desde o *Perceptron*, desenvolvido por Frank Rosenblatt em

1957, até as modernas Redes Neurais Profundas, como a AlexNet e o *DeepFace*, as RNAs evoluíram para resolver problemas cada vez mais complexos. Técnicas como camadas de convolução e *pooling* têm permitido avanços significativos em áreas como visão computacional, onde sistemas de IA superaram a precisão humana em tarefas de reconhecimento de imagens e rostos (Ludermir, 2021).

Além disso, os Sistemas de Recomendação, utilizados por plataformas como Amazon, Netflix e Spotify, exemplificam como a IA pode personalizar experiências e melhorar a interação com usuários. Esses sistemas analisam o comportamento dos usuários e sugerem produtos, filmes ou músicas alinhadas às suas preferências, utilizando algoritmos de filtragem colaborativa e aprendizado profundo (Ludermir, 2021).

No entanto, o avanço da IA não está livre de desafios. A explicabilidade dos sistemas de IA, especialmente os baseados em Redes Neurais Profundas, é uma preocupação crescente, já que muitos desses sistemas funcionam como “caixas pretas”, dificultando a compreensão de como as decisões são tomadas. Além disso, a dependência de grandes volumes de dados para treinamento e o viés algorítmico são obstáculos que precisam ser superados para garantir que a IA seja justa e confiável. Técnicas como o Aprendizado Autossupervisionado e modelos pré-treinados, como o BERT e o GPT, têm buscado reduzir a necessidade de dados rotulados, mas ainda há muito a ser feito para tornar a IA mais acessível e eficiente (Ludermir, 2021).

Dessa maneira, as principais técnicas e tecnologias de IA, como Aprendizado de Máquina, Processamento de Linguagem Natural e Redes Neurais Artificiais, têm impulsionado uma revolução tecnológica sem precedentes. No entanto, para que a IA continue a evoluir de forma ética e responsável, é essencial enfrentar desafios como a transparência,

a justiça algorítmica e a dependência de dados. O futuro da IA depende não apenas de avanços técnicos, mas também de um compromisso com o desenvolvimento de sistemas que beneficiem a sociedade como um todo (Ludermir, 2021).

Relação entre Inteligência Artificial e Educação: Transformações, Desafios e Perspectivas

A integração da Inteligência Artificial (IA) na educação tem sido um tema central nas discussões sobre o futuro do ensino e da aprendizagem. De acordo com Silva *et al.* (2023), o avanço das sociedades contemporâneas em direção a uma sociedade baseada no conhecimento é impulsionado pela ampla utilização das tecnologias de informação. Esse movimento resulta em uma cultura política centrada no conhecimento e em uma visão da realidade moldada por esse elemento. As inovações tecnológicas, especialmente as de primeira geração, desempenharam um papel crucial na transformação do setor educacional, servindo principalmente como ferramentas para facilitar o acesso à informação. Inicialmente, essas tecnologias eram controladas pelos professores, que as utilizavam para aprimorar a eficácia de seu trabalho, seja por meio de apresentações visuais, como vídeos e PowerPoint, ou por meio de recursos que permitiam aos estudantes acessarem informações diretamente, como sites informativos, blogs e podcasts.

No entanto, Dores *et al.* (2020) argumentam que a inclusão de novas tecnologias no contexto escolar, especialmente aquelas envolvendo redes de computadores, surge como uma alternativa viável para atender às necessidades da sociedade contemporânea, que exige novas formas de ensino. Atualmente, é necessário repensar o processo pedagógico de ensino e aprendizagem para proporcionar ao estudan-

te um ambiente mais envolvente, no qual ele possa desenvolver suas habilidades cognitivas e aprender de maneira diferenciada, atendendo às demandas da instituição educacional. Nesse sentido, os ambientes de aprendizagem não se limitam mais a espaços físicos, como as escolas, mas são entendidos como sistemas de apoio que facilitam o processo de aprendizagem, promovendo não apenas o desenvolvimento individual, mas também as relações humanas essenciais para uma aprendizagem eficaz.

A IA, em particular, tem se mostrado uma ferramenta poderosa para transformar a educação. Silva *et al.* (2023) destacam que a acessibilidade simplificada proporcionada pelas tecnologias de comunicação, como Facebook, Instagram e WhatsApp, impulsionou o processo de aprendizagem e aumentou a independência do estudante. Essas plataformas facilitam a troca constante de ideias entre estudantes e professores, incentivando a absorção de diversas perspectivas e a análise comparativa, o que aprimora a capacidade crítica e a objetividade dos alunos. No entanto, os autores também alertam para o risco de que a perspectiva integradora e a abordagem dialógica, fundamentais para uma educação mais humana e reflexiva, possam se tornar escassas em um ambiente dominado pela tecnologia.

Por outro lado, Dores *et al.* (2020) enfatizam que, em um cenário onde o acesso à informação ocorre em um tempo cada vez mais reduzido, as pessoas buscam aplicações informatizadas para ajudá-las em diversas tarefas, desde as mais simples até as mais complexas. Nesse contexto, o uso de assistentes virtuais, como os chatbots, se torna fundamental, pois possibilita a realização de atividades cotidianas sem a necessidade de interação direta com um ser humano. Essas tecnologias, quando aplicadas à educação, podem oferecer suporte personalizado aos estudantes, adaptando-se às suas necessidades individuais e promovendo uma aprendizagem mais autônoma e eficiente.

As plataformas virtuais, também conhecidas como Ambientes Virtuais de Aprendizagem, são outro recurso destacado por Dores *et al.* (2020). Essas plataformas oferecem interfaces de comunicação e informação que facilitam a mediação e o desenvolvimento das atividades educacionais, permitindo que os estudantes acessem conteúdos, participem de discussões e realizem atividades de forma remota. No entanto, os autores ressaltam que, para que essas tecnologias sejam efetivas, é necessário que sejam integradas de maneira estratégica ao processo pedagógico, garantindo que não se tornem meras ferramentas de transmissão de informação, mas sim instrumentos que promovam a construção do conhecimento de forma colaborativa e crítica.

Silva *et al.* (2023) complementam essa discussão ao destacar que as tecnologias de comunicação atualmente em uso estão contribuindo para a formação de novos padrões de interação, produção e identidade, ajudando na construção do que alguns autores chamam de cultura digital. Essa cultura digital, no entanto, traz consigo desafios que precisam ser enfrentados, como a necessidade de garantir que as tecnologias sejam utilizadas de forma ética e responsável, promovendo uma educação que valorize não apenas a eficiência, mas também a humanização e a reflexão crítica. Dessa maneira, Silva *et al.*, (2023) enfatizam

certos traços dessa cultura: comunicação instantânea, transcendendo as barreiras geográficas; diversificação das formas de comunicação; adaptabilidade fácil no formato e significado das várias camadas comunicativas; construção de uma consciência e mentalidade coletiva através do trabalho em rede. Essas plataformas de suporte ao aprendizado têm impactos positivos: esclarecem dúvidas; proporcionam acesso a perspectivas divergentes, o que viabiliza uma compreensão mais abrangente dos temas; cultivam uma

disposição para a diversidade e ampliam a visão da realidade (Silva *et al.*, 2023 p. 04).

Em síntese, a relação entre IA e educação é marcada por transformações significativas, que vão desde a facilitação do acesso à informação até a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e personalizados. No entanto, como apontam Silva *et al.* (2023) e Dores *et al.* (2020), esses avanços também trazem desafios que precisam ser cuidadosamente considerados, como a preservação da perspectiva integradora e dialógica no processo de ensino e aprendizagem, a garantia de que as tecnologias sejam utilizadas de forma ética e responsável, e a necessidade de repensar o papel do professor em um contexto cada vez mais dominado pela tecnologia. A discussão entre esses autores revela que, embora a IA tenha o potencial de revolucionar a educação, seu sucesso dependerá da capacidade de integrar as inovações tecnológicas com os valores humanos e pedagógicos que são fundamentais para uma educação verdadeiramente transformadora.

Inteligência Artificial na Educação: Integração entre Tecnologia e Aprendizagem Humana

A Inteligência Artificial (IA) tem se consolidado como uma ferramenta transformadora em diversos setores, e no campo da educação não é diferente. Sua capacidade de processar grandes volumes de dados, personalizar experiências e otimizar processos abre novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem. No entanto, para aproveitar plenamente seu potencial, é essencial compreender a IA não como uma entidade separada ou antagônica à inteligência humana, mas como uma extensão das capacidades cognitivas e criativas humanas. Como destacam Azambuja e Silva (2024), a IA é uma cria-

ção humana, fruto de milhares de anos de desenvolvimento cultural e tecnocientífico, e sua aplicação na educação deve ser vista como uma oportunidade para ampliar e enriquecer as práticas pedagógicas. Eles afirmam que “a IA é naturalmente humana, simplesmente porque é uma criação humana com a finalidade de emular e reproduzir os processos e resultados que encontramos em nossas próprias faculdades” (Azambuja e Silva, 2024). Essa perspectiva ressalta que a IA não deve ser comparada diretamente com as faculdades cognitivas humanas, mas sim entendida como um produto do esforço coletivo humano ao longo da história. Azambuja e Silva (2024) pontuam que

Se ficamos presos ao debate que opõe IA e IH, ficamos presos a uma falsa dicotomia e permanecemos incapazes de pensar criativamente as infinitas possibilidades da articulação e interconexão que estas inteligências complexas nos permitem. Toda técnica, toda tecnologia constitui o mundo humano, sua cultura, sua economia, sua política e seu destino, seu passado e seu futuro. Sem a técnica não nos teríamos tornado o que somos hoje, sapiens sapiens, não teríamos cultura, não teríamos espírito, não teríamos civilização. A humanidade é essencialmente um fenômeno tecnocientífico (Azambuja e Silva, 2024 p. 04).

Dessa forma Azambuja e Silva (2024) criticam que a IA, portanto, não é menos inteligente por não funcionar como o cérebro humano ou por não possuir autoconsciência; ela é inteligente dentro de seus próprios parâmetros.

Além disso, os autores alertam para a necessidade de compreender a técnica para não sermos dominados por ela, citando Galimberti (2006) e Heidegger (2007). Eles destacam que “o que realmente importa é como podemos nos apropriar dessas tecnologias e entender como elas estão transformando

o mundo e como elas podem transformar o mundo” (Azambuja e Silva, 2024). Essa reflexão é crucial para estabelecer uma relação livre e consciente com as tecnologias, evitando a passividade e o domínio total da técnica sobre a humanidade.

A necessidade de uma maior integração entre as áreas tecnológica e educacional tem se tornado cada vez mais evidente, especialmente em um contexto em que a relação entre educação e tecnologia ocupa um lugar central nos debates sobre o desenvolvimento educacional. Como aponta Sousa *et al.*, 2011 citado por Grinspun (1999), a educação e as políticas de ciência e tecnologia são fundamentais para a qualificação dos recursos humanos e para a exigência de novos padrões de desenvolvimento. Essa conexão é essencial para que a escola cumpra seu papel de formar cidadãos preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, o ambiente escolar ainda enfrenta desafios significativos para se tornar um espaço de troca de saberes e construção de práticas transformadoras. Muitos alunos não encontram oportunidades para discutir suas ideias ou participar ativamente do processo de aprendizagem. Esse distanciamento entre a cultura escolar e a cultura juvenil é um dos principais problemas discutidos atualmente. Como destacam Sousa *et al.* (2011), “os conteúdos e conceitos aprendidos em sala de aula muitas vezes não fazem sentido para os jovens, que almejam um futuro distante da realidade apresentada nas escolas”. Esse descompasso pode ser atribuído, em parte, à falta de espaços comunicativos que permitam uma maior participação dos estudantes. Logo, Sousa *et al.*, (2011) acrescentam

Por isso, diante da complexidade da cultura juvenil, é necessário aos ambientes educacionais instaurar espaços de negociação entre educadores e educandos, possibilitando uma troca de posições e visões de mundo

que permitam uma aproximação entre estas duas culturas num mundo de aprendizagem e cultura digital (Sousa *et al.*, 2011 p. 26).

Para superar essa lacuna, é essencial que os ambientes educacionais criem espaços de negociação entre educadores e educandos, promovendo uma troca de visões de mundo que aproximem essas duas culturas. A escola, como instituição responsável pela formação dos cidadãos, precisa contar com professores dispostos a compreender e utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação em sua prática pedagógica. Como afirma Freire (1991, p. 109), “praticar implica programar e avaliar a prática. E a prática de programar que se alonga na de avaliar a prática, é uma prática teórica”. Essa reflexão ressalta a importância de uma abordagem pedagógica que integre teoria e prática, adaptando-se às demandas da sociedade digital.

Além disso, é fundamental reconhecer que a aprendizagem não se limita ao espaço da sala de aula. A comunicação, mediada por diferentes tecnologias, pode criar ambientes diversificados de aprendizagem, promovendo uma maior participação dos alunos. Sousa *et al.* (2011) destacam que “a pedagogia interativa valoriza o papel do professor como mediador de interações e incentivador do desenvolvimento de competências comunicativas”. Essa abordagem enfatiza a importância das interações entre sujeitos e objetos no processo de aprendizagem, alinhando-se às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada. Sousa *et al.*, (2011) destacam que;

A multimídia interativa permite uma exploração profunda devido à sua dimensão não linear. Através da multimídia tem-se uma nova estruturação de como apresentar, demonstrar e estruturar a informação apreendida. O computador mediante texto, imagem e som

interrompe a relação autor / leitor que é claramente definida num livro, passa para um nível mais elevado, reconfigurando a maneira de como é tratada esta relação. A interatividade proporcionada pelos aplicativos multimídias pode auxiliar tanto na tarefa de ensinar quanto na de aprender (Sousa *et al.*, 2011 p.27).

No entanto, persiste um paradoxo significativo: enquanto crianças e jovens estão imersos em um mundo permeado por tecnologias digitais, muitos professores foram formados para atuar em um modelo de ensino tradicional. Como observam Sousa *et al.* (2011), “muitos educadores reproduzem modelos convencionais ao utilizar objetos digitais em sala de aula, desconsiderando a transição para um paradigma de aprendizagem baseado em redes sociais e na sociedade do conhecimento”. Essa desconexão entre a formação docente e as demandas do mundo digital representa um desafio que precisa ser superado para que a escola possa cumprir seu papel de forma efetiva.

Em síntese, a integração entre tecnologia e educação é fundamental para aproximar a cultura escolar da cultura juvenil, promovendo uma aprendizagem mais significativa e participativa. Como destacam Sousa *et al.* (2011), é necessário que os educadores se apropriem das novas tecnologias de forma crítica e reflexiva, adaptando suas práticas pedagógicas às demandas de uma sociedade em constante transformação. Essa abordagem não apenas facilita a comunicação entre educadores e educandos, mas também contribui para a formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI.

Azambuja e Silva (2024) reforçam essa perspectiva ao defender que a Inteligência Artificial (IA) e a Inteligência Humana (IH) devem ser compreendidas de forma integrada. Os autores destacam que a IA, como criação humana, é uma expressão da capacidade criativa e do desenvolvimento tecnológico da hu-

manidade, não um fenômeno separado ou oposto à inteligência natural. Juntos, esses autores destacam a importância de superar dicotomias e promover uma relação sinérgica entre tecnologia e aprendizagem humana, preparando os educadores e alunos para um futuro cada vez mais digital e interconectado.

DISCUSSÃO

A Inteligência Artificial (IA) representa uma convergência entre ciência, tecnologia e filosofia, buscando não apenas replicar a inteligência humana, mas também expandir as fronteiras do que é possível em termos de automação e resolução de problemas. Desde seus primórdios, com os trabalhos pioneiros de McCulloch e Pitts em 1943 e o Teste de *Turing* proposto em 1950, a IA evoluiu para se tornar uma das áreas mais transformadoras da ciência e da tecnologia. Hoje, suas aplicações abrangem desde tarefas específicas, como diagnóstico médico e jogos de xadrez, até áreas de uso geral, como aprendizado de máquina e processamento de linguagem natural. No entanto, como destacam Gomes (2010) e Fama (2024), o avanço da IA não está isento de desafios. Questões éticas, como privacidade, viés algorítmico e transparência, exigem atenção para garantir que a tecnologia seja utilizada de forma justa e responsável. A IA, portanto, não deve ser vista como uma entidade separada da inteligência humana, mas como uma extensão das capacidades cognitivas e criativas humanas, fruto de milhares de anos de desenvolvimento cultural e tecnocientífico.

No campo educacional, a IA tem se mostrado uma ferramenta poderosa para transformar os processos de ensino e aprendizagem. Sistemas tutores inteligentes, *chatbots* educacionais e plataformas de *learning analytics* são exemplos de como a tecnologia pode personalizar o aprendizado, otimizar a gestão escolar e promover interações mais dinâmicas entre professores e alunos.

Como apontam Silva *et al.* (2023) e Dores *et al.* (2020), a integração dessas tecnologias na educação tem o potencial de criar ambientes de aprendizagem mais envolventes e adaptados às necessidades individuais dos estudantes. No entanto, essa integração não está isenta de desafios. A distância entre a cultura escolar e a cultura juvenil, a necessidade de capacitação docente para o uso crítico e reflexivo das tecnologias digitais, e o risco de uma abordagem excessivamente instrumental da educação são questões que precisam ser enfrentadas. A escola, como espaço de formação cidadã, deve promover uma relação sinérgica entre tecnologia e aprendizagem humana, criando ambientes que valorizem a participação ativa dos estudantes e a construção colaborativa do conhecimento.

Azambuja e Silva (2024) reforçam essa perspectiva ao argumentar que a IA deve ser entendida como uma extensão das capacidades humanas, e não como uma entidade antagonista. Eles criticam a falsa dicotomia entre IA e inteligência humana, defendendo uma visão integradora que reconhece a IA como uma expressão da criatividade e do desenvolvimento tecnocientífico humano. Essa abordagem ressalta a importância de uma apropriação consciente e crítica das tecnologias, evitando que a técnica domine a humanidade. Para isso, é essencial que os educadores se engajem em uma prática pedagógica que combine teoria e prática, adaptando-se às demandas da sociedade digital e promovendo uma educação que valorize tanto a eficiência quanto a humanização.

A relação entre IA e educação também traz à tona a necessidade de repensar o papel do professor em um contexto cada vez mais dominado pela tecnologia. Como destacam Sousa *et al.* (2011), muitos educadores foram formados para atuar em um modelo de ensino tradicional e enfrentam dificuldades para integrar as novas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Essa desconexão entre a formação docente e as demandas do mundo digital representa

um desafio que precisa ser superado para que a escola possa cumprir seu papel de forma efetiva. A criação de espaços de negociação entre educadores e educandos, onde seja possível trocar visões de mundo e promover uma aprendizagem mais significativa, é fundamental para aproximar a cultura escolar da cultura juvenil.

Além disso, a IA na educação deve ser guiada por princípios éticos que garantam uma utilização justa e equitativa. Questões como a privacidade dos dados dos estudantes, a transparência dos algoritmos e a prevenção de vieses algorítmicos são aspectos críticos que precisam ser considerados. Como apontam Fama (2024) e Azambuja e Silva (2024), o desenvolvimento e a implementação da IA devem ser pautados por uma reflexão ética que assegure que a tecnologia contribua para o benefício e o aprimoramento da sociedade. Isso inclui a criação de regulamentações adequadas e a promoção de uma cultura de responsabilidade entre desenvolvedores, educadores e gestores.

Em síntese, a IA oferece oportunidades significativas para inovar a educação, personalizando o aprendizado e otimizando processos educacionais. No entanto, seu sucesso depende da superação de desafios como a formação docente, a integração crítica das tecnologias e a garantia de uma utilização ética e equitativa. A relação entre IA e educação deve ser pautada por uma visão integradora, que reconheça a tecnologia como uma expressão da criatividade humana e promova uma aprendizagem significativa e participativa. Assim, a IA pode se tornar uma aliada poderosa na construção de uma educação mais inclusiva, dinâmica e preparada para os desafios do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial (IA) representa um marco significativo no desenvolvimento tecnológico,

com potencial para transformar diversos setores, incluindo a educação. Sua capacidade de processar grandes volumes de dados, personalizar experiências e otimizar processos abre novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem. No entanto, para que a IA seja efetivamente integrada na educação, é essencial superar desafios como a distância entre a cultura escolar e a cultura juvenil, a necessidade de capacitação docente e a garantia de uma utilização ética e equitativa das tecnologias. A escola, como espaço de formação cidadã, deve promover uma relação sinérgica entre tecnologia e aprendizagem humana, criando ambientes que valorizem a participação ativa dos estudantes e a construção colaborativa do conhecimento.

A IA não deve ser vista como uma entidade antagonista à inteligência humana, mas como uma extensão das capacidades cognitivas e criativas humanas. Essa perspectiva permite compreender a tecnologia como uma expressão da criatividade e do desenvolvimento tecnocientífico humano, e não como um fim em si mesma. A integração da IA na educação deve ser guiada por uma abordagem crítica e reflexiva, que reconheça tanto os benefícios quanto os desafios trazidos por essas inovações. A formação docente desempenha um papel central nesse processo, pois os educadores precisam estar preparados para utilizar as tecnologias de forma

consciente e estratégica, adaptando suas práticas pedagógicas às demandas da sociedade digital.

Além disso, a utilização da IA na educação deve ser pautada por princípios éticos que garantam a privacidade dos dados, a transparência dos algoritmos e a prevenção de vieses. A tecnologia deve ser empregada de forma a promover a equidade e a inclusão, evitando ampliar as desigualdades já existentes no sistema educacional. A criação de regulamentações adequadas e a promoção de uma cultura de responsabilidade entre desenvolvedores, educadores e gestores são passos fundamentais para assegurar que a IA contribua para o benefício e o aprimoramento da sociedade.

Em síntese, a IA oferece oportunidades significativas para inovar a educação, personalizando o aprendizado e otimizando processos educacionais. No entanto, seu sucesso depende da superação de desafios como a formação docente, a integração crítica das tecnologias e a garantia de uma utilização ética e equitativa. A relação entre IA e educação deve ser pautada por uma visão integradora, que reconheça a tecnologia como uma expressão da criatividade humana e promova uma aprendizagem significativa e participativa. Assim, a IA pode se tornar uma aliada poderosa na construção de uma educação mais inclusiva, dinâmica e preparada para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, C. C.; SILVA, G. F. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos - Unisinos Journal of Philosophy**, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fun/a/jWKkyjpRzxjm6c85yCKv4MN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2025.
- DORES, A. R. *et al.* Aplicação da IA na educação: proposta de um projeto ou utilização de chatbot como sistema de tutorial aplicado em um AVA. **Revista InovaEduc**, Campinas, SP, n. 7, p. 1-16, ago. 2020. ISSN 2316-6991. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/inovaeduc/article/download/15211/10147/39935>. Acesso em: 05 mar. 2025.
- FAMA, J. S. Inteligência artificial e privacidade: implicações legais e éticas na era digital. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 10, ed. 01, v. 01, p. 15-39, jan. 2024. ISSN 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/tecnologia/implicacoes-legais>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, D. S. Inteligência Artificial: Conceitos e Aplicações. **Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes**, v. 2, dez. 2010. Disponível em: https://www.professores.uff.br/screspo/wp-content/uploads/sites/127/2017/09/ia_intro.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.
- LUDERMIR, T. B. Inteligência Artificial e Aprendizado de Máquina: estado atual e tendências. **Estudos Avançados**, v. 35, n. 101, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/wXBdv8yHBV9xHz8qG5RCgZd/?format=pdf>. Acesso em: 01 mar. 2025.
- SILVA, K. R. *et al.* Inteligência artificial e seus impactos na educação: uma revisão sistemática. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 11, 2023. ISSN 2675-6218. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4353/3052>. Acesso em: 03 mar. 2025.
- SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Org.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande, PB: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2025.

TEORIA DA COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: O DESAFIO DA RELIGAÇÃO DOS SABERES

Complexity theory and mathematical education: the challenge of reconnecting knowledge

Maria Jordelma Rodrigues Nascimento¹ 

Zenaide Dias Teixeira² 

Jorge Manoel Adão³ 

¹Mestranda pelo PPGET-LUZIÂNIA -UEG. Graduada em Matemática-UEG e Pedagogia-IESA-DF. Graduanda no IFG-ÁGUAS LINDAS GO. Professora da rede municipal de Valparaíso Goiás.
E-mail: lagoapi007@gmail.com

²Pós-doutorado pela Universidade de Brasília em Sociolinguística Educacional. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Docente do Ensino Superior desde 2006 e da Universidade Estadual de Goiás (UEG) desde 2010. É membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Gestão e Cultura Regional/GEGC (CNPq); do Grupo de Pesquisa Laboratório Interdisciplinar em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento; e membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). É docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da UEG – Unidade Universitária de Luziânia.
E-mail: zenaide.teixeira@ueg.br

³Pós-Doutor em Tecnologias Contemporâneas e Desenvolvimento Cognitivo - PACC/UFRJ (2014). Doutorado em Educação – UFRGS (2007). Mestrado em Educação - UFRGS (2002). Bacharel em Teologia - ESTEF/RS (1990). Licenciado e Bacharel em Filosofia – PUC/RS (1996). Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Gestão e Cultura Regional, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. Professor da Universidade Estadual de Goiás UEG –de Luziânia. Atualmente, leciona nos cursos de Pedagogia e Administração; atua no Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias – PPGET – UEG, como Professor e Orientador.
E-mail: Jorge.adao@ueg.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 20/05/2025

Aprovado em: 23/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723285>

Resumo

Este artigo investiga a contribuição da Teoria da Complexidade para a promoção de uma educação matemática integrada e interdisciplinar, voltada à religação dos saberes no contexto educacional. Primeiramente, fundamenta-se a Teoria da Complexidade no mundo contemporâneo, destacando como ela pode favorecer uma abordagem educacional mais dialógica e satisfatória para estudantes e professores. A discussão aborda o potencial do conhecimento complexo para ressignificar práticas e superar os desafios do ensino fragmentado da Matemática, tradicionalmente tratado de forma isolada de outros saberes. A problemática central está em explorar maneiras de superar essa fragmentação, promovendo uma abordagem interdisciplinar que conecte a Matemática a diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem mais integrada e significativa. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, voltada a compreender as diversas nuances teóricas sobre o tema. Os resultados evidenciam a relevância da Teoria da Complexidade na superação dos desafios do ensino tradicional, proporcionando aos docentes alternativas para tornar o ensino de Matemática mais atraente e significativo por meio de uma visão integradora e conectada. Assim, a complexidade do conhecimento revela-se tanto um desafio quanto uma oportunidade para uma educação que promova a religação dos saberes, beneficiando a aprendizagem dos estudantes e contribuindo para práticas docentes mais enriquecedoras.

Palavras - chave: Educação matemática. Religação dos saberes. Teoria da complexidade.

Abstract

This article investigates the contribution of Complexity Theory to the promotion of integrated and interdisciplinary mathematics education, aimed at reconnecting knowledge in the educational context. First, it grounds Complexity Theory in the contemporary world, highlighting how it can favor a more dialogic and satisfactory educational approach for students and teachers. The discussion addresses the potential of complex knowledge to resignify practices and overcome the challenges of fragmented mathematics teaching, traditionally treated in isolation from other knowledge. The central problem is to explore ways to overcome this fragmentation, promoting an interdisciplinary approach that connects mathematics to different areas of knowledge, favoring more integrated and meaningful learning. The methodology used was a bibliographical research, aimed at understanding the various theoretical nuances on the subject. The results highlight the relevance of Complexity Theory in overcoming the challenges of traditional teaching, providing teachers with alternatives to make mathematics teaching more attractive and meaningful through an integrative and connected vision. Thus, the complexity of knowledge reveals itself to be both a challenge and an opportunity for an education that promotes the reconnection of knowledge, benefiting student learning and contributing to more enriching teaching practices.

Keywords: Mathematical education. Reconnecting knowledge. Complexity theory.

INTRODUÇÃO

A teoria da complexidade surge em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI. Seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades (Descartes, 1973) e propõem outra forma de pensar os problemas contemporâneos. A teoria da complexidade, ao sugerir a integração dos conhecimentos fragmentados, apresenta uma abordagem que busca superar a divisão isolada dos saberes compartimentados, proporcionando uma perspectiva de superação do processo de atomização.

A complexidade do conhecimento - também conhecida como pensamento complexo - foi apresentada e sistematizada por Edgar Morin em 1991. A teoria da complexidade sugere a superação do modo de pensar dicotômico das dualidades (sujeito-objeto, parte-todo, razão-emoção etc.) proveniente da visão

disseminada por Descartes (1973), estimulando um modo de pensar marcado pela articulação.

Os princípios que fundamentam as organizações sociais, culturais, educacionais se apoiam, basicamente, na recomendação de Descartes (1973, p. 46), segundo a qual, quando um fenômeno é complexo, se deve “dividir cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-la”.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) orienta para decidir sobre formas de organização de 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. Nesse sentido, a Teoria da Complexidade proposta por Edgar Morin (2005), surge como uma importante ferramenta

para a reorganização do ensino, particularmente na educação matemática, trazendo ricas contribuições para o campo educacional, em especial no campo da Matemática, cujo ensino ainda é bastante ríginoso, com metodologias tradicionais na exploração de conteúdos curriculares.

De acordo com Morin (1998), a construção do conhecimento, apoia-se nos movimentos retroativos e recursivos. O autor destaca que não existe uma única forma de aprender. O processo cognitivo é intrincado, pois o indivíduo percebe o objeto com conexão com outros objetos ou eventos. As relações cerebrais estabelecem-se entretecendo-se em teias, em redes. Como observou Machado (1999, p. 138), “a ideia de conhecer assemelha-se à de enredar”.

O conhecimento é um fenômeno complexo, envolvendo a participação e a interação de diversos fatores, tais como; educação, sociedade, cultura, ciência. Essa relação, proveniente da conexão com as diversas áreas do saber, contribui para a não fragmentação do próprio conhecimento transmitido ao longo da vida humana. No contexto educacional, que busca formar indivíduos capazes de enfrentar a complexidade da realidade, é preciso um ensino que supere a atual fragmentação do conhecimento (Japiassu, 1976).

No entanto, não é concebível o estudo de disciplinas isoladas, haja vista a necessidade do conhecimento ser interdisciplinar. No cenário científico, a complexidade desafia abordagens reducionistas ao propor uma visão sistêmica, na qual fenômenos são compreendidos pela interação entre suas partes, em vez de serem analisados isoladamente. No contexto social, a complexidade surge como uma nova maneira de se pensar em sociedade, capaz de superar e enfrentar os desafios contemporâneos mundiais.

A problemática de estudo surge então a partir da seguinte tentativa em responder: a teoria da complexidade na educação, em especial na Matemática,

contribui com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Quando, no momento de trocas e interações, acontece a religação dos saberes? Dessa maneira, como superar a fragmentação no ensino da Matemática, que tradicionalmente é tratada de forma isolada de outros saberes, utilizando a Teoria da Complexidade para promover uma abordagem interdisciplinar que conecte a Matemática a diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem mais integrada e significativa para os estudantes?

O presente artigo tem como objetivo geral investigar a contribuição da Teoria da Complexidade para a promoção de uma educação matemática integrada e interdisciplinar, voltada à religação dos saberes no contexto educacional, visando superar a fragmentação do conhecimento. Como objetivos específicos fazer um levantamento bibliográfico sobre os entendimentos da complexidade e educação matemática e de que forma impacta na religação dos saberes no contexto escolar e investigar a fragmentação do conhecimento na aprendizagem da Matemática nas escolas. O presente estudo tem como sujeitos os estudantes e professores no processo educativo que salienta a teoria da complexidade e a educação matemática no desafio da religação dos saberes no mundo contemporâneo.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais em plataformas digitais, com o objetivo de embasar a investigação. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, que, conforme Koller, Couto e Hohendorff (2014, p. 41), visa a “organizar, integrar e avaliar estudos relevantes sobre determinado tema.” Nesse sentido, optou-se por consultar autores que abordam o tema central do estudo, bem como

documentos da legislação educacional brasileira. Os textos que nortearam a pesquisa consistiram em leituras selecionadas, críticas e analíticas de obras, livros, artigos, revistas e outros meios digitais, buscando não somente o aprofundamento teórico, mas também as possíveis aplicações que aprimorassem as análises desenvolvidas.

Teoria da complexidade: fundamentos

A teoria da complexidade, proposta por Edgar Morin, surge no contexto contemporâneo como uma abordagem revolucionária para compreender os fenômenos multifacetados presentes na ciência e na prática cotidiana. O pensamento complexo enfatiza a importância de se pensar em um mundo com conhecimento mais integrado e menos compartimentado, promovendo uma visão holística e interligada do saber.

Ainda de acordo com Morin (2006), a teoria da complexidade parte da premissa de que o caráter reducionista não é capaz de lidar com os fenômenos da realidade. A complexidade surge no século XIX, na microfísica e na macrofísica.

A microfísica desembocava não apenas numa relação complexa entre o observador e o observado, mas também numa noção mais do que complexa, desconcertante, da partícula elementar que se apresenta ao observador, ora como onda, ora como corpúsculo. Mas a microfísica era considerada caso limite, fronteira... e esquecíamos que esta fronteira conceitual dizia respeito de fato a todos os fenômenos materiais, aí compreendidos os de nosso próprio corpo e de nosso próprio cérebro. A macrofísica, por sua vez, fazia depender a observação do local do observador e complexificava as relações entre tempo e espaço concebida até então como essências transcendentais e independentes (MORIN, 2006, p. 34)

Para Morin (2006), as ciências até metade do século XX eram vistas no contexto simplista. Dessa forma, o conhecimento era limitado, como se o todo não fosse importante para se conhecer as partes. Por muito tempo, acreditou-se que o papel do conhecimento científico era justamente descomplicar os fenômenos, eliminando sua complexidade para encontrar a ordem simples e previsível que os governasse. Nesse sentido, Morin (2006) expõe o paradigma da complexidade, com sua teoria da informação, cibernética, de sistemas e do conceito de auto-organização.

Nesse sentido, o paradigma da complexidade que comporta a confusão, a desordem e a incerteza, procura respostas para um pensamento simplificador (Morin, 2006), portanto, trata de lidar com o real, com o diálogo.

[...]. Estou em busca de uma possibilidade de pensar através da complicação (ou seja, as infinitas inter-retroações), através das incertezas e através das contradições. Eu absolutamente não me reconheço quando se diz que situo a antinomia entre a simplicidade absoluta e a complexidade perfeita. Porque para mim, primeiramente, a ideia de complexidade comporta a imperfeição já que ela comporta a incerteza e o reconhecimento do irreduzível (Morin, 2006, p. 102).

Contudo, o paradigma da complexidade reconhece a impossibilidade de uma onisciência e almeja um conhecimento que transcenda a fragmentação, compreendendo que qualquer saber é sempre parcial e incompleto. No entanto, esse paradigma busca integrar diferentes campos disciplinares, embora aspire novas aprendizagens, entende que a totalidade é inatingível, implicando uma aceitação da incompletude, das incertezas e impossibilidade. Portanto, a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução (Morin, 2006, p. 6). As-

sim, segundo Morin (2005, p.13), a complexidade se define em um “tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo.” Dessa forma, a complexidade se efetiva em retroações, interações, ações, sendo assim, é um tecido de acontecimentos; constituindo um mundo fenomênico (Morin, 2005).

No mundo contemporâneo é exigido que o indivíduo tenha conexões e inter-relações cada vez mais diante das demandas globais. Nesse sentido, a complexidade passa a ter um viés de “quebra”, dando um novo significado ao pensamento simplificador, pois a fragmentação do conhecimento não deve estar somente direcionada ao uno. Diante dessa perspectiva, Morin, 2005, p. 14) afirma: “A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado[...], a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição”. Por conseguinte, aponta que é preciso compreender que o pensamento mutilador cega o indivíduo, a partir do momento que não enxerga a complexidade de maneira multidimensional.

Ademais, a complexidade permite revelar a relação entre universo físico e universo biológico (Morin, 2005, p. 37). O autor explicita em seus achados que os conhecimentos podem se complementar, tendo relações efetivas com outras áreas do conhecimento, demonstrando que “as fronteiras do mapa não existem no território, mas sobre o território, com os arames farpados e os aduaneiros[...] biologia se amplia, se complexifica, então tudo o que é sociológico e antropológico é biológico.

Nesse contexto, surge a importância de haver uma integração de disciplinas, quebrando com o paradigma que reduz as coisas, assim; a teoria da complexidade passa a ser o ponto fundamental para a resolução de temas complexos no cotidiano. Sobre isso, Morin (2005, p. 49) frisa: “trata-se de uma

transformação multidimensional do que nós entendemos por ciência, com respeito ao que parecia constituir alguns de seus imperativos intangíveis, a começar pela inelutabilidade da fragmentação disciplinar e do espedaçamento teórico”.

Portanto, romper com as estruturas compartimentadas no mundo globalizado ainda é um desafio grande, frente às barreiras apresentadas por Morin. Para ele, a complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora, tão logo; quanto menos um pensamento for mutilador, menos mutilará os humanos (2005, p. 83).

Religação dos saberes na educação matemática

A educação matemática investiga a relação da tríade aluno-professor-saber. Tal tríade estabelece-se em um meio e o aluno aprende se adaptando a ele (Brousseau, 1996, p. 63). Ao longo do tempo, criou-se um conceito referente à Matemática que se configurou de maneira negativa ao olhar dos indivíduos. Dessa maneira, abre a discussão para desvelar uma compreensão equivocada existente dentro do campo da educação matemática. Partindo dessa premissa, vale pontuar o conceito do termo Educação:

[...] a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, e, daquelas técnicas de uso, de produção, de comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, de proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e de trabalhar em conjunto em uma forma mais ou menos ordenada e pacífica. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura (tv. cultura, 2) uma sociedade humana não pode sobreviver se a sua cultura não é transmitida de geração a geração; e as modalidades e as formas por que se efetua ou se garante essa transmissão se chama educação (ABBAGNANO, 1982).

Na tentativa de elucidar o termo, é possível abordar a educação como um processo que leva o indivíduo a se adaptar à cultura vigente, permitindo-lhe utilizar as técnicas em prática e colaborar de forma relativamente ordenada com outras pessoas. Nessa temática de estudo, a conectividade dos diferentes saberes destaca uma abordagem complementar para um ensino que desponte a importância de religar os saberes com as disciplinas, em especial com a Matemática, contribuindo para que o aluno se aproprie de novos conceitos, ampliando e facilitando o seu processo de aprendizagem.

De acordo com Silva (2021), esse componente curricular deve ser voltado à interação, por parte dos alunos, com as diferentes práticas nos inúmeros contextos institucionais. A autora relata ainda a dificuldade dos alunos destacando os resultados das avaliações de larga escala – como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) do ano de 2018 – e a avaliação de dados do Ministério da Educação, que revelaram que 68,1% dos estudantes do Brasil com 15 anos de idade não têm domínio do nível básico da Matemática (o mínimo para o exercício pleno da cidadania).

Nessa perspectiva, a fragmentação do ensino da Matemática é colocada em evidência, quando determinados conteúdos são abordados de forma isolada, sem conexão com as aplicações práticas em outras disciplinas. Um exemplo claro, é o ensino de funções trigonométricas, apresentado sem relação direta com fenômenos ondulatórios de Física ou com a cartografia em Geografia. Similarmente, o estudo de dados experimentais em Ciências Naturais, que envolve cálculos de probabilidades e estatística, frequentemente se restringe a abstrações, sem conexão explícita com as escalas em mapas ou a concentração de soluções em Química. Diante desse quadro, é inegável não apresentar novas possibilidades e até adequações para o ensino da Matemática. Confor-

me o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a interdisciplinaridade não se limita a aplicar conceitos matemáticos em outras áreas, mas também a trazer elementos de outras disciplinas para enriquecer o ensino da Matemática (PNLD, 2026).

Surge então, a necessidade de superar essa dicotomia existente no ensino da Matemática com a religação dos saberes. Para Chas (2016), ao integrar a matemática com outras áreas do conhecimento, os alunos têm a oportunidade de aplicar conceitos matemáticos em situações do mundo real e compreender sua importância prática. É fundamental fazer a relação com outras disciplinas, tendo real sentido o aprendizado da Matemática. Por conseguinte, elevar o nível de aprendizagem dos alunos vai além do que ensinar meros conteúdos em sala de aula; buscar novas abordagens enriquecerá e mudará esses níveis de avaliações no país.

Segundo Gasperi e Pacheco (2007), a organização do ensino de Matemática deve privilegiar a interdisciplinaridade e a contextualização, numa abordagem que visa oferecer ao aluno uma visão mais ampla e integrada da disciplina, possibilitando-lhe entender e aplicar conceitos matemáticos em diversos contextos. Para esses autores, o processo de ensino-aprendizagem da Matemática não deve se limitar ao desenvolvimento de habilidades puramente técnicas; ao contrário, ele deve preparar o indivíduo para enfrentar desafios pessoais e profissionais, capacitando-o para tomar decisões informadas e lidar com a complexidade da vida contemporânea. Para que ocorra uma contextualização da disciplina da Matemática com a religação dos saberes, vale apresentar algumas possibilidades para que os professores no cenário escolar possam se apropriar e assim fazer a conexão dos conteúdos propostos.

Dessa forma, podemos considerar que em Ciências Naturais, a Matemática é usada para analisar dados experimentais, realizar cálculos de probabilidade e

estatística, modelar fenômenos físicos e entender padrões matemáticos subjacentes. Na economia, a Matemática é utilizada para calcular juros, interpretar gráficos de demanda e oferta, analisar tendências e fazer previsões. Portanto são várias as possibilidades de como a Matemática se integra a outras disciplinas (PIMENTEL, 2020). Dentro desse contexto, o uso das tecnologias digitais, como aplicativos da *internet*, *softwares* e programas computacionais, desempenha um papel importante na potencialização das maneiras de resolução de problemas.

Essas perspectivas propõem que a Matemática seja vista não apenas como um conjunto de fórmulas e operações, mas como uma ferramenta para a resolução de problemas reais e a compreensão de fenômenos cotidianos. Assim, ao promover uma educação matemática contextualizada e interdisciplinar, os professores estariam preparando os alunos para serem cidadãos mais críticos, capazes de compreender e interagir com o mundo de maneira eficaz e adaptativa. Todavia, surge o entrelaçamento de religar os saberes com o objetivo de atingir os objetivos da prática docente no campo educacional.

Na prática, a interdisciplinaridade em Matemática pode ser enriquecida com o trabalho de projetos em parceria com outras disciplinas curriculares, como por exemplo; conteúdos desenvolvidos em Ciências da Natureza que podem ser interligados com a Matemática, tendo como base funções exponenciais para entender a propagação de doenças; ainda nesse aspecto, é importante frisar a religação dos saberes entre Português e Matemática na resolução e interpretação de problemas, fazendo alunos refletirem na formulação de textos argumentativos. O saber matemático, nesse sentido, torna-se um potente mecanismo para a compreensão e raciocínio da realidade na qual o indivíduo está inserido (Moraes e Pereira, 2021)

Segundo Morin, (*In: Almeida e Carvalho, 2005, p. 31-32*) um saber só é pertinente se somos capazes de situá-lo em um contexto, levando a compreender que tudo está ligado a um contexto. Morin (1998) é enfático ao criticar a fragmentação do conhecimento, que ocorre quando se analisam apenas partes isoladas da realidade. Embora a análise das partes seja importante, é fundamental “religar os saberes” para compreender as complexas relações que permeiam tudo ao nosso redor. Sendo assim, é necessário buscar um conhecimento que abarque todos os elementos da realidade, pois muitos deles se perdem quando focamos apenas em aspectos isolados, ainda que os vejamos com clareza e precisão.

Sobretudo, para alcançar essa compreensão mais ampla, os elementos devem ser visualizados, mesmo que de forma incompleta e incerta, quando isso acontece, produzimos uma compreensão genuína da realidade, indo além de meras explicações superficiais. Nesse contexto, a religação dos saberes se torna primordial para novas aprendizagens, tendo em vista a melhoria no ensino da Matemática que precisa de uma ressignificação para desmistificar a visão tradicional que se perdura na complexidade de aprender Matemática, cuja importância se dá na cultura, na sociedade e na vida do indivíduo. Para tanto, é necessário que se tenha uma maneira de pensar que articule saberes entre si, o que Morin denomina de “religação dos saberes”. Assim, “esta religação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida” (Morin *In: Almeida e Carvalho, 2005, p. 68*). Completa ainda que, “a missão primordial do ensino implica muito mais em aprender a religar do que aprender a separar, o que, aliás, vem sendo feito até o presente.”

Na real propositura, o desafio de integrar, articular conhecimentos de demasiadas áreas são desafios a serem superados, num contexto mútuo de situações, tendo em vista, a necessidade de enxergar o

todo sem anular as partes. A Matemática tem sua importância como disciplina do conhecimento; porém, de nada adianta se não se conecta com os demais conhecimentos, facilitando o aprendizado do aluno; daí o pano de fundo para se ter um ensino de Matemática voltado para a religação dos saberes, seria desenvolver novas abordagens como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem viabilizando a integração e o entendimento no contexto educacional, despertando novas aprendizagens na vida do indivíduo.

Diante da real situação vivida pelos professores em modificar sua prática com novas abordagens, surge a necessidade de interconectar os conteúdos, buscando contextualizar e articular os saberes. Contudo, a fragmentação do conhecimento, o real se diluiu na mente das pessoas.

O retalhamento das disciplinas torna impossível apreender o complexo, isto é “o que é tecido junto”, no sentido original do termo. A complexidade está presente quando os componentes que constituem o todo – como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico – são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre a parte e o todo, o todo e as partes (Morin, 2004, p.14).

Dessa maneira, o ser humano ao enxergar a noção de totalidade de maneira fracionada, torna o conhecimento uno, quando esse é multidimensional. A importância de se conhecer o contexto global facilita o desenvolvimento das aprendizagens, caminhando para que estudantes não percam suas aptidões naturais para contextualizar e integrá-los às suas vidas. O contexto da Matemática enfrenta muitos desafios, sejam de cunho afetivo, social, cognitivo. É necessário que professores tenham um olhar para a concepção do ensino interdisciplinar, fazendo ligações e interconectando o que se ensina

dentro da escola, expandindo os conhecimentos. O papel do professor de matemática como facilitador é essencial nesse processo. Os alunos devem desenvolver habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e raciocínio lógico. (Pellison, 2023). Além disso, o professor também poderá estimular a conexão entre a matemática e outras disciplinas, mostrando aos alunos como os conceitos matemáticos são aplicados em diferentes contextos.

A Matemática no ensino brasileiro está posta como disciplina do currículo, assim como as demais, de acordo com a organização curricular. Nessa temática, os conteúdos oriundos dessa disciplina são apresentados de maneira fragmentada e isolada, dificultando a percepção dos alunos, assim como qualquer outra disciplina, requer atualizações constantes. Segundo Silva (2021), esse componente curricular deve ser voltado à interação dos alunos, com diferentes práticas nos inúmeros contextos institucionais. De acordo com a autora, é notável a necessidade de agregar novas ferramentas ao ensino, viabilizando a ressignificação da prática docente em relação ao gosto e desejo pelo estudo da Matemática.

De acordo com Menezes e Santos (2001), a interdisciplinaridade é uma perspectiva de articulação interativa que pode ocorrer entre as diversas disciplinas, procurando enriquecê-las por meio de relações dialógicas envolvendo seus métodos e conteúdos constituintes. Assim, ela é um movimento constante que inclui integração de disciplinas, mas vai muito além dessa integração. Portanto há uma busca constante para que ocorra entre os membros escolares uma troca de experiências entre disciplinas e áreas do conhecimento.

No entanto, ao perceber que alunos se interessam mais por aulas que são complementadas com outras disciplinas, os professores passam a realizar um trabalho significativo propondo atividades que envolvam situações-problema capazes de inquietar

os alunos, almejando o desenvolvimento dos saberes matemáticos. Nessa linha de pensamento, a transdisciplinaridade apontada por alguns autores, corrobora para uma nova busca de compreensão globalizada. Propõe um modelo de pensamento que transcende os limites das disciplinas tradicionais, reconhecendo e integrando opostos aparentemente inconciliáveis, como sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade (Santos, 2008), procura construir uma visão mais abrangente e conectada a realidade, rompendo com a lógica linear e acolhendo as múltiplas dimensões do conhecimento.

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2001), “Os temas transversais, tendo em vista um tema social, transgridam as fronteiras epistemológicas de cada disciplina, possibilitando uma visão mais significativa do conhecimento e da vida”.

Dentro da perspectiva de enfrentar desafios e barreiras provenientes de um ensino tradicional e fragmentado na educação brasileira, se torna viável trabalhar os temas transversais, pois resgatam as relações entre os conhecimentos. A fim de exemplificar, vale destacar a jornada temática realizada em 1998, na França, por Edgar Morin (2001) reunindo professores para apresentar trabalhos que reuniam os saberes em torno de problemas essenciais. Desse modo, reconectar os conhecimentos, parte de uma compreensão disciplinar para uma transdisciplinar, que vai além do uno para o múltiplo.

Dessa maneira, pensar em saberes isolados e desarticulados não contribuem para um conhecimento dinâmico e satisfatório. No mundo real e contemporâneo, os desafios a serem vencidos são muitos, a começar com a difícil tarefa da religação dos saberes no campo disciplinar. As relações de interdependência requerem sujeitos engajados com o compromisso social de fazer difundir novos

saberes, partindo de uma abordagem que transite entre as disciplinas escolares. Nesse sentido, o desafio da transdisciplinaridade se torna maior: “transitar pela diversidade dos conhecimentos (biologia, antropologia, física, química, matemática, filosofia, economia, sociologia)” (Santos, 2008).

Desse modo, implementar a transdisciplinaridade no ensino da Matemática é desafiador, mas possível. A complementaridade de diversos saberes aponta para uma aprendizagem mais significativa e, portanto, mais relevante, desenvolvendo aspectos cognitivos e maior envolvimento entre os alunos, tendo um conhecimento mais global, sistematizado e diversificado, dando sentido à sua realidade.

Por fim, espera-se que este estudo seja significativo contribuindo com outros estudos relacionados ao tema. Evidenciando que muito há de se fazer para alcançar um ensino de matemática interdisciplinar, que abrace todo o contexto da religação dos saberes. Os desafios são constantes e é necessário ousadia para desenvolver a complexidade dentro do contexto educacional. Sabe-se que estudos relacionados à temática contribuem para um rico desenvolvimento das aprendizagens, em especial no campo da Matemática - essa tão importante área - para o desenvolvimento integral do ser humano, em suas diversas nuances do conhecimento. Buscar complementar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade no ensino, seria uma outra abordagem de inserção nas práticas educativas, pois tornar o conhecimento dinâmico e contextualizado com ligação à realidade humana é uma tarefa a ser desenvolvida pelas próximas décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a teoria da complexidade na educação matemática no desafio da religação dos saberes, foi possível conhecer os constantes desafios enfrentados ao tentar fazer a

conexão da Matemática com a religação dos saberes no campo educacional. A respeito da teoria da complexidade, compreende-se que *complexus*, segundo Edgar Morin, significa tecer junto, entrelaçar o tecido, observando que as várias partes formam o todo. Isso remete a ideia da importância do todo e suas partes para o contexto educacional e para a vida do indivíduo. Ainda de acordo com essa teoria, todo tipo de reducionismo é rejeitado, uma vez que o pensamento fragmentado promove a separação dos saberes, isolando-os. A complexidade, no entanto, não oferece uma fórmula rígida; ela propõe uma reforma do pensamento, buscando torná-lo mais integrado e abrangente. Esse processo ocorre por meio de uma educação transformadora, que visa superar a fragmentação e promover uma compreensão profunda e interligada dos conhecimentos.

No contexto da educação matemática, a visão que se tem corrobora com a necessidade da interconexão dos saberes e emerge da complexidade de religar os conhecimentos de maneira interdiscipli-

nar para haver uma complementaridade dos fundamentos apreendidos. Este estudo, ao evidenciar essa necessidade, também aponta para a viabilidade de se desenvolver ações pedagógicas concretas e exemplos de atividades que promovam a interligação da Matemática com outras áreas do conhecimento, oferecendo aos docentes alternativas para superar a fragmentação e tornar o ensino mais atraente e significativo. E isso, não só pelo prisma da Matemática, mas em sentido amplo e global.

Portanto, muitos desafios são enfrentados na busca da implementação de um ensino vinculado às novas abordagens que consideram que a produção de conhecimento necessita estar interligada na era planetária do conhecimento. A interconexão dos saberes se apresenta de maneira global e sistêmica, romper com a fragmentação pode tornar o ensino mais significativo e proporcionar novos caminhos para o desenvolvimento de uma educação matemática conectada e integrada às novas demandas contemporâneas hodiernamente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALMEIDA, M. da C.; CARVALHO, E. de A. (org.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas sobre o Brasil no Pisa 2018**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/acoesinternacionais/pisa/documentos/2019/relatorioPISA2018preliminar.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Interdisciplinaridade no PNLD 2026**: conexões entre matemática e reali-

dade. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://palavraseducacao.com.br/blog/interdisciplinaridade-matematica-pnld-2026/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. Brasília: MEC, 2001. v. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BROUSSEAU, G. Fundamentos e métodos da didática da Matemática. In: BRUN, J. **Didática das Matemáticas**. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. cap. 1, p. 35-113.

CHAS, D. M. P. Matemática e interdisciplinaridade: um estudo sobre os materiais didáticos. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 6, n. 3, p. 97-109, set./dez. 2016.

DESCARTES, R. Discurso do método. In: René Descartes. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 33-81. (Coleção Os Pensadores).

GASPERI, W. N. H. de; PACHECO, E. R. A história da matemática como instrumento para a interdisciplinaridade na Educação Básica. São Paulo: Globo, 2007. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/44/historia-da-matematica-como-dispositivo-de-aprendizagem-concepcoes-de-docentes-da-rede-publica-estadual-de-minas-gerais>. Acesso em: 2 dez. 2024.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de Paula; HOHENDORFF, J. V. **Métodos de pesquisa**: manual de produção científica. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos_cientificos/18/6505082c2a7c23986651c7b1f7a4a92e.pdf. Acesso em: 6 dez. 2024.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1999.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete interdisciplinaridade. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix, 2001.

MORIN, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução de Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. **O método 4**: as ideias. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MORIN, E. **O Método 6**: ética. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E.; PENA-VEGA, A.; PAILLARD, B. **Diálogo sobre o conhecimento**. Tradução de Maria Alice Araripe Doria. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, E. **Problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa-América, 1983.

PELLISON, A. T. Matemática e suas tecnologias: interfaces com outras áreas de conhecimento. Ponta Grossa: Atena, 2023. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/matematica-e-suas-tecnologias-interfases-com-outras-areas-de-conhecimento>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 37, p. 1-27, jan./abr. 1998.

SILVA, K. A. P. Ciclo de modelagem matemática interpretado à luz de estratégias heurísticas dos alunos. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1-27, 2021.

PERCEPÇÕES DE JOVENS E ADULTOS SURDOS SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Perceptions of deaf young people and adults about bilingual education

Claudia Regina Vieira¹ 
Desirée Ferreira Nogueira² 

¹Doutora em Educação Especial pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - Unesp/Marília e pós-graduada em Magistério do Ensino Superior pela PUC/SP. Mestre em Educação pela UNIMEP/Piracicaba e bacharela em Letras/Libras pela UFSC com pólo na Unicamp/SP. É professora Adjunta na Universidade Federal do ABC - UFABC e professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Participa do projeto “Avaliação de narrativas em Libras (língua brasileira de sinais) para alunos surdos da Educação Básica: aplicação, análise, formação e implicações pedagógicas” Financiado pelo CNPq e é coordenadora adjunta da Escola Preparatória da UFABC Líder do grupo de estudos e pesquisa GEPEBS.

E-mail: claudia.vieira@ufabc.edu.br

²Mestra junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da UNIFESP. É Pós-Graduada (Lato Sensu) em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Signorelli e em Metodologia do Ensino da História do Brasil pela Faculdade Eficaz. É graduada em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Pedagogia com habilitação em Educação de Surdos pelo Centro Universitário Lusiada (Santos) e Supervisão Escolar para exercício nas escolas de Ensino Fundamental e Médio pela Universidade do Grande ABC (UniABC).

E-mail - desirfn@hotmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 17/02/2025

Aprovado em: 16/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723312>

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que analisou como o ensino da Libras está sendo desenvolvido nas escolas bilíngues e o quanto de conhecimento as pessoas surdas possuem sobre ela. Neste estudo serão apresentados os resultados referentes ao eixo que refletiu sobre as percepções de jovens e adultos surdos acerca da condição de ser bilíngue e da educação bilíngue. Ele está embasado em concepções de aquisição e desenvolvimento da língua/ linguagem por meio das relações sociais humanas. Seguimos também a premissa que o aprendizado de uma segunda língua se apoia no conhecimento que a pessoa detém de sua língua materna. Os dados aqui apresentados foram coletados por meio de entrevistas individuais e coletivas com pessoas surdas, em que foi possível constatar que a Libras cumpre o seu papel como L1, favorecendo o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, emocional e comunicativo das pessoas surdas, porém, os entrevistados relatam que não foram expostos ao ensino da sua organização linguística. Este fato influencia na aprendizagem da Língua Portuguesa como L2. Apontamos uma reflexão sobre a necessidade de iniciar o ensino dos aspectos linguísticos da Libras, levando os alunos a conhecê-la plenamente, para que ela seja um aporte para o aprendizado da Língua Portuguesa e consigam transitar entre as duas línguas.

Palavras - chave: Bilinguismo surdo. Educação bilíngue de surdos. Libras. Protagonismo surdo.

Abstract

This article is an excerpt from a master's research that investigated how the teaching of Libras is being developed in bilingual schools and how much knowledge deaf people have about it. In this study, the results will be presented regarding the axis that reflected on the perceptions of young people and deaf adults about the condition of being bilingual and bilingual education. It is based on conceptions of language/language acquisition and development through human social relations. We also follow the premise that learning a second language is based on the person's knowledge of their mother tongue. The data presented here were collected through individual and collective interviews with deaf people, where it was possible to verify that Libras fulfills its role as L1, favoring the linguistic, cognitive, social, emotional and communicative development of deaf people, however, the interviewees report that they were not exposed to the teaching of their linguistic organization. This fact influences the learning of Portuguese as L2. We point out a reflection on the need to start teaching the linguistic aspects of Libras, leading students to know it fully, so that it can be a contribution to learning the Portuguese language and being able to move between the two languages.

Keywords: Deaf bilingualism. Bilingual education for the deaf. Libras. Deaf protagonism.

INTRODUÇÃO

A pessoa surda se constitui imersa em duas culturas, transitando entre duas línguas: a Língua de Sinais (LS) e a língua oficial de seu país e isso faz com que seja caracterizada como bilíngue. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) propicia o desenvolvimento psíquico, cognitivo, social, educacional, cultural e de formação de identidade da pessoa surda. Ela tem essa condição porque é uma língua plena, em todos os aspectos estruturais e linguísticos. É a primeira língua (L1) para a maioria dos surdos e a sua aquisição está assegurada no processo de desenvolvimento escolar. Vieira (2017, p. 89) pontua que “a Libras deve ser vista como língua que viabiliza a aprendizagem de conceitos e de mediação desses conceitos.” Também imersa na Língua Portuguesa (LP), ela é a segunda língua (L2) das pessoas surdas, auxiliando na interação social e no acesso ao conhecimento de mundo, pois conforme Padilha e Oliveira (2013, p. 24) a “inserção e a participação na vida social exigem

o domínio de conhecimentos básicos, cujo acesso demanda o domínio de linguagem escrita”. Desta forma, a pessoa surda se constitui basicamente nas duas línguas e a educação bilíngue é a modalidade de ensino almejada pela comunidade surda, atendendo as suas necessidades educacionais.

Para embasar este artigo trazemos as proposições de Vygotsky (2014, 2012a, 2012b) e Bakhtin (2009, 2010a, 2010b) pois reconhecemos que o desenvolvimento humano se dá com base nas relações sociais possibilitando o desenvolvimento da língua/linguagem.

De natureza qualitativa, a pesquisa foi mediada por pesquisa bibliográfica, estudo de campo e análise dos dados, com o foco central nas percepções que as pessoas surdas têm sobre ser bilíngue e a educação bilíngue para surdos.

O período pandêmico que afetou o mundo pela Covid-19 doença causada pelo Coronavírus (*SARS-CoV-2*) em 2019 provocou mudanças nas nossas inte-

rações devido ao isolamento social. Na impossibilidade do contato presencial, a alternativa encontrada foi realizar o estudo de campo por intermédio de entrevistas individuais e coletivas com pessoas surdas de forma remota. Os entrevistados são pessoas surdas, usuárias da Libras, residentes nas cidades que compõem a Grande São Paulo e estudaram em escolas para surdos (especial, de integração ou bilíngue).

O convite foi realizado pelo WhatsApp, por chamada de vídeo ou por meio de troca de mensagens durante o mês de junho de 2021. Neste contato inicial foi solicitada a permissão de envio de um vídeo em Libras com os esclarecimentos iniciais da pesquisa e apresentação de seus objetivos. Este vídeo pode ser acessado através do link: https://drive.google.com/file/d/1zUTm_LYLOaz7jpKvSI41NAUyr-X6YUEN/view ou pelo QRcode ao abaixo.

Figura 1 – QRcode.



Fonte: próprios autores

Ele contempla os requisitos na formulação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), determinados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade em que a pesquisa está vinculada.

As entrevistas foram realizadas e gravadas pela plataforma *Zoom Meeting*¹ com 19 pessoas surdas en-

tre 15 e 80 anos de idade, nos meses de junho e julho de 2021. As entrevistas individuais contemplaram todos os participantes com o intuito de identificar os sujeitos da pesquisa e coletar as suas experiências educacionais; entrevistas coletivas foram concretizadas com três agrupamentos de pessoas com idades próximas, por meio da interação entre os participantes, foi possível construir um panorama sobre qual o lugar que a Libras e a Língua Portuguesa ocupam em suas vidas. Três entrevistas individuais foram efetivadas com professores surdos com o objetivo investigar como o ensino da Libras está estruturado nos estabelecimentos de ensino.

Assumimos neste estudo construir os dados por intermédio da abordagem microgenética², fundamentada na proposição histórico-cultural enunciadas por Vygotsky (1981, 1987a apud GÓES, 2000). Para Góes a abordagem microgenética é:

uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (p. 9).

Os dados obtidos estão apresentados em quadros ao longo deste artigo exemplificando e contextualizando fatos ocorridos no curso dos anos, por meio das percepções dos entrevistados. Eles estão divididos em três colunas, em que a primeira apresenta o nome fic-

¹O Zoom Meetings ou Zoom Reuniões em português é um aplicativo que permite realizar reuniões virtuais de maneira muito simples, tanto pelo celular quanto pelo computador. Em: <https://edu.gcfglobal.org/pt/conhecendo-zoom/o-que-e-para-que-serve-o-zoom/1/>. Acesso em 12/06/2025.

²De acordo com Góes, 2000. “a análise microgenética enquanto abordagem metodológica está inscrita numa interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos e que é distinta de formas de análise de microeventos ligadas a outros aportes teóricos. O propósito é caracterizar, dentro da matriz histórico-cultural, a vertente dessa abordagem que articula o nível microgenético das interações sociais com o exame do funcionamento dialógico-discursivo, salientando, ainda, as propostas de vinculação com as proposições do paradigma semiótico-indiciário.

tício dos entrevistados (flores) para preservar a identidade dos participantes, conforme o estabelecido pelo CEP; a segunda são as transcrições das respostas em Libras dos entrevistados representadas pelo sistema de glosas³; a terceira são as traduções das respostas em português, realizadas pelas pesquisadoras.

Percepções sobre ser bilíngue

Segundo Vygotsky (2012), o desenvolvimento da linguagem humana, está ancorado nas relações sociais que a criança estabelece desde o início de sua vida, pois ela nasce submersa num ambiente em que a língua já está presente e a sua função primária “é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança. Assim, a linguagem primordial da criança é puramente social”. (VYGOTSKY, 2009, p. 63). Ao longo de seu crescimento, a criança vai adquirindo experiências com o mundo externo e propiciam a possibilidade de estabelecer relações entre os fatos que ocorrem em seu entorno com os seus significados linguísticos. A idade escolar vai aprimorar e dar continuidade ao desenvolvimento das crianças. Vygotsky (2009, p. 244) ressalta que, neste período, inicia o desenvolvimento dos conceitos científicos e a participação do professor neste processo auxilia no amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança. A linguagem da criança passa por um processo de evolução para atingir a linguagem interior e adulta.

Bakhtin também fundamenta o desenvolvimento da linguagem com base nas interações sociais. Para ele “a realidade efetiva da linguagem [...] é o acontecimento social da interação discursiva que ocorre

por meio de um ou vários enunciados”. (BAKHTIN, 2018, p. 218). Para o autor, “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua”. (Ibid, p. 219).

O desenvolvimento das crianças surdas ocorre da mesma forma que o desenvolvimento de qualquer criança (VYGOTSKY, 2012b), sendo que a aquisição da linguagem deve estar apoiada na visibilidade delas. Conforme Skliar, “a surdez é uma experiência visual (...), e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual.” (SKLIAR, 1998, p. 28). Desta forma, todas as informações da vida diária devem ser constituídas de forma visual, para refletir positivamente na subjetividade da pessoa surda, influenciando nos seus relacionamentos pessoais, na construção de conceitos, na ampliação de conhecimentos, nutrindo com seus pares uma cultura visual e a sua forma de expressão se materializa numa língua visual, a Língua de Sinais.

Todos os entrevistados são filhos e filhas de pais ouvintes e a maioria relatou que antes de adquirir a Libras, o recurso de comunicação utilizado no ambiente familiar era predominantemente os gestos, apontamentos e mímicas, além da forma exagerada da articulação das palavras com a oralidade. Investigamos também sobre qual foi o local e o período em que tiveram o primeiro contato com a Libras e os relatos mostram que o acesso ocorreu ao ingressarem na escola. Portanto, a escola acaba sendo o espaço que promove o desenvolvimento linguístico.

Para iniciar a análise em relação à percepção dos entrevistados sobre ser bilíngue e o uso das duas línguas, vamos apresentar trechos da entrevista coletiva do grupo mais jovem, com idade entre 15 e 18 anos de idade.

³O sistema de glosas utiliza palavras de uma língua oral, escritas em letras maiúsculas para representar um sinal, ou parte dele. Neste trabalho as glosas serão utilizadas para representar graficamente os depoimentos em Libras. Palavras e frases escritas entre parênteses representam as expressões não-manuais e palavras e frases escritas em caixa baixa, no meio das frases, representam o uso da oralidade.

Durante a conversa, foi lançada a pergunta se eles eram bilíngues. Os entrevistados paralisaram. A pergunta foi refeita acrescentando ao primeiro questionamento se eles usavam as duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa e as respostas foram iniciadas.

Quadro 1 - Vocês são bilíngues?

Rosa	BILÍNGUE EU USAR DUAS LÍNGUAS. MAIS LIBRAS. L1 (português) BRASIL USAR TODOS. L2 LP; APRENDER, IMPORTANTE, LP. PRECISA DUAS IMPORTANTE.	Eu sou bilíngue. Eu uso as duas línguas. Uso mais a Libras. A língua usada por todos no Brasil é a LP. LP é a minha L2; estou aprendendo; ela é importante. Preciso das duas, são importantes.
Violeta	BILÍNGUE... LIBRAS MINHA LÍNGUA, DO-QUE LP. USO MAIS LIBRAS. COSTUMAD@ DESDE PEQUEN@, CRESCI USANDO LIBRAS, MINHA LÍNGUA LIBRAS. LP PARECE ATRASAD@, PERDI PORTUGUÊS POUCO. APRENDI POUCO.	Bilíngue? A minha língua é a Libras, uso mais do que a LP. Estou acostumada, desde pequena; cresci usando a Libras porque é a minha língua. LP tenho pouco conhecimento, sinto atraso no aprendizado dela. Aprendi pouco.
Gérbera	ANTES ESCOLA PEQUEN@ LIBRAS, PORTUGUÊS NADA, ZERO, PREGUIÇA PORTUGUÊS. PENSAVA SÓ LIBRAS. DEPOIS COMECEI PERCEBE ALGUNS SURDOS SABEM PORTUGUÊS. EU? PRECISAR ESTUDAR PORTUGUÊS, ESCREVER, EU NÃO SABER. RUA SURDO COMO COMUNICAR, EU TENTAR PORTUGUÊS. PRIMEIRO LIBRAS, DEPOIS PORTUGUÊS ESCREVER. EU FRAC@ PORTUGUÊS, DESENVOLVER IGUAL NÃO. QUERO TENTAR DESENVOLVER CONSEGUIR IGUAL.	Quando eu era pequena, na escola só usava Libras e nada de LP, tinha preguiça. Preferia usar só a Libras. Fui crescendo e percebendo que alguns surdos sabiam a LP. E comecei a me questionar. Percebi que precisava estudar porque eu não sabia escrever. Na rua, no dia a dia como a pessoa surda vai se comunicar? Passei a me interessar pela LP. Minha L1 é a Libras e LP é a minha L2. Minha escrita ainda é fraca, e o desenvolvimento das duas línguas não é igual. Mas eu quero me desenvolver igual nas duas línguas.

Fonte: As autoras.

A reação de paralização, bem como as expressões corporais e faciais dos três entrevistados ao serem questionados sobre ser bilíngue, pode indicar que o conceito ‘bilíngue’ seja entendido por eles, apenas como um elemento que ocorre fora deles: a escola é bilíngue. Com a intervenção da segunda pergunta eles perceberam que este conceito também pode se referir a eles: eu sou bilíngue. O grupo é bem jovem e em processo de formação, mesmo frente às dificuldades na aquisição da Língua Portuguesa, reconhece a necessidade do desenvolvimento linguístico nas duas línguas. A necessidade de estabelecer comunicação também com a Língua Portuguesa, desperta a consciência para o seu aprendizado. É o que relatam os entrevistados que serão apresentados no próximo quadro. São trechos de entrevistas individuais com pessoas surdas de diferentes idades.

Quadro 2 - No dia a dia você usa as duas línguas com a mesma frequência?

Petúnia	SEGURANÇA LIBRAS, ELA ADQUIRIR CONHECIMENTO. ORAL SÓ POR CAUSA COMUNICAR OUVINTE; SÓ. EQUILÍBRIO, IGUAL. MAIS SEGURANÇA LIBRAS CERTEZA.	Tenho mais segurança com a Libras, onde adquiro conhecimento. Uso a oralidade para me comunicar com os ouvintes. Há um equilíbrio; uso as duas iguais, mas a Libras me dá mais segurança, com certeza.
Begônia	EU BILÍNGUE, DUAS IMPORTANTES. ANTES LIBRAS MAIS, ESCREVER MENOS. EU JOVEM MELHOR LIBRAS. DEPOIS FORMEI 8ª SÉRIE, SUSTO: PRECISA ESCREVER, PRECISA. FÁCIL-NÃO, DIFICULDADE NO 1º ANO MÉDIO SUSTO: ESCREVER MUITO, COPIAR MUITO, APRENDER-NÃO FUNDAMENTAL. ASSIM EU ACHO LP TAMBÉM IMPORTANTE. APRENDER DUAS JUNTAS, BILINGUISMO IMPORTANTE. SÓ LIBRAS FRACO, ESCRITA LP IMPORTANTE.	Eu sou bilíngue, as duas línguas são importantes para mim. Quando eu era jovem só valorizava a Libras e escrevia muito pouco. Me formei na 8ª série, fui para o ensino médio e levei um susto: precisava escrever muito e tinha aprendido pouco no fundamental. Foi assim que percebi que a LP é importante também. É preciso valorizar o aprendizado das duas línguas; bilinguismo para surdos é muito importante. Focar só na Libras enfraquece o aprendizado; LP também é importante.
Gardênia	EU, DOIS. COMEÇO ERA ORALIZADA, DEPOIS MUDAR, AGORA POR CAUSA LIBRAS. ÀS VEZES ORALIZAÇÃO NÃO AJUDA: COMO? REPETE, REPETE, ORAL NÃO ENTENDI. PARA MIM DOIS – BIMODAL. SE FOR SÓ LIBRAS EU PERCO. ACOSTUMADA. TAMBÉM SÓ ORALIZAÇÃO, NÃO DÁ. PARA MIM AS DUAS LÍNGUAS JUNTAS.	Eu uso as duas línguas. Antes usava só oralização e mudei por causa da Libras. Às vezes só a oralização não ajuda. Eu pergunto: como? Repete! Não entendi o que falou! Para mim as duas línguas – bimodal. Se usar só a Libras eu perco muita informação. Se for só oralização, também me prejudica, não dá. Para mim as duas línguas precisam estar juntas no contexto.

Fonte: As autoras.

Frente aos relatos apresentados nos quadros 1 e 2, podemos perceber que há diversidade bilíngue entre as pessoas surdas. Algumas adquirem a consciência bilíngue pela necessidade de convívio na sociedade ouvinte; outras pelo histórico de vida, em que a obrigatoriedade da oralidade imposta por um período criou uma dependência de se comunicar pela bimodalidade; outras ainda se sentem mais seguras com a sua L1 e buscam alternativas para aprimorar a sua L2; e por fim, as que se apegam somente a L1. Cada uma traz experiências diferenciadas que influenciarão na constituição de suas identidades e na proficiência e uso das línguas. Assim podemos entender que a constituição de uma pessoa surda bilíngue, estará diretamente relacionada com os traços de suas experiências familiares, do momen-

to em que teve o contato com sua L1, dos parceiros linguísticos, do processo educacional escolhido, entre outros elementos que possam influenciar em sua constituição bilíngue. Grosjean aponta que não existe um único tipo de pessoa bilíngue.

Na verdade, os bilíngues adquirem e usam suas línguas com diferentes propósitos, em diferentes situações de vida e com diferentes pessoas. Isso acontece precisamente porque as necessidades e usos das línguas são normalmente muito diferentes e os bilíngues raramente desenvolvem a mesma fluência nas duas línguas. O nível de fluência atingida, numa língua (mais precisamente numa habilidade linguística) dependerá da necessidade de uso daquela língua e será específica ao domínio (casa, trabalho, escola, etc. (GROSJEAN, 2017, p. 165)

Grosjean reforça que o uso das línguas depende da função social no momento de interação, do interlocutor com quem vai estabelecer essa relação, do tipo de habilidade comunicativa (ver, sinalizar, ler, escrever), bem como o contexto comunicativo. Os entrevistados transitam pelas duas situações linguísticas, apresentando mais conforto na sua L1, pois ela agrega e une o grupo social surdo, espaço em que o seu uso é legitimado. A Língua Portuguesa como L2, necessariamente utilizada por meio da escrita, cria

barreiras linguísticas principalmente para as pessoas surdas, que se sentem intimidadas ao usá-la devido ao seu pouco conhecimento, causando constrangimento, pois sabem que as informações que ‘tentam’ expressar por ela muitas vezes são desordenadas.

Complementando a questão sobre ser bilíngue, vamos apresentar as respostas da entrevista coletiva com um grupo de pessoas entre 30 e 45 anos de idade. Durante a conversa questionamos se o uso das duas línguas é equilibrado na vida deles.

Quadro 3 - Vocês são bilíngues?

Gerânio	SIM BILÍNGUE SIM. VIDA LP E LIBRAS, CRESCI. USAR LIBRAS LP BILINGUE, É DUAS LÍNGUAS, L1 L2 NOSSA VIDA.	Sim, eu sou bilíngue. Na minha vida eu uso as duas línguas, Libras e LP. Ser bilíngue é usar as duas línguas: L1 e L2. É a nossa vida.
Camélia	EU ME-PERCEBER SIM POR QUE LP OUVINTE ORALIZAÇÃO. COMUNIDADE SURDA LIBRAS. DAR-PARA MIM, (SOCIEDADE) DAR-PRA-MIM AS DUAS JUNTAS. TODA-VIDA PRECISAR BILINGUE. PORQUE LÍNGUA 2 ME-AJUDA DESENVOLVER, ADQUIRIR CONHECIMENTO ABRIR CAMINHOS CONHECIMENTOS ME-DÁ VALOR.	Eu me vejo bilíngue sim, porque na sociedade ouvinte eu consigo oralizar. Na comunidade surda eu uso a Libras. As duas me constituem. Sou bilíngue a vida toda, porque as duas línguas me ajudam no meu desenvolvimento, a adquirir conhecimentos, abrir caminhos. As duas me valorizam.
Gerânio	NÃO-SÓ BILINGUE TAMBÉM BICULTURAL: DUAS LÍNGUAS DUAS CULTURAS. PORQUE CULTURA VIVER SOCIEDADE OUVINTE, FAMÍLIA CONVIVER. COMUNIDADE SURDA TROCAS E INTERAÇÕES. VIVER CULTURA DUAS, PARTICIPAR DUAS.	Não é só ser bilíngue, é também ser bicultural. 2 línguas, 2 culturas. Vivo na sociedade ouvinte, convivo com minha família ouvinte, então participo da cultura ouvinte e participo da cultura surda. Interaço com as duas culturas.
Lótus	GERÂNIO FALOU CONCORDO SUA OPINIÃO. NÓS SIM PORQUE FAMÍLIA OUVINTE TER, PARTICIPAR SOCIEDADE TER. PARECE DOIS TER: BICULTURAL BILINGUE DOIS FORMAR SURDOS.	Concordo com a sua opinião. Nós surdos estamos em contato com a família ouvinte e participamos da sociedade. Somos bilíngues e biculturais, os dois constituem os surdos.
Pesquisadora	Fazendo uma comparação entre a Libras e a LP, vocês as usam de maneira igual? Ou uma é mais importante que a outra: Como vocês usam?	
Lótus	PARA MIM IGUAL. EU TRABALHO ESCOLA PARTICULAR, PORTUGUÊS DIRETO. USAR LIBRAS CONTATO SURDOS AMIGOS, FAMÍLIA POUCO, MAS DUAS LÍNGUAS IGUAIS.	Para mim elas são iguais. Eu trabalho em uma escola e uso direto a LP. Uso Libras no contato com os surdos, mas as duas são iguais.

Gerânio	IMPORTANTE EQUILÍBRIO DUAS. VIVER GRUPO SURDO LIBRAS, LÍNGUA DELA É LIBRAS. MAS ELES VIVER DENTRO PAÍS BRASIL É LP. ENTÃO NÓS SURDOS É MENOR M-I-N-O-R-I-A PRECISAR APRENDER LP INTERAGIR POR-CAUSA SOCIEDADE, COMPRAR MERCADO, USA PALAVRAS, VAI LUGARES, CAMINHO, ÔNIBUS, VÁRIOS PALAVRAS VISUAL. ENTÃO IMPORTANTE VIDA SURDO. IMPORTANTE EQUILIBRIO ENTRE DUAS.	É importante haver um equilíbrio entre as duas. Dentro da comunidade surda uso a Libras porque é a língua da comunidade surda. Mas os surdos brasileiros vivem no Brasil e a língua do nosso país é a LP. Nós surdos somos minoria. É preciso aprender a LP para interagir com a sociedade ouvinte, ir ao mercado, em diversos lugares; todas as informações estão na LP. Então, para a vida dos surdos é preciso procurar o equilíbrio entre as duas línguas.
Camélia	LIBRAS / LP ELA (LP) LÍNGUA SUPERIOR. LP PRIMEIRA LÍNGUA DA SOCIEDADE. LIBRAS L1 LÍNGUA VISUAL SURDOS APRENDER AQUISIÇÃO DESENVOLVER. LP É SUPERIOR? EQUILÍBRIO DUAS, TROCA INTERAÇÃO. LIBRAS VALOR. LIBRAS / LP EQUILÍBRIO TER-NÃO UMA MAIS-DO-QUE OUTRA, DUAS IGUAIS	Comparar Libras e LP: LP tem mais destaque porque é a língua da sociedade. Libras é a língua da comunidade surda e por ela nós aprendemos, adquirimos conhecimento e nos desenvolvemos. LP é superior? Não. Precisa equilíbrio entre as duas. Libras tem muito valor. Não tem uma mais importante que a outra, as duas são iguais.
Girassol	BRASIL OFICIAL LP; L2 NÓS LP, NASCEMOS BRASIL. IMPORTANTE LIBRAS CAMÉLIA FALOU VALOR, PRECIOSA LIBRAS SIM IGUAL LP. MAS TODOS-OS-DIAS VIVER É LP. AINDA FALTA ACESSIBILIDADE LIBRAS BRASIL. ACHO PRECISA EQUILÍBRIO SIM, MAS SURDO PRECISA ESFORÇAR EQUIPARAR CONSEGUIR ESCREVER LP. FALAR-NÃO OBRIGADO-NÃO ESCREVER POR CAUSA OUVINTES NÃO, MAS PORQUE L1 LIBRAS, L2 QUAL? LP!	A língua oficial do Brasil é a LP que para nós é a nossa L2. Somos brasileiros. É importante também o que Camélia falou sobre o valor da Libras, ela é muito preciosa sim, igual a LP. Mas todos os dias uso mais a LP. Ainda falta acessibilidade em Libras no Brasil. Precisa de um equilíbrio sim e os surdos precisam se esforçar para alcançar este equilíbrio, conseguir escrever em LP. Mas não por causa da interação com os ouvintes, mas porque a nossa L1 é Libras e a L2 qual? LP!

Fonte: As autoras.

Segundo os componentes deste grupo, as duas línguas favorecem a constituição de sujeito, a formação da subjetividade, o posicionamento da identidade, a interação com a coletividade, a aquisição de conhecimentos, a construção e reconhecimento de valores. Essas respostas são valiosas, pois servem como base para o entendimento do bilinguismo surdo. A maturidade e o entendimento dos entrevistados revelam que o bilinguismo surdo está além de usar duas línguas. A criança surda nasce, cresce, vive, interage na sociedade e cultura do seu país, vivenciando contato visual com a L2, com as informações visuais inerentes ao meio. Ao entrar em contato com pessoas surdas, na escola ou associações de surdos, inseridas na comunidade surda,

a criança conquista o acesso à sua L1 e a cultura surda. Bilíngues e biculturais, dois espaços em que os surdos estão inseridos e desenvolvem formas de interações de acordo com suas necessidades.

Educação Bilíngue

Na área da educação de surdos Vygotsky indica a necessidade de ensino que tenha por base o desenvolvimento das línguas possíveis para o aluno surdo, no qual o caminho a ser percorrido contempla a

poliglotia, ou seja, na pluralidade de vias de desenvolvimento da linguagem das crianças surdas. Em rela-

ção a isso, surge a necessidade de reavaliar a atitude tradicional teórica e prática relativa aos diferentes tipos de linguagem do surdo e, em primeiro lugar, **com respeito à mímica e à linguagem escrita**.

As pesquisas psicológicas, experimentais e clínicas demonstram claramente que a poliglotia, isto é, o domínio de diferentes formas de linguagem, no estado atual da surdopedagogia, é um caminho inevitável e o mais frutífero para o desenvolvimento da linguagem e a educação da criança surda. (VYGOTSKY, 2012b, p. 309. *Grifos nossos*)

Este novo aspecto apontado por Vygotsky dá aporte para uma educação bilíngue às crianças surdas. Com base no autor, entendemos que o processo de aquisição da L1, tem início no contato com a língua externa presente no meio escolar e sendo interiorizada de forma natural e espontânea, na medida em que a criança vai significando os conceitos providos nas relações com seus pares mais proficientes na Libras. Paralelamente, as crianças expostas ao mundo visual com diversas informações escritas, são estimuladas a dar significado às palavras presentes no seu cotidiano. Porém ela só consegue entender que uma palavra escrita carrega uma informação linguística, depois que ela construiu o conceito referente a ela, na sua L1. Esta ideia está amparada no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira apresentada por Vygotsky, que afirma:

[...] o desenvolvimento de uma língua estrangeira é um processo original porque emprega todo o aspecto semântico da língua materna surgido no curso de sua longa evolução. Assim, o ensino de uma língua estrangeira a um aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base. (VYGOTSKY, 2009, p. 266)

Seguindo as premissas das pesquisas de Vygotsky, assumimos que a aprendizagem da L2 deve ser

realizada com propostas de ensino de uma língua estrangeira, levando em conta a necessidade de que esta seja efetivada em contextos reais, que reflitam a vida cotidiana dos alunos. Aprender a Língua Portuguesa é um direito linguístico dos surdos, pois ela auxilia, complementa e contribui para o desenvolvimento cognitivo destes estudantes. A partir da diferença linguística e cultural, surge a necessidade de uma Pedagogia Surda que promova um estudo reflexivo capaz de auxiliar na construção de estratégias, atividades e recursos que favoreçam a visualidade surda valorizando a Libras e a cultura surda. Lebedeff (2017, p. 230) ressalta que “... é a experiência visual que deve basilar as propostas educacionais para os surdos”. Desta forma o desenvolvimento educacional bilíngue das crianças surdas, deve prever a aquisição da Libras o mais cedo possível e o ensino da Língua Portuguesa, focado no aprendizado da leitura e escrita, com estratégias que envolvam recursos visuais.

No Brasil a educação bilíngue foi fortalecida com a alteração da LDB de 1996, por meio da **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**, que acrescenta em seu texto a modalidade de educação bilíngue de surdos:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, *a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos* [ênfase adicionada], para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. ...

§ 2º *A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida ...* [ênfase adicionada].

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e *professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior ...* [ênfase adicionada]. (LEI nº 14.191, 2021)

Com base na lei podemos definir que a educação bilíngue assume o trabalho com duas línguas distintas e complementares, e cada qual cumprindo funções diferentes. A língua de instrução, que deve fluir em todo o espaço escolar é a Libras, como L1, para o desenvolvimento global dos alunos surdos. A Língua Portuguesa, como L2, deve ser desenvolvida na modalidade escrita, com estratégias de ensino de segunda língua. Elas são complementares porque ambas promoverão o acesso ao conhecimento e à cultura. A Lei inova ao acrescentar diferentes possibilidades de espaços educacionais, mas damos destaque às escolas bilíngues para o desenvolvimento dos alunos surdos, espaço desejado e clamado pela comunidade surda, profissionais e pesquisadores da área da surdez há muito tempo. Outro ponto relevante é iniciar a oferta de educação a partir de zero ano de idade, legitimando a necessidade do desenvolvimento da Libras o mais cedo possível.

Percepções sobre a educação bilíngue

Não cabe mais negar a importância da Libras para o desenvolvimento educacional, cognitivo, emocional e social das crianças surdas. Em muitas pesquisas podemos elencar pontos de extrema importância para o êxito da educação de surdos, refletindo sobre a necessidade de apropriação da L1 para a aquisição da L2, dos profissionais envolvidos no processo educacional serem obrigatoriamente bilíngues e compreendam as estruturas e as formas de construção da Libras e a Língua Portuguesa, e da necessidade de se estabelecer currículos que respeitem as especificidades dos alunos surdos (STUMPF-2008; FORMAGIO e LACERDA-2016). Porém poucas pesquisas se propuseram a investigar sobre a necessidade das crianças surdas se apropriarem dos aspectos linguísticos da sua L1, isto é, de compreenderem a organização linguística de sua língua para que ela seja um aporte facilitador para a aquisição da L2.

Para analisar como a educação bilíngue vem sendo desenvolvida na Grande São Paulo, trazemos alguns trechos da entrevista coletiva com o grupo entre 15 e 18 anos de idade, pois passaram boa parte do processo de escolarização nas escolas com a proposta bilíngue de surdos.

Quadro 4 - Que lembranças vocês têm da escola bilíngue? Lembranças boas e ruins.

Rosa	BILINGUE, MAIS FELIZ, COMUNICAR, MAIS LEVE, GOSTAR MUITO, ENCONTRAR, PIADAS, DIVERSÃO. AMO, AMO.	Escola Bilíngue! Sinto-me feliz. A comunicação flui mais leve. Eu gosto muito dos encontros, das piadas, tudo muito divertido. Amo! Amo!
Violeta	BILINGUE MAIS LEGAL, GRUPO SURDOS, COMUNICAR. LEMBRO APRENDER, TAMBÉM JOGOS, BRINCADEIRAS APRENDER SINAIS. LEMBRO HISTÓRIAS VÁRIAS, DEPOIS FAZER TEATRO.	Escola Bilíngue é muito legal! A comunicação, a interação são melhores. Lembro a facilidade em aprender; também tinha jogos, brincadeiras e tudo por sinais. Lembro-me das histórias contadas e depois fazer teatro.

Gérbera	PASSADO. EU PEQUENA, TÍMIDA, MAS LIBRAS IMPORTANTE MUITO. COMUNICAÇÃO SURDOS É LIBRAS.	Eu fui uma criança muito tímida e a Libras foi importante para mim. A nossa comunicação se dá pela Libras!
Pesquisadora	Tiveram alguma dificuldade ou alguma lembrança ruim?	
Gérbera	DIFÍCIL, PORTUGUÊS DIFÍCIL. TAMBÉM PROFESSOR DIFERENTE SINAL, OUVINTE ORALIZA. MAIS DIFÍCIL ENTENDER.	Difícil... português era muito difícil. Os professores usavam sinais de forma incorreta; eles oralizavam juntos, prejudicando o entendimento dos conteúdos.
Violeta	TAMBÉM PORTUGUÊS DIFÍCIL, VERBOS VÁRIOS. PORTUGUÊS MUITO DIFÍCIL.	Para mim também, o Português era muito difícil. Muitos verbos, os tempos verbais. Português é muito difícil.
Rosa	IGUAL, DOIS, PORTUGUÊS DIFÍCIL. POUCO DESENVOLVENDO. PROFESSOR (balança a cabeça) DEFEITO LIBRAS. PACIÊNCIA, DIFÍCIL APRENDER PORTUGUÊS.	Igual aos dois. Português é muito difícil. Aos poucos vou me desenvolvendo. Professores não são proficientes na Libras. Paciência!!! Mas aprender português é muito difícil.

Fonte: As autoras.

Os entrevistados são unânimes ao relatar a importância da Libras também no processo de escolarização, pois ela é o canal de expressão de ideias e de valores, cumprindo seu papel primário de comunicar, além de promover interação social, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento dos aspectos cognitivos de seus usuários. A Libras é um direito das pessoas surdas e, promover a sua aquisição o mais cedo possível é inquestionável. Por outro lado, os termos ‘difícil’ e ‘dificuldade’ estão presentes nas respostas apresentadas. Sendo os mais jovens entre todos os entrevistados e ainda submetidos ao ensino da Língua Portuguesa, demonstram que este aprendizado é inconsistente e está fragilizado. O grupo traz um dado interessante a respeito dos professores ouvintes: pouca proficiência na Libras e/ou realizar a comunicação por meio da Libras e verbalizando junto, prevalecendo a forma bimodal nas interações, prejudicando o entendimento das informações. Segundo Fernandes (2006, p. 127),

é evidente que crianças surdas que têm nas práticas bimodais o principal modelo para identificação lin-

guística, na infância, acabam por desenvolver um sistema híbrido de comunicação, e crescem acreditando ser esse sistema de signos, por meio do qual interagem, os “sinais na fala” ou a “fala sinalizada”, enfim uma única língua justaposta e não duas (português e língua de sinais), o que possibilitaria a reflexão sobre sua condição bilíngue.

Os entrevistados declararam que são bilíngues, que as duas línguas são importantes para estabelecerem comunicação e interação social, que a Libras é primordial para aquisição de conhecimento, mas a aprendizagem da língua portuguesa carece ser efetivada, demonstrando um desequilíbrio no ensino entre as duas línguas. Entendemos que com conhecimentos sólidos em sua L1, incorporando estratégias visuais ao ensino de L2, podemos oferecer aos alunos surdos, suporte para superar as barreiras do aprendizado da Língua Portuguesa. Desta forma passamos a investigar como o ensino da Libras está sendo desenvolvido. No quadro 5 apresentamos trechos das entrevistas individuais com três profissionais surdos da área da educação e que exercem

a função de professores ou instrutores de Libras. Os profissionais relatam que aprenderam os aspectos linguísticos da Libras nos cursos de Licenciatura em Letras/Libras⁴ e/ou Pedagogia Bilíngue. Várias

perguntas foram feitas, mas para complementar as informações referentes à educação bilíngue, faremos uma reflexão sobre os relatos apresentados dos conteúdos desenvolvidos na disciplina de Libras.

Quadro 5 - Quais conteúdos são desenvolvidos na disciplina de Libras?

Lótus	EDUCAÇÃO-INFANTIL FOCO É CONTAÇÃO: FÁBULAS, CONTOS-DE-FADA. FUNDAMENTAL I: TAMBÉM CONTAÇÃO, JOGOS-DE-LÍNGUA: PARÂMETROS, P-A-R-A-M-E-T-R-O-S LIBRAS, APOIO DÚVIDAS CONTEÚD@ SALA-DE-AULA. FUNDAMENTAL II: HISTÓRIA SURD@, DESENVOLVIMENTO, SURDEZ, IDENTIDADE SURD@, INCENTIVAR IDENTIDADE SURDA POSITIVA, CAPACIDADE SURDOS, TRABALHO EJA: APOIO CONTEÚD@ SALA-DE-AULA.	Na educação infantil, o foco é a contação de histórias como fábulas, contos de fada, e outras. No ensino fundamental I as histórias continuam. Também tem jogos de língua explorando os parâmetros da Libras. Outro ponto é o apoio aos alunos sobre os conteúdos abordados em sala de aula. No ensino fundamental II exploro os fatos que envolvem o desenvolvimento da história da comunidade surda, sobre surdez, incentivar a identidade surda de uma forma positiva, sobre a capacidade das pessoas surdas, trabalho, etc. No EJA dou apoio aos conteúdos de sala de aula.
Cacto	CONTAÇÃO HISTÓRIA, POESIA. EXPRESSÃO-FACIAL, CL, PARÂMETROS. FAZER VÍDEO, PESQUISA VISUAL. JOGOS, MUITOS, IDEIAS. FUNDAMENTAL II: LITERATURA-SURDA; POESIA; COMUNIDADE SURDA; ENTREVISTAS; INFORMAÇÃO TV; JANELA-LIBRAS INTÉRPRETE; POLÍTICA; TEATRO	Contação de história, poesia. Desenvolver a expressão facial, discutir classificadores, parâmetros da Libras. Como estratégia faço vídeos, pesquisa visual, uso muitos jogos com diferentes possibilidades. No fundamental II trabalho com Literatura surda, poesia, história da comunidade surda. Faço entrevistas; buscamos informação na TV, através da janela de Libras com intérprete; discutimos política; uso teatro.
Gerânio	INFANTIL 5º ANO FOCO CONTAR HISTÓRIAS, SINAIS ESTIMULAR, CONFIGURAÇÃO DE MÃO COMBINAR. NÚMEROS, QUANTIDADE, SOMA, SUBTRAÇÃO. ROTINA, CALENDÁRIO, DIAS DA SEMANA, CORES..., MAS FOCO CONTAR HISTÓRIAS E BRINCADEIRAS.	Na educação infantil até o 5º ano o foco é aquisição da Libras principalmente por meio de contação de histórias, estimulando e explorando o uso de sinais e a configuração de mão. Também números, quantidades, soma subtração. Rotina escolar, calendário, dias da semana, cores. Mas o foco eram as histórias e brincadeiras como estratégia para a aquisição da Libras.

Fonte: As autoras.

Os profissionais surdos deixam claro que o foco das aulas está voltado à discussão sobre a identidade, cultura, história da comunidade surda, bem como literatura, contação de his-

tória, utilizando estratégias visuais. Alguns aspectos da organização linguística da Libras também foram mencionados como os parâmetros e classificadores.

⁴Inicialmente realizada pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, o curso de graduação em Letras-Libras teve a sua primeira versão no ano de 2006, concedendo grau em licenciatura e bacharelado, seguindo as recomendações da legislação brasileira.

Duas questões surgem: os conteúdos apresentados pelos profissionais dão suporte para a compreensão da organização linguística da Libras aos alunos surdos? Qual o entendimento dos entrevistados sobre a Libras? Para responder essas questões, iniciaremos com a apresentação e a análise das entrevistas coletivas de dois grupos sobre o conhecimento dos aspectos formais da Libras.

Para o grupo mais jovens, foi lançada a pergunta dentro do contexto de aprendizagem da L1 e se de alguma forma eles haviam aprendido sobre a gramática da Libras. Os entrevistados demoraram 15' (quinze segundos) para iniciar a resposta e, durante este período foi possível perceber que os três entrevistados assumiram uma postura pensativa, por meio de expressões faciais e corporais, demonstrando insegurança e dúvidas em como responder à pergunta.

Quadro 6 - Vocês aprenderam a gramática da Libras?

Rosa	ACHO GRAMÁTICA LIBRAS NÃO. GRAMÁTICA LP O-K GRAMÁTICA LIBRAS LEMBRAR-NÃO ACHO N-Ã-O, MAS NÃO-CERTEZA.	Acho que a gramática da Libras não Gramática da LP sim. Gramática da Libras, eu não lembro. Acho que não, mas não tenho certeza.
Violeta	ACHO SIM. PROFESSOR GRAMÁTICA USA ADAPTAR VERBO: PASSADO, PRESENTE, FUTURO.	Eu acho que sim. O professor usava gramática. Ele adaptava os verbos usando passado, presente e futuro.
Gérbera	ANTES EU NÃO-USAR GRAMÁTICA NÃO ANTES MÃE LEVAR FONO, APRENDER GRAMÁTICA. PORQUE ANTES EU PENSAR LIBRAS ESCREVER PALAVRAS LIBRAS. FALTA LP. ESCREVER DIRETO. GRAMÁTICA LP DIFERENTE.	Antes eu não usava gramática! Minha mãe me levava na fonoaudióloga para eu aprender gramática. Porque antes eu escrevia do jeito que eu pensava em Libras. Faltavam elementos da gramática da LP. Escrevia direto o que eu pensava em Libras. A gramática da LP é diferente!
Violeta	(pensativa) LIBRAS VERBO NÃO-TER.	Não tem verbos na Libras!
Rosa	GRAMÁTICA LP TODO-DIA USAR, LIBRAS NÃO.	A gramática da LP a gente usa todos os dias, mas da Libras não.

Fonte: As autoras.

É possível perceber que o termo ‘gramática’ para os entrevistados, está relacionado ao processo de aprendizagem e uso da Língua Portuguesa, demonstrando incerteza da possibilidade de haver uma gramática própria para a Libras; não conseguem desvincular a gramática da Libras fora da Língua Portuguesa. As duas últimas respostas de Violeta e Rosa causam preocupação, pois demonstram não haver conhecimento sólido sobre a organização linguística da Libras. ‘Não ter verbos na Libras’ e ‘A gramática da Língua Portuguesa a gente usa todos os dias, mas da Libras não’, são duas afir-

mações que demonstram o frágil ensino dos aspectos linguísticos da Libras no período escolar.

Passamos agora a analisar as respostas dadas pelos entrevistados do grupo com idade entre 18 e 25 anos. Durante a conversa sobre a proposta de ensino que eles vivenciaram na escola bilíngue, questionamos se eles aprenderam sobre a organização linguística da Libras ou se eles conheciam os aspectos linguísticos dela.

Foi preciso fazer a pergunta de três formas diferentes para se pronunciarem. Foi nítida a perplexidade deles perante a pergunta.

Quadro 7 - G-R-A-M-Á-T-I-C-A da Libras?

Pesquisadora	1. Gramática da Libras, vocês conhecem? (alguns segundos depois). 2. Vocês sabem sobre gramática da Libras? (alguns segundos depois). 3. No passado vocês estudaram a gramática da Libras?	
Hortência	G-R-A-M-Á-T-I-C-A? (datilologia) GRAMÁTICA LIBRAS NÃO-SABER.	Gramática? Gramática da Libras eu não sei.
Petúnia	G-R-A-M-Á-T-I-C-A? GRAMÁTICA ISSO VOCÊ FALAR?	Gramática? É isso que você está perguntando?
Hortência	NÃO-SEI TEORIA (todos riem)	Eu não sei teoria.

Fonte: As autoras.

Uma breve explicação foi dada revelando ao grupo que os aspectos linguísticos da Libras estão sendo discutidos e ensinados principalmente nos cursos de graduação em Letras/Libras ou Pedagogia Bilíngue para Surdos, e a existência de di-

versas pesquisas e estudos acadêmicos, realizados nesta área, são recentes e grande parte das pessoas surdas desconhecem os aspectos linguísticos da Libras. Os entrevistados voltaram a sinalizar demonstrando as suas opiniões.

Quadro 8 - Professor não tem formação. Isso é novidade

Petúnia	VERDADE LIBRAS GRAMÁTICA SABER-NÃO PERCEBO LP MAIS VALOR: PORTUGUÊS É PORTUGUÊS, ENTENDE.	Verdade, a gramática da Libras eu não sei. Percebo que a LP é mais valorizada. Português é português, você sabe né!
Margarida	SURDO VISUAL, MAS GRAMÁTICA? VERDADE, EU CRESCER, APRENDER-NÃO PROFESSOR LIBRAS TER-PASSADO, MAS ENSINAR, NÃO. GRAMÁTICA LIBRAS, 0. MAS PROFESSOR NÃO-TER FORMAÇÃO, NOVIDADE.	O surdo é visual, mas a gramática? Confesso: eu cresci e não aprendi. Tive professores surdos de Libras, mas a gramática não foi ensinada. Eu não aprendi nada da gramática da Libras. Mas os professores não têm formação; esse conhecimento é novidade.

Fonte: As autoras.

Este agrupamento confirma a ausência do ensino da gramática da Libras no período escolar. Vamos acrescentar uma preocupação sobre a sinalização de Petúnia ao se referir “PORTUGUÊS É PORTUGUÊS, ENTENDE”. A leitura corporal

e da expressividade que fizemos de Petúnia ao fazer essa afirmação, foi de que para ela, a Língua Portuguesa tem superioridade e poder, rejeitando, de certa forma, a possibilidade de a Libras possuir uma gramática. Margarida acrescentou:

Quadro 9 - Aprender gramática da Libras ajuda comparar com o Português.

Margarida	EU APRENDI INSTRUTOR LIBRAS. INÍCIO ESTRANHAR: TER GRAMÁTICA LIBRAS? PENA SURDOS ATRASADOS. EU APRENDER SÓ AGORA IDADE VELHA. AJUDAR ENTENDER LIBRAS, IDENTIDADE, FORÇA LUTAR LIBRAS, ESCOLA BILÍNGUE. APRENDER GRAMÁTICA LIBRAS, AJUDAR COMPARAR LP DIFERENTE.	Fiz curso de instrutora surda e aprendi gramática da Libras. No início achei muito estranho. Não sabia que Libras tinha gramática. Tenho pena dos surdos atrasados. Eu aprendi só agora, em idade mais avançada. Entender melhor a Libras, ajudou a compreender melhor a minha identidade surda e me fortaleceu para lutar pela minha língua, pela escola bilíngue. Aprender a gramática da Libras me ajudou a comparar com a gramática da LP que é diferente.
-----------	---	--

Fonte: As autoras.

Margarida contribui com duas reflexões interessantes. A primeira apresentada no Quadro 7 ela aponta que por ser um conhecimento novo, os professores ainda não têm domínio para ensinar sobre a organização linguística da Libras. Outro ponto de extrema importância para a nossa pesquisa é a afirmação de Margarida quando sinalizou: “Aprender a gramática da Libras me ajudou a comparar com a gramática da Língua Portuguesa que é diferente”. Ter essa consciência é importante, pois vai ao encontro dos pressupostos de Vygotsky (2012a) sobre a necessidade de conhecimento da L1 para o aprendizado da L2. Conforme

Formaggio e Lacerda (2016, p. 180), “quanto mais domínio da Libras o aluno surdo tiver, mais instrumentos internos ele terá para conhecer o funcionamento do português, para que possa transitar entre ambas as línguas e interpretá-las dentro dos sentidos e da amplitude de significações da dimensão social.” Desta forma, a Libras tem todos os requisitos para apoiar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa como L2.

Para finalizar a discussão deste eixo, faremos a análise de trechos das entrevistas com os profissionais surdos sobre o ensino dos aspectos linguísticos da Libras.

Quadro 10 - Você ensina ou discute sobre os aspectos linguísticos (gramática) da Libras?

Lótus	SEI GRAMÁTICA PORQUE ESTUDEI LETRAS-LIBRAS, MAS PRECISAR ESTUDAR MAIS. EU ENSINAR? NÃO, TER-NÃO PROPOSTA.	Eu conheço a gramática da Libras porque estudei na faculdade de Letras/Libras, mas eu preciso estudar mais. Se eu ensino? Não. Não tem uma proposta.
Cacto	GRAMÁTICA. EU ENSINAR NUNCA. CONHECER GRAMÁTICA É IMPORTANTE, BOM, ALUN@ SURD@.	Gramática da Libras, eu nunca ensinei. Conhecer a gramática da Libras é muito importante. Vai ser bom para os alunos surdos.
Gerânio	EU INSTRUTOR, ENSINAR-NÃO LIBRAS, RESPONSÁVEL PROFESSOR. EU CONHECER. ACHO PROFESSOR 6º AO 9º ANO ENSINAR. NÃO CERTEZA.	Eu sou instrutor surdo e não ensino Libras. É responsabilidade do professor de Libras. Acho que professor do 6º ao 9º ano ensina a gramática da Libras, mas não tenho certeza.

Fonte: As autoras.

Após a apresentação do quadro acima, fica claro que as pessoas surdas somente entram em contato com a organização linguística da Libras ao ingressarem no ensino superior, em cursos de Pedagogia Bilíngue ou Letras-Libras.

As respostas apresentadas ao longo deste eixo demonstram que os entrevistados não possuem conhecimento consistente sobre os aspectos linguísticos da Libras. Mas isso não significa ausência total desse conhecimento, pois eles se expressam em Libras com base nas regras gramaticais da própria língua. Segundo Bagno (2014, p. 58) “é simplesmente impossível falar sem obedecer às regras gramaticais. [...] Se alguém falasse “sem gramática” não conseguiria se fazer entender.” Desta forma intuimos que para os entrevistados, mesmo não sendo expostos às discussões sobre a estrutura formal da Libras, ela é a língua que propiciou o desenvolvimento cognitivo, emocional, dando acesso à cultural e a interação social. Porém a ausência do conhecimento da organização linguística da Libras prejudica no aprendizado da Língua portuguesa. Desta forma entendemos que há necessidade de introduzir no currículo de Libras, estratégias que promovam uma reflexão constante e progressiva da L1, que levem os alunos a conhecer a língua, a ponto de saber analisá-la e de forma consciente, compreendendo os elementos que a compõe. Não há intenção nenhuma em fazer análises metalinguísticas de forma técnica, e apresentar aos alunos a gramática da Libras como pacotes isolados e desconexos. Bakhtin nos faz refletir que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2009, p. 23). O autor ainda afirma que as análises estilísticas devem ser realizadas de forma envolvente e com a participação ativa dos alunos, possibilitando inclusive o entendimento

das formas gramaticais envolvidas no contexto, em que “as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles”. (*Ibid*, p. 40).

A análise metalinguística da Libras deve ser ancorada em diferentes possibilidades interativas, utilizando diversos gêneros discursivos e que reflitam situações reais, pois “o estudo de conteúdos gramaticais faz sentido quando feito de forma contextualizada e funcional”. (FARACO, 2006, p. 26).

Estabelecer relações metalinguísticas da Libras, além de oferecer ao aluno surdo um aprofundamento do seu conhecimento na L1, possibilitará fazer análises contrastivas com mais segurança entre as duas línguas (BEGROW, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados obtidos nesta pesquisa, é possível perceber que o tão almejado bilinguismo ainda não se concretizou, pois, no processo de escolaridade, os entrevistados não foram expostos ao ensino efetivo das duas línguas. Os resultados obtidos não refletem a realidade brasileira, e não temos a intenção de fazer essa generalização, mas podem apresentar indícios de como a educação bilíngue está sendo estruturada, possibilitando o questionamento das suas bases filosóficas e teóricas. A teoria aponta sobre a necessidade do conhecimento profundo da L1 para dar aporte ao aprendizado da L2 e essa proposição não está ocorrendo nas escolas bilíngues. Os alunos surdos não conhecem a organização linguística da Libras, o que leva a obter resultados desfavoráveis na Língua Portuguesa.

Fica a necessidade urgente de modificar o que está posto nos espaços escolares, principalmente naqueles que se dizem bilíngues, pois os alunos surdos clamam por seus direitos linguísticos, cognitivos e humanitários. É necessário utilizar o que vem sendo produzido

teoricamente, traduzir e levar para ser vivenciado nas salas de aula. Se já sabemos que é pela língua que nos constituímos, então é por ela que devemos iniciar esse processo de mudança. Essas questões precisam ser discutidas, estudadas pelos profissionais da educação para que este momento de crise em relação ao ensino das duas línguas seja superado; perceber os limites que a educação bilíngue vem apresentando, para avançar em proposições de uma formação plena para que os alunos surdos possam se apoderar da aprendizagem da Libras

e da Língua Portuguesa, e por meio delas obter os benefícios que as duas línguas devem propiciar: comunicação, subjetividade, conhecimento e interação social. A escola tem a responsabilidade em oferecer estratégias de ensino para levar o aluno a refletir sobre sua L1, levando-o à consciência da organização linguística da Libras e, paralelamente, despertar o desejo de aprender a Língua Portuguesa, para que ambas sejam valorizadas e funcionais em suas vidas, suscitando neles a consciência de que ser surdo é também ser bilíngue.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 136p.

BAKHTIN, M., **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. 376 p.

_____, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

_____, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

BEGROW, D. V. **A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos**: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009. 370 f.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de ago. de 2021. Disponível em: GOV.BR. Acesso em: 13 jun. 2025.

FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **In: Calidoscópico**. v. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2006. Unisinos. Disponível em: www.usp.br. Acesso em: mai. 2022.

FERNANDES, S. **Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos**. 2006. p. 117 – 144. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/19604.pdf>. Acesso em: set. 2021

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. Práticas pedagógicas do ensino de Português como segunda língua para alunos surdos no Ensino Fundamental. In: LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F; MARTINS, V.R.O. (Org.) **Escola e Diferença, caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos, SP, Edusfscar, 2016. p. 169-241.

GÓES, M. C. R. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural**: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos CEDES [on-line], v. 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>. Acesso em: set. 2020.

GROSJEAN, F.; Tradução de MELLO, H. A. B.; REES, D. K. **Bilinguismo Individual**. Revista UFG, Goiânia, v. 10, n. 5, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48213> Acesso em nov. 202.

LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: Uma discussão sobre a experiência visual e surdez. **In: Letramento Visual e Surdez**. Tatiana Bolivar Lebedeff (Org.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. 251 p.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. **In: Anna Maria Lunardi Padilha; Ivone Martins de Oliveira (Org.). Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. **In: SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998. p. 7-32.

STUMPF, M.R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M; STUMPF, M. R. (Org.) **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 426–451.

VIEIRA, C. R. **Educação bilíngue para surdos**: reflexões a partir de uma experiência pedagógica. 2017. 236 f. Originalmente apresentada como tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. OK

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. Obras Escogidas III Problemas del desarrollo de la psique. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. De la traducción: Lydia Kuper, 1995. De la presente edición: [S.l.]: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

_____. Obras Escogidas V Fundamentos de defectología. Editorial Pedagógica Moscú, 1983, De la traducción: Julio Guillermo Blank, 1997, De la presente edición: [S.l.]: Machado Grupo de Distribución, 2012b.

_____. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

GOIÁS COMO PROTAGONISTA: INOVAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Goiás as a protagonist: innovation in educational policies

Maria Zilda Vaz¹ 

¹Mestranda no Programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologias/PPGET – Universidade Estadual de Goiás.

Especialista em Educação Inclusiva e Orientação Educacional;

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)

(2005); Analista de Políticas de Assistência

Social – Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Goiás e Professora, – Secretaria de Estado de Educação de Goiás.

E-mail: mariazildavaz@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 05/05/2025

Aprovado em: 17/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723370>

Resumo

O presente estudo examina as transformações na gestão educacional brasileira contemporânea, com ênfase no Estado de Goiás, destacando os desafios e as inovações decorrentes da implementação de políticas orientadas por resultados. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais. O objetivo central é analisar as políticas públicas implementadas na gestão educacional que promovem resultados eficientes e favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes no estado de Goiás. O estudo também investiga os impactos dessas políticas nas desigualdades educacionais, com atenção às iniciativas voltadas para a inclusão digital e o ensino em tempo integral. Conclui-se que a gestão por resultados tem gerado avanços significativos em eficiência, comprovada em indicadores educacionais, como o IDEB. Esses progressos ressaltam a importância de adotar estratégias que valorizem as inovações tecnológicas, a diversidade cultural, a equidade e o desenvolvimento crítico dos alunos.

Palavras - chave: Educação em Goiás. Gestão educacional. Gestão por resultado. Inovação educacional.

Abstract

The present study examines the transformations in contemporary Brazilian educational management, with an emphasis on the State of Goiás, highlighting the challenges and innovations arising from the implementation of results-oriented policies. The research, of a bibliographic nature, is based on the analysis of books, scientific articles and official documents. The central objective is to analyze public policies implemented in educational management that promote efficient results and favor the integral development of students in the state of Goiás. The study also investigates the impacts of these policies on educational inequalities, with attention to initiatives aimed at digital inclusion and full-time education. It is concluded that management by results has generated significant advances in efficiency, proven in educational indicators, such as IDEB. These advances highlight the importance of adopting strategies that value technological innovations, cultural diversity, equity and the critical development of students. approaches that value cultural diversity and critical student development, balancing efficiency with inclusion and citizenship.

Keywords: Education in Goiás. Educational management. Management by results. Educational innovation.

INTRODUÇÃO

A gestão educacional no Brasil tem sido historicamente marcada por **conquistas** significativas, mas também por **desafios** persistentes. A partir das lutas pelo acesso universal à educação, com a criação do ensino público, gratuito e laico, o país alcançou avanços fundamentais que moldaram o atual sistema educacional (Jesus, 2021). Entretanto, essas conquistas, embora essenciais, não resolveram completamente as desigualdades e dificuldades que ainda permeiam o setor. Com a inserção de novas políticas públicas, o Poder Público busca responder a essas questões, refletindo decisões que visam atender às demandas sociais e culturais, além de fomentar uma educação mais inclusiva e adaptada ao século XXI.

Entende-se que esse contexto é especialmente desafiador em um cenário onde as mudanças tecnológicas e sociais ocorrem de maneira acelerada, impondo novas exigências ao sistema educacional. A necessidade de adaptação a essa dinâmica de transformação tem levado à implementação de políticas orientadas por princípios da Nova Gestão Pública (NGP), focada na eficiência e na busca por resultados. A partir da década de 1990, o Brasil integrou esses princípios em sua política educacional, o que trouxe novas demandas para a gestão escolar e transformou o papel dos gestores e das instituições de ensino em vários estados, incluindo Goiás, onde se destaca o Pacto Pela Educação, conforme apontam Libâneo (2016) e Lombardi (2007).

As políticas educacionais atuais refletem uma diversidade de orientações, entre as quais se destacam a atenção à pobreza, promovida por organismos multilaterais como o Banco Mundial, e a valorização da diversidade social e cultural. No entanto, observa-se que o Estado tende a priorizar políticas voltadas para o alívio imediato de situações críticas, como a redução da pobreza, limitando o investi-

mento em reformas mais profundas que busquem a qualidade e o desenvolvimento sustentável a longo prazo, de acordo com Lombardi (2007). Esse enfoque torna-se um desafio ao tratar da formação de cidadãos críticos, demandando um equilíbrio entre o pragmatismo da NGP e a necessidade de uma educação inclusiva e democrática.

A gestão educacional enfrenta hoje a necessidade urgente de equilibrar demandas por eficiência administrativa com a formação integral e crítica dos estudantes. As rápidas transformações tecnológicas e sociais desafiam os gestores escolares a inovar, buscando estratégias que respondam às exigências contemporâneas. Nesse cenário, o estudo é relevante porque analisa como a NGP, com seus princípios orientados para resultados, influencia a organização das instituições de ensino, especialmente no estado de Goiás. Entender esses impactos é crucial para desenvolver práticas que integrem eficiência com inclusão social e diversidade cultural, assegurando que a educação não seja apenas um instrumento econômico, mas também um vetor de cidadania.

Assim sendo, o artigo propõe a seguinte indagação: Como as políticas educacionais baseadas nos princípios da Nova Gestão Pública têm transformado a gestão educacional no Estado de Goiás, em termos de eficiência, inovação e impacto na formação integral dos estudantes?

Diante desse cenário, o presente estudo objetiva investigar como as políticas educacionais contemporâneas, embasadas pela gestão orientada por resultados, têm transformado a gestão da educação no Brasil e, particularmente, no Estado de Goiás. A análise se concentra nos impactos dessas políticas na organização das escolas, nas práticas de gestão, que hoje enfrentam o desafio de inovar e adaptar-se em um ambiente cada vez mais orientado para re-

sultados mensuráveis. O estudo também analisa as tensões geradas por essa abordagem gerencialista e as possibilidades de conciliar eficiência administrativa com o desenvolvimento de um ambiente educativo que valorize o pensamento crítico e a diversidade cultural dos estudantes.

Para atingir esse objetivo, foi utilizada uma abordagem metodológica de natureza bibliográfica, baseada na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais, incluindo políticas públicas como o Pacto Pela Educação e as Escolas do Futuro. A seleção das fontes priorizou estudos que abordam diretamente os impactos da NGP na educação, bem como os desafios específicos enfrentados no estado de Goiás. Com este trabalho, espera-se contribuir para o debate sobre as novas dinâmicas de gestão educacional no Brasil, explorando as possibilidades de implementação de modelos que favoreçam a formação integral dos estudantes e respondam de maneira eficaz às exigências de um mundo em constante transformação.

Reconfigurações na gestão educacional: uma análise contemporânea

Ao relembrar a complexa transformação educacional brasileira, profundamente marcada por desigualdades e problemas estruturais, é fundamental reconhecer os avanços conquistados após muitas lutas, esforços e movimentos históricos. Ao longo desse processo, estabeleceu-se a obrigatoriedade de um ensino gratuito, sem distinção de sexos, a criação da educação pública, a ampliação do atendimento aos discentes e a laicidade do ensino, entre outras importantes transformações (Jesus, 2021). Observa-se que tais conquistas foram merecidas, contudo, não superaram ou excluem as problemáticas e as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação atualmente.

O percurso histórico da educação no Brasil, descritos detalhadamente em uma coletânea organizada por Stephanou e Bastos (2005) demonstra que a adoção das políticas para esta área sempre se relacionou ao contexto político específico da época (Jesus, 2021). Dessa forma, as políticas públicas refletem as decisões que o Estado (Poder Público) toma em relação a algum assunto de interesse coletivo, por exemplo, a educação.

As políticas educacionais vigentes ancoram-se na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) e suas alterações, e no Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014). Torna-se importante conhecer tais políticas e os princípios que as regem, pois são elas que, dentre outros pontos, indicam as concepções de escola e de conhecimento escolar que serão adotados; orientam a formulação dos currículos; e direcionam os objetivos e funções da escola.

Nos últimos anos, considerando-se os documentos oficiais de políticas e diretrizes para a educação, as temáticas abordadas em eventos e publicações na área e as orientações teóricas presentes nos cursos de formação de professores, é possível identificar três orientações em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola: a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo; e a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas (Libâneo, 2016).

Contudo, essas orientações revelam fragilidades e incompletudes quando observadas no contexto edu-

cacional contemporâneo. A abordagem instrumental, por exemplo, pode limitar as possibilidades de uma educação mais ampla e inclusiva, enquanto as demais perspectivas frequentemente carecem de articulação prática nas políticas educacionais vigentes. Essa ausência de integração entre os diferentes paradigmas dificulta a construção de modelos que atendam, simultaneamente, às demandas por eficiência, inclusão social e formação crítica dos estudantes.

Com base em análises das políticas educacionais, ao longo da história da educação no Brasil, é possível observar que o Poder Público tende a adotar prioritariamente a primeira orientação mencionada: políticas educativas direcionadas para o alívio da pobreza, apoiadas e financiadas por organismos multilaterais internacionais. Esse enfoque, geralmente voltado para soluções emergenciais, acaba limitando o potencial de implementação de políticas mais amplas e estruturais que promovam uma educação de qualidade e um desenvolvimento sustentável a longo prazo (Lombardi, 2007).

O contexto histórico e cultural da evolução da educação revela uma realidade de ação educadora que se mostra cada vez mais distinta. Isso se deve, principalmente, à maior autonomia que os estudantes têm para conduzir suas próprias pesquisas e acessar informações em diversos sites. Além disso, as práticas didáticas dos docentes podem ser significativamente enriquecidas por meio de uma ampla gama de recursos. No entanto, essas transformações representam grandes desafios para a gestão pedagógica, tanto do corpo docente quanto dos discentes, que precisam desenvolver respostas educacionais eficazes (Alves, 2014).

Segundo estudo de Pereira (2024), essa nova configuração do ambiente educativo, potenciada pela integração das tecnologias de informação e comunicação (TICs), proporcionou um conjunto de alterações no modelo educativo atual, nome-

adamente nas interações entre aluno, professor e conteúdo. Esse enfoque sinaliza para as exigências de inovação na gestão escolar e torna-se ainda mais evidente diante das crescentes transformações tecnológicas e sociais que impactam o setor educacional. As escolas, enquanto instituições que formam os cidadãos do futuro, precisam estar à frente das referidas mudanças, necessitando adaptar-se às atuais demandas e aos desafios.

Além disso, o uso de sistemas informatizados de gestão, que monitoram em tempo real o desempenho das escolas e distribuem recursos de forma mais eficiente, tem permitido uma alocação mais estratégica dos recursos públicos (Pereira, 2024). Segundo Barros et al. (2021), a eficiência é alcançada quando as instituições maximizam resultados educacionais com os mesmos recursos financeiros, um objetivo central nas reformas educacionais contemporâneas.

Segundo Garay (2011), gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. O autor explica ainda que a gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.

De acordo com Marques (2020), embora com formatos diferenciados, a NGP vem se consolidando em vários países, como uma alternativa eficiente na busca por qualidade da educação. No Brasil não tem sido diferente do que acontece nos demais países. Várias experiências vêm sendo implantadas nas diferentes redes educacionais.

Segundo Verger (2015), nos últimos anos, a NGP vem penetrando com força a agenda educativa global, tanto em países industrializados como em via de desenvolvimento. Os primeiros registros da NGP na edu-

cação são da década de 1980, na reforma educacional britânica, que teve repercussões diretas na gestão das escolas. A sua disseminação em âmbito internacional se deu a partir dos anos 1990. (Marques, 2020, p. 3).

Para tanto, os princípios da NGP transpostos à educação se cristalizam em um amplo leque de políticas, sistematizados por Verger e Normand (2015) e citado por Marques (2020), conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Princípios da NGP e política educacional

PRINCÍPIOS NPG	POLÍTICAS EDUCACIONAIS
Gestão profissional dos serviços públicos	- Profissionalização e empoderamento dos gestores escolares
Normas e medidas de desempenho mais explícitas	- Definição de indicadores de qualidade e de benchmarks sobre êxito educativo - Padrões curriculares comuns
Ênfase no controle dos resultados	- Avaliação externas dos resultados e do rendimento escolar
Desagregar o setor público em pequenas unidades de gestão	- Autonomia escolar, <i>school-based management</i>
Maior competição no setor público	- Subsídios públicos para as escolas privadas - Financiamento per capita - Publicação dos resultados obtidos pelas escolas em testes estandarizados
Adotar o estilo gerencial do setor privado	- Flexibilização de contratação e dispensa pela escola - Estilo gerencial para direção das escolas
Restrição no uso de recursos públicos	- Financiamento das escolas com base nos resultados - Remuneração dos docentes com base em critérios de mérito e produtividade

Fonte: Verger e Normand (2015, p. 602 *apud* Marques, 2020, p. 6).

Para tanto, parafraseando Marques (2020), a Nova Gestão Pública tem transformado profundamente a concepção da gestão em instituições educativas, introduzindo novos paradigmas que moldam a forma como essas instituições são administradas. Princípios como a autonomia das escolas, a responsabilização por resultados e a gestão orientada por metas e eficiência passaram a desempenhar papéis centrais na regulação, provisão e financiamento da educação pública. Esses conceitos impulsionam um modelo de governança educacional mais descentralizado e com foco em resultados mensuráveis, o que, em teoria, deveria melhorar a qualidade e a eficiência do ensino. No entanto, é importante destacar que a NGP não pode ser vista como um modelo único e uniforme de reforma educacional. Ela apresenta grande variação entre diferentes países, que adaptam suas práticas de gestão e formulação de políticas educacionais de acordo com suas reali-

dades políticas, sociais e econômicas. Assim, observa-se uma diversidade de abordagens e desenhos de políticas educacionais, cada um refletindo características regionais, o que faz com que a implementação da NGP produza resultados bastante variados ao redor do mundo.

De acordo com Paes de Paula (2005), estabeleceu-se um conjunto de medidas organizativas e administrativas que conferiram características à Nova Gestão Pública. Entre essas medidas, destacam-se a descentralização do aparelho de Estado, que separou as atividades de planejamento e execução do governo, transformando as políticas públicas em monopólios dos ministérios. Além disso, houve a privatização das estatais e a terceirização de setores públicos. A regulação estatal das atividades públicas conduzidas pelo setor privado também se tornou uma prática comum, assim como a adoção de ideias e ferramentas gerenciais oriundas do setor

privado. Essa abordagem reflete uma nova forma de administrar os recursos e serviços públicos, buscando maior eficiência e eficácia na gestão

Em face desses apontamentos, na NGP, foram difundidas ideias como a superioridade do setor privado em relação ao setor público; a proposição de soluções técnicas e práticas administrativas formuladas no mundo empresarial aplicadas em instituições públicas; o ideal da produtividade; a pressão pela eficiência; a busca pela excelência por meio da regulação e do controle e, ainda, a crença em tecnologias gerenciais que permitiriam as atividades organizadas (Anderson, 2017).

Para Silva e Carvalho (2014), a NGP estabelece que os serviços públicos, ao serem delegados a setores privados, proporcionariam um aumento de eficiência, resultados mais satisfatórios e maior qualidade. Essa transferência de responsabilidades ao setor privado implica na necessidade de criação de mecanismos de regulação por parte do Estado para assegurar a qualidade e o atendimento aos objetivos públicos.

Em síntese, a NGP propõe uma organização estatal orientada por resultados, com foco na eficiência, qualidade e eficácia dos serviços, promovendo uma gestão descentralizada e competitiva, com objetivos de produtividade bem definidos e respaldada por um sistema de controle social. Nesse cenário, as agências reguladoras se tornaram fundamentais, desempenhando a função de monitoramento e controle sobre os serviços prestados pelo setor privado em nome do interesse público. Essa configuração reforça a importância de uma regulação eficaz para manter a prestação de serviços alinhada aos objetivos sociais e garantir que as metas de produtividade e eficiência sejam cumpridas de forma satisfatória (Silva; Carvalho, 2014).

A Nova Gestão Pública trouxe avanços importantes na eficiência administrativa e no alcance de resultados, mas ainda é insuficiente quando se trata

da formação completa dos estudantes. Ao priorizar metas e indicadores quantitativos, muitas vezes falta espaço para práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a valorização da diversidade cultural e a construção de uma cidadania plena. Como aponta Libâneo (2016), esse foco excessivo em números pode reduzir a educação a um meio econômico, deixando de lado seu papel essencial na preparação de cidadãos conscientes e participativos. Por isso, é crucial que a gestão educacional consiga equilibrar a busca por eficiência com um projeto pedagógico mais amplo, capaz de desenvolver tanto competências técnicas quanto valores éticos e sociais, indispensáveis para uma convivência democrática e uma sociedade mais sustentável.

Integração entre gestão e política educacional em goiás

Com o avanço da internacionalização das políticas, impulsionado pela Globalização, reformas educativas foram implementadas na Europa, nos Estados Unidos e em países da América Latina, buscando adequar a educação aos princípios neoliberais. No Brasil, esse movimento de reformas ganhou destaque a partir do período pós-1990, especialmente com a implementação do Plano Nacional de Educação em 1993. Desde então, essas diretrizes foram incorporadas aos documentos oficiais do Ministério da Educação e gradualmente difundidas para os estados brasileiros (Milagre, 2017).

Conforme estudo de Personi (2017), no contexto das transformações sociais e econômicas, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás lançou em setembro de 2011 o documento Pacto Pela Educação. Apresentado como uma ampla reforma no ensino público do Estado que ganhou destaque midiático por inaugurar uma nova fase na educação goiana. Das ações reformistas do Pacto pela Educação

emergem metas e iniciativas que perpassam as finalidades educativas escolares, a concepção de currículo, o processo de ensino aprendizagem, a gestão escolar, a avaliação, as formas de responsabilização, bem como definem as formas de funcionamento do sistema educacional e das escolas.

A autora explica que o estudo do Pacto Pela Educação tem suscitado crescentes debates com objetivo

de analisar, desvendar e explicar as determinações sociais, históricas, econômicas e culturais em que as políticas são produzidas e como estas transformam as formas de pensar e agir da sociedade. Através de um levantamento de trabalhos acadêmicos sobre a reforma educativa do Estado no período entre 2013-2016 em Goiás, algumas pesquisas foram localizadas, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Descrição de estudos sobre o Pacto pela Educação

Estudo	Descrição detalhada
O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás Dissertação de Araújo Júnior (2013)	Este estudo analisa a implantação da reforma educacional conhecida como Pacto pela Educação e o papel desempenhado pelo sindicato dos professores durante este processo. A pesquisa foca nos desafios enfrentados e nas reações do sindicato, contribuindo para a compreensão do papel das organizações trabalhistas no contexto de reformas educacionais.
O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás Tese de Silva (2014)	Focaliza o processo de implantação do Pacto pela Educação no estado de Goiás, destacando os impactos na gestão escolar e no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa examina como as mudanças administrativas influenciaram as práticas educacionais e o desempenho das escolas.
A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás Dissertação de Rocha (2015)	Aborda o tema da formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás, examinando a implementação das políticas públicas nesse contexto. A dissertação destaca a importância da capacitação dos gestores para o sucesso das reformas educacionais.
Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores Dissertação de Fernandes (2015)	Estudo que investiga as concepções e práticas de avaliação predominantes nas escolas públicas, bem como a influência das políticas educacionais sobre o trabalho dos professores. Analisa o papel da avaliação como ferramenta para melhoria do ensino e como elemento de pressão sobre os docentes.
O Sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (SEDUC/GOIÁS 2011-2014) Dissertação de Moura (2016)	Examina a institucionalização do Sistema de bônus/prêmio no âmbito da reforma Pacto pela Educação (Seduc/Goiás 2011-2014). O estudo detalha os objetivos, desafios e resultados dessa política de incentivo, avaliando seu impacto na motivação e no desempenho dos profissionais da educação.

Fonte: elaborado pela autora.

Esses estudos contribuíram para evidenciar os vínculos entre as políticas promovidas por organismos internacionais e as políticas educacionais do Estado de Goiás, além de mostrar como essas reformas impactam o trabalho das escolas e o cotidiano em sala de aula. Ainda a mesma autora, explica que a partir das parcerias apresentadas pelo Governo do Estado, constata-se que as concepções de educação se vinculam ao desenvolvimento e crescimento eco-

nômico baseados nos princípios da qualidade, produtividade e competitividade.

No contexto educacional de Goiás, destaca-se a implementação do “Pacto pela Educação” (Silva, 2014), uma iniciativa que visa aprimorar os índices educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Essa política, alinhada aos princípios da NGP, enfatiza eficiência, resultados mensuráveis e accountability na administração educacional (Silva, 2014).

Quadro 3 - Integração entre Política e Gestão Educacional em Goiás

	PROGRAMAS VIGENTES	OBJETIVOS DO PACTO PELA EDUCAÇÃO
EXPANSÃO DA JORNADA ESCOLAR	Educação em Tempo Integral, Cepis.	Ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, promover o desenvolvimento integral e oferecer atividades complementares.
MELHORIA DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR	Programa Goiás Mais Escolas, Programa de Modernização das Escolas Estaduais, Programa de Equipamento das Escolas, Criação de Centros de Mídias Educacionais.	Ampliar o acesso à educação, modernizar as escolas.
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	Programa de Formação em Novas Metodologias, Plataforma digital de cursos online, Plano de Carreira do Magistério.	Elevar os índices de aprendizagem, valorizar os profissionais da educação.
INOVAÇÃO E TECNOLOGIA	Programa Escola Conectada, Distribuição de tablets e notebooks, Plataforma digital de cursos online, Criação de Centros de Mídias Educacionais.	Elevar os índices de aprendizagem, modernizar as escolas.
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO	Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Gestão democrática das escolas	Ampliar a participação da comunidade escolar
INCLUSÃO E EQUIDADE	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Merenda Escolar, Compra de alimentos da agricultura familiar, Programa de Transporte Escolar, Aquisição de novos ônibus, Manutenção da frota, Distribuição de uniformes escolares, Parcerias com empresas para produção de uniformes, Programa de Incentivo à Excelência Acadêmica, Bolsas para alunos em olimpíadas científicas, Programa Universidade para Todos (UFT), Núcleos de Pesquisa nas Escolas, Programa Brasil Alfabetizado, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Atendimento Educacional Especializado (AEE), Salas de Recursos Multifuncionais.	Garantir a segurança alimentar e nutricional, contribuir para o desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos, ampliar o acesso à educação, especialmente para alunos da zona rural, promover a igualdade e a identidade escolar, reduzir custos para as famílias, elevar os índices de aprendizagem, promover a inclusão.
CURRÍCULO E APRENDIZAGEM	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adaptada, Currículos por área do conhecimento, Programa Mais Educação, Aulas de reforço escolar, Programa Leitura em Foco, Olimpíada de Língua Portuguesa	Elevar os índices de aprendizagem, modernizar as escolas.

Fonte: elaborado pela autora.

É possível observar no quadro acima que o Pacto Pela Educação em Goiás apresenta uma abordagem abrangente para melhorar a qualidade educacional, destacando programas que visam a expansão da jornada escolar, a modernização da infraestrutura, a qualificação profissional dos educadores e a promoção da inclusão e equidade. A ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, juntamente com iniciativas que garantem segurança alimentar

e acesso à tecnologia, são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a gestão democrática e a adaptação do currículo às necessidades locais buscam envolver a comunidade escolar e elevar os índices de aprendizagem. Essa combinação de ações é promissora para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e garantir uma formação mais completa e igualitária para todos os alunos.

Conforme Pessoni (2017), e Libâneo (2011), o Pacto Pela Educação do governo de Goiás reflete uma clara orientação neoliberal, fundamentada em uma visão economicista da educação. Nesse contexto, as diretrizes estabelecidas reproduzem uma política voltada para resultados, visando a melhoria dos indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar. Essa abordagem alinha-se a uma lógica que privilegia a produtividade e o desempenho mensurável. Essa abordagem, semelhante a reformas educativas realizadas em Estados como Minas Gerais e São Paulo nas últimas décadas, além de iniciativas em países da América Latina, como o Chile, combinam a exigência de qualidade educacional com a eficiência econômica, adotando padrões de gestão empresarial. Nesse modelo, os resultados educacionais passam a ser formulados de maneira pragmática e instrumental, reforçando uma visão que coloca a educação a serviço de metas quantitativas e do desempenho econômico (Pessoni, 2017).

É notório que as políticas educacionais inovadoras no Estado de Goiás têm se destacado por sua abrangência e inovação, refletindo positivamente nos indicadores educacionais. Marques (2020) realizou um estudo comparativo entre Goiás e Pernambuco, estados que se sobressaem em avaliações de larga escala. Ao analisar as políticas educacionais adotadas e suas repercussões nas escolas, o autor destaca que as políticas educativas globais, como as que conformam a doutrina da NGP, são realizadas reinterpretadas e modificadas pelos formuladores de políticas locais e pelos profissionais que as implementam, incluindo professores, gestores e funcionários escolares. Uma iniciativa relevante no cenário educacional goiano é a criação das Escolas do Futuro do Estado de Goiás (EFGs), previstas pela Lei nº 20.976/2021 (Goiás, 2021a). As EFGs oferecem educação gratuita e de qualidade para jovens do ensino médio, superior e para aqueles que bus-

cam recolocação profissional ou desejam empreender. Operacionalizadas pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa (Funape), as EFGs têm como objetivos elevar o nível educacional, científico e tecnológico no Estado, preparar cidadãos para profissões do futuro, aumentar a empregabilidade e o empreendedorismo além de reduzir desigualdades sociais e atender às demandas de inovação tecnológica do setor produtivo.

Outra política significativa é a Meta 3 do Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE) 2015-2025 (Goiás, 2015), que propõe ampliar a oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas da rede pública, atendendo gradativamente a 25% das matrículas até o final da vigência do plano. Essa iniciativa busca proporcionar uma formação mais abrangente aos estudantes, integrando atividades pedagógicas, culturais e esportivas, promovendo o desenvolvimento integral do aluno. A implementação da educação em tempo integral é considerada uma estratégia eficaz para a melhoria da qualidade educacional, pois oferece um ambiente propício ao aprendizado e à redução das desigualdades sociais. Conforme destacado por Cardoso e Oliveira (2020), a efetividade da educação em tempo integral está intrinsecamente ligada à qualidade das práticas pedagógicas e à articulação com a comunidade escolar.

Além disso, o Estado de Goiás implementou o Programa Bolsa Estudo, instituído pela Lei nº 21.162, de 16 de novembro de 2021 (Goiás, 2021b), com o objetivo de estimular a aprendizagem e a permanência dos estudantes do ensino médio na rede pública estadual. O programa consiste na transferência de renda aos beneficiários, inicialmente estabelecido em até R\$ 100,00 mensais, posteriormente reajustado para R\$ 111,92 mensais, conforme o Decreto nº 10.122, de 28 de julho de 2022 (Goiás, 2022b). Para receber o benefício,

os alunos devem atender a critérios específicos, como frequência mínima de 75% em todas as disciplinas e nota mínima adequada para aprovação, conforme regulamentado pelo Decreto nº 10.023, de 12 de janeiro de 2022 (Goiás, 2022a).

Vale ressaltar que os benefícios direcionados aos alunos em Goiás, como as bolsas de estudo, visam promover a igualdade e a equidade no acesso à educação, reduzindo as disparidades entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos. Essas iniciativas não apenas garantem oportunidades iguais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal, mas também contribuem para a redução dos custos familiares, aliviando a carga financeira sobre as famílias. Ao facilitar o acesso a recursos educacionais, o Estado cria um ambiente mais inclusivo, onde cada aluno pode usufruir de uma formação de qualidade, fortalecer sua identidade e autoestima, e, assim, contribuir de maneira significativa para a sociedade.

Além disso, em 2021, foram entregues 60 mil *Chromebooks* aos estudantes da 3ª série do ensino médio da rede estadual, com investimento de R\$ 144 milhões, proporcionando condições de conectividade aos alunos no regime híbrido de ensino. Em 2022, a iniciativa foi ampliada, com a distribuição de materiais escolares aos estudantes do ensino fundamental e médio, totalizando investimentos superiores a R\$ 329,1 milhões. Essas ações visam promover a inclusão digital e maior equidade no acesso à educação.

As políticas públicas de ruptura no Estado de Goiás demonstraram resultados positivos na qualidade educacional, inclusão social e preparação dos estudantes para os desafios futuros. Esses resultados podem ser observados nas avaliações de larga escala, como o Ideb, nas quais o estado de Goiás apresentou consistentemente índices superiores à média nacional em diversas etapas de ensino. A ampliação da educação em tempo integral e o fortalecimento da inclusão digital têm contribuído significativa-

mente para esses avanços, consolidando Goiás como uma referência nacional em qualidade educacional.

Resultados do Ideb de Goiás

O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o objetivo principal de avaliar a qualidade do ensino no Brasil e estabelecer metas para sua melhoria. O IDEB é calculado a cada dois anos e combina os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com as taxas de aprovação e de evasão escolar, coletadas pelo Censo Escolar (Pagnan, 2016).

Alguns estados brasileiros são reconhecidos pela qualidade de sua educação, e Goiás se destaca com uma das melhores pontuações no Ideb. Os Centros de Ensino em Período Integral (Cepis) mostram desempenho superior em comparação às escolas regulares, de acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação (Goiás, 2024a). Os Cepis foram estabelecidos com o propósito de promover a formação integral dos estudantes, abrangendo as dimensões intelectual, social e cultural, além de fomentar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, aproveitando todos os tempos e espaços da escola.

O Estado de Goiás passou a oferecer muitas propostas sobre educação em tempo integral para estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Além desses modelos, Goiás também aderiu ao Programa Mais Educação, do Ministério da Educação, iniciando suas atividades em 2009.

Como resultado, Goiás alcançou um dos melhores desempenhos educacionais do Brasil no IDEB nos últimos anos. O Estado se destacou apresentando índices acima da média nacional em várias etapas de ensino, como o Ensino Fundamental e Médio. Essa melhoria no IDEB tem sido vista como um reflexo das políticas implementadas pelo Pacto

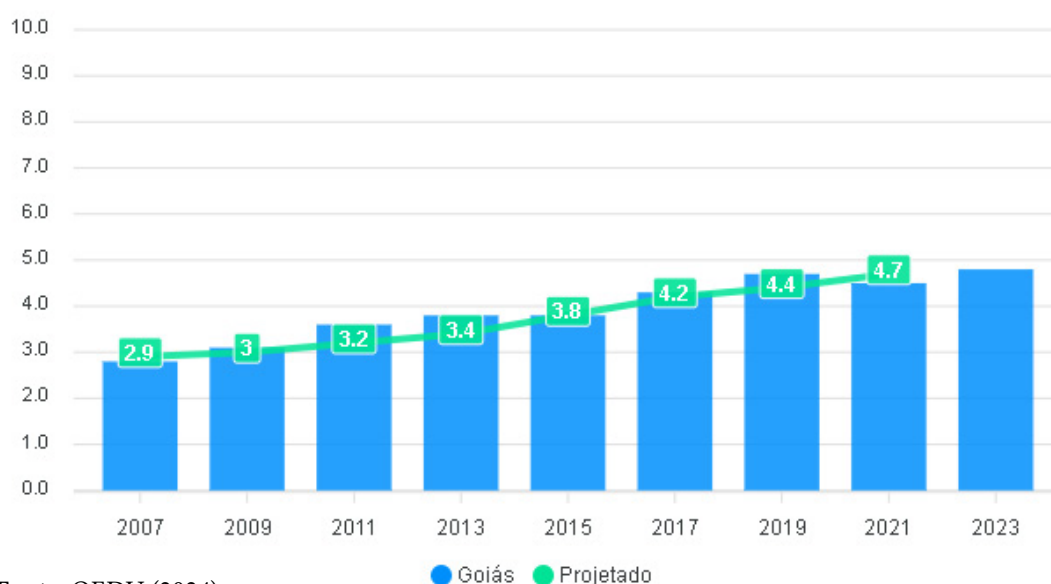
Pela Educação e os Centros de Ensino em Período Integral (Cepis), conforme ilustrado no primeiro gráfico abaixo.

No ano de 2023, Goiás alcançou o primeiro lugar no Ideb, referente ao ensino médio. Além disso, segundo o Governo do Estado de Goiás (2024b) a

rede estadual de educação superou a meta estabelecida para essa etapa, que era de 4,7. Esses esforços refletem a prioridade dada à educação e reforçam a importância do Ideb como ferramenta de monitoramento e aprimoramento contínuo da qualidade educacional em Goiás.

Figura 1. Evolução do Ideb

Evolução do Ideb



O último gráfico mostra como o Ideb no estado de Goiás evoluiu entre 2007 e 2023, comparando os resultados alcançados com as metas projetadas para o período. Durante esses anos, o desempenho educacional apresentou um crescimento constante, passando de 2,9 em 2007 para 4,7 em 2021 e 4,8 em 2023. Esse progresso reflete o empenho contínuo em melhorar a qualidade da educação básica no estado.

Desde 2007, os resultados do IDEB em Goiás têm acompanhado as metas estabelecidas, superando-as em alguns momentos. Um exemplo é o ano de 2019, quando a meta projetada de 4,4 foi atingida. Esse desempenho evidencia um planejamento eficiente e políticas públicas bem executadas. Nos anos mais

recentes, o índice parecia estabilizado em 4,7, mas o último levantamento trouxe uma nova marca: 4,8 em 2023. Esse avanço demonstra como Goiás tem conseguido manter um padrão elevado de qualidade.

Esses indicadores refletem uma reforma educacional robusta que alia planejamento estratégico à distribuição equitativa de recursos públicos. Em consonância com os princípios da Constituição Federal (art. 205 e 206) e da LDBEN (Lei nº 9.394/1996), que asseguram a educação como direito social e dever do Estado, o governo goiano tem promovido políticas estruturantes voltadas à qualidade, equidade e permanência. O conjunto de programas vigentes, como o **Educação em Tempo Integral, Pro-**

grama Goiás Mais Escolas, Modernização das Escolas Estaduais, Escola Conectada e Plataformas Digitais de Formação, revela uma reestruturação do sistema público baseada em inovação curricular, acesso à tecnologia e qualificação docente, com investimentos que contemplam infraestrutura, conectividade, alimentação, transporte e incentivo ao protagonismo estudantil.

Além disso, iniciativas como os **Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Plano de Carreira do Magistério, Programa de Incentivo à Excelência Acadêmica, Distribuição de uniformes e equipamentos**, e a criação de **Centros de Mídias Educacionais** demonstram o compromisso do Estado com a gestão democrática, a valorização dos profissionais e a justiça social. A destinação de verbas públicas para esses projetos evidencia não apenas uma resposta às exigências legais, mas uma política educacional que busca garantir condições reais de aprendizagem, reduzir desigualdades e preparar os jovens para os desafios contemporâneos.

Esse crescimento constante no Ideb é resultado de políticas públicas voltadas para a educação, como a ampliação das escolas de tempo integral e o fortalecimento da gestão escolar. Essas iniciativas têm criado um ambiente educacional mais inclusivo, justo e eficiente. Goiás, assim, consolida sua posição de destaque no cenário educacional brasileiro, demonstrando que é possível alinhar práticas inovadoras às metas nacionais, promovendo uma educação de qualidade e melhorias contínuas no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo sobre as transformações na gestão educacional contemporânea promoveu uma análise abrangente das mudanças e dos desafios enfrentados pela educação pública brasileira, com ênfase nas políticas implementadas pelo Estado de

Goiás. Em um cenário marcado por intensas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, a educação básica precisa ser continuamente reestruturada, tanto em seus fundamentos legais quanto nas práticas pedagógicas e de gestão. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais precisam ir além da simples resposta a indicadores, devendo materializar os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN nº 9.394/1996, especialmente no que se refere ao direito à qualidade, à equidade e à gestão democrática da educação.

Em Goiás, a adoção de modelos gerenciais e a institucionalização de programas estratégicos contribuíram para a consolidação de um sistema educacional mais eficiente, com metas claras e mecanismos de responsabilização. O avanço consistente nos indicadores do IDEB, que atingiu 4,8 em 2023, demonstra o impacto de políticas públicas articuladas, como o **Pacto Pela Educação** e o **Programa Goiás Mais Escolas**, que aliam planejamento, investimento e inovação pedagógica. A integração de tecnologias educacionais, por meio de plataformas digitais, centros de mídias e distribuição de tablets, somada à formação continuada de professores e à valorização da carreira docente, evidencia uma reforma educacional profunda, centrada na melhoria da aprendizagem e na permanência escolar, em especial no Ensino Médio.

Além disso, a ampla gama de programas implementados, incluindo o **Educação em Tempo Integral**, o **Plano de Carreira do Magistério**, os **Conselhos Escolares**, os **Grêmios Estudantis**, o **Programa Escola Conectada** e os incentivos à excelência acadêmica, reforça o compromisso do Estado com a educação como bem público e estratégico. A destinação de recursos por meio do **ICMS Educacional** e parcerias interinstitucionais também tem potencializado a equidade na distribuição de verbas, assegurando que as escolas tenham condições reais

de funcionamento e de inovação. Tais medidas revelam um alinhamento entre as diretrizes legais e a materialização concreta de uma política educacional comprometida com a cidadania, o desenvolvimento humano e a justiça social.

Conclui-se, portanto, que a pesquisa se mostra relevante ao analisar a implementação de políticas públicas e inovações educacionais que se destacam no cenário nacional. Ao reconhecer práticas bem-sucedidas, como aquelas promovidas em Goiás, o estudo

evidencia caminhos possíveis para o aprimoramento de sistemas educacionais baseados em evidências, cooperação e comprometimento social. Para futuras investigações, recomenda-se que a análise se volte para o impacto formativo dessas políticas na vida dos estudantes, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à formação cidadã, que são fundamentais para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo, tecnológico e interdependente.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. M. Gestão educacional e novas tecnologias digitais da informação e comunicação: atualizações necessárias disponíveis para a cultura educacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1366-1390, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/20103>. Acesso em: 14 out. 2024.

ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 593-626, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79297/46233>. Acesso em: 27 out. 2024.

ARAÚJO JÚNIOR, J. F. de. **O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital**: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BARROS, C. C. A. et al. Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós-pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, [1988].

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. de. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir de bases teóricas e legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2074-2094, out. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000402074&lng=p-t&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2024.

FERNANDES, S. R. **Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas**: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

GARAY, Â. Gestão. In: CATTANI, A. D.; HOZLMANN, L. (org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. Ed. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 252.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Educação de Goiás 2015-2025. Goiânia: SEDUC, 2015.

GOIÁS (Estado). Decreto nº 10.023, de 12 de janeiro de 2022. Regulamenta a Lei nº 21.162, de 16 de novembro de 2021, que institui o Programa Bolsa Estudo no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 12 jan. 2022.

GOIÁS (Estado). Decreto nº 10.122, de 28 de julho de 2022. Reajusta o valor do Programa Bolsa Estudo. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 29 jul. 2022.

GOIÁS (Estado). Lei nº 20.976, de 30 de março de 2021. Cria e denomina como Escolas do Futuro do Estado de Goiás – EFGs e os Colégios Tecnológicos do Estado de Goiás – COTECs e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 30 mar. 2021.

GOIÁS (Estado). Lei nº 21.162, de 16 de novembro de 2021. Institui o Programa Bolsa Estudo no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 17 nov. 2021.

GOIÁS (Estado). Escolas de tempo integral têm melhores resultados no IDEB, aponta estudo. Portal Secretaria de Estado da Educação, Goiás, 7 mar. 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/escolas-de-tempo-integral-tem-melhores-resultados-no-ideb-aponta-estudo/>. Acesso em: 27 out. 2024.

GOIÁS (Estado). Goiás alcança bons resultados no ensino fundamental, indica Ideb. **Portal da Secretaria de Estado da Casa Civil**, Goiás, 2 set. 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/casacivil/goias-alcanca-bons-resultados-no-ensino-fundamental-indica-ideb/>. Acesso em: 30 out. 2024.

JESUS, V. M. S. de. No chão da escola: desafios e transformações da educação brasileira e seus impactos sobre o labor educacional contemporâneo. **Anais do seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola**, Dourados, v. 4, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioforma-caodocente/article/view/7453>. Acesso em: 26 out. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: reforma educacional goiana – setembro de 2011”**. Goiânia: Sintego, 2011. Disponível em: <http://sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDt-gY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LOMBARDI, J. C. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In:

BITTENCOURT, A. B. et al. **Estado, pensamento e criação**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2007. (Curso de Especialização em Gestão Educacional. v. 2. Gestores). p. 181-188.

MARQUES, L. R. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69772, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69772>. Acesso em: 12 out. 2024.

MILAGRE, G. F. **Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais**: a questão da qualidade de ensino. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

MOURA, P. O. **O Sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (SEDUC/GOIÁS 2011-2014)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PAES DE PAULA, A. P. **Por uma nova gestão pública**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

PAGNAN, C. L. Avaliações externas: o IDEB na visão dos gestores das escolas públicas. **Revista Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 14, n. 2, p. 262-281, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/23594381.2016.14.2.929>. Acesso em: 12 out. 2024.

PEREIRA, E. A. dos S. O papel da gestão educacional na implementação das TICs na escola. **Revista Multidisciplinar de Ciências Gerais in Focus**, Cascavel, v. 2, n. 1, p. 159-172, 2024. Disponível em: <https://periodicos.faculdadefocus.com.br/revista-multidisciplinar-focus/article/view/22/21>. Acesso em: 12 out. 2024.

PESSONI, L. M. de L. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino**: a reforma educativa no Estado de Goiás. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

QEDU. **Indicadores educacionais do estado de Goiás**: IDEB. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/52-goias/ideb>. Acesso em: 16 nov. 2024.

ROCHA, E. A. S. **A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, M. S. P. da; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em questão**, [online], v. 50, n. 36, p. 211-239, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-77352014000300211&script=sci_abstract. Acesso em: 27 out. 2024.

SILVA, S. P. da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem**: o Pacto pela Educação em Goiás. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

STEPHANOU, M. B, M. H. C. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, M. B. M. H. C. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 416-429.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública e educacion: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educación e Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>. Acesso em: 27 out. 2024.

AFROLATINIDADES: A SAGA DO SAMBA E SUAS VARIAÇÕES MUSICAIS NO BRASIL E PARTE DO CONTINENTE AMERICANO

Afrolatinities: samba and its musical varieties odyssey in Brazil and part of American continent

Nélio Soares Machado¹ 

¹Mestre em Ensino (UnB/2013); Especialista em Educação e Promoção de Saúde (UnB/2009); Administrador/Gestor Público (UnB/2014); Bacharel/Licenciado em Ciências Biológicas (2005/UnB). Artista (NetoKobra). Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: neliobiomachado@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 17/02/2025

Aprovado em: 12/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723419>

Resumo

Este ensaio, realizado como pré-requisito para a aprovação na disciplina ‘Música e Sociedade’, cursada na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE), sediada na capital federal Brasília, objetiva demonstrar a origem e a trajetória de suas variações musicais, ou seja, a epopeia do Samba, a partir da África Central, berço do “Homem anatomicamente moderno” (LEALEY, 1994; *apud* MACHADO, 2014, p. 14), até migrar para solos latinos e se dispersar, no Brasil e no continente americano. A partir de uma abordagem metodológica contemporânea, o autor faz uma revisão científico-literária meticulosa, destrinchando o texto, de maneira lúdica, poética e objetiva, e, assim, levando os leitores assíduos, além de demais interessados na temática educativa e histórica musical, a partir das próximas páginas, a uma incrível aventura e deleite, rumo às Américas e ao Brasil - incubadora do Samba - cujo cartão postal re-luz, imortalizado na tradicional pintura carnavalesca do Rio de Janeiro, estampado por meio do Samba-enredo e variedades, estendido ainda a outros estados da federação brasileira, além de exportado para uma infinidade de países latinos, europeus e africanos. Portanto, tecida essa breve apresentação preliminar, o autor encerra o presente resumo, estimulando, desde já, aos interessados na temática uma aprazível, descontraída e reveladora degustação literária!

Palavras - chave: Revisão científico-literária. Educação musical. História. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

A partir de meados do século XVI, o Brasil iniciou sua história de maior país escravista de todos os tempos, tendo recebido, a partir da África Central, cerca de três milhões (50% do total vindo para as Américas) de africanos, oriundos das maiores colônias portuguesas naquele continente oriental, destacando-se, dentre elas, Angola e Moçambique.

De acordo com Galante (2014), por se tratar de sociedades ágrafas primitivas, estruturadas principalmente em tradições orais (Oralidade), tal peculiaridade veio a influenciar, profundamente, a linguagem falada no Brasil, bem como a estrutura pedagógica musicada de aprendizagem, no contexto educacional.

Na opinião desse pesquisador, em termos de tradições musicais, inclusive, no Brasil, os “quilombos” e povoados remanescentes quilombolas tiveram papel decisivo e fundamental na manutenção da resistência de um núcleo cultural tradicionalmente africano, assegurando, dessa maneira, um legado afrolatino musical no Brasil, com importantes destaques em ritmos derivados e afins do Samba, tais como o Axé (BA), o Coco (regiões Norte/Nordeste), a Conga e o Maracatú (PE), o Maxixe (RJ), o Pagode (MG/ SP/RJ), a Música Popular Brasileira (MPB), amplamente difundida por todo o país continental, além do Samba, propriamente dito, disperso por todo o Brasil além do continente americano moderno (CROOK, 2009).

Nas Américas Central e do Norte – com representações, respectivamente, em Cuba e nos Estados Unidos (EUA), somados ao Brasil, constituindo as três maiores potências escravagistas mundiais (até o Séc. XIX) – o legado decorrente da supramencionada diáspora africana forçada, rumo às Américas, influenciou sobremaneira as variedades e potências

de estilos das músicas populares afrolatinas, ao longo do Séc. XX (GALANTE, 2014).

Finalmente, Salazar (1988, p. 7) convenientemente pontua que atravessar este mundo de Sons & Ritmos nos leva ao encontro de uma dimensão maior do Homem em busca de sua essência, transportando-nos, ora de forma acadêmica, ora de uma maneira puramente instintiva, para seus instrumentos e pautas musicais.

METODOLOGIA

De acordo com Campbell (2005, p. 66), a proposta de que a música de origem africana não pode ser propriamente apreciada e entendida desprovida de seu contexto sociocultural é apropriada, dependendo do tipo e componente musical estudado.

Tal opinião é justificada pelo seguinte argumento: uma vez que os músicos decoram, aperfeiçoam, improvisam, trocam e adaptam – ou seja, raramente limitam-se a, meramente, reproduzir músicas – é insensato afirmar que não podemos entender música sem compreender a cultura, a partir da qual ela surge, especialmente quando a música “viaja”. Isso tudo depende do tipo de significado atribuído à música. Elliott (1994), por exemplo, explica que trabalhos são como “geradores pensantes” multidimensionais.

Portanto, já que a cognição humana no ramo dos trabalhos musicais sempre envolve várias dimensões do significado musical ou da informação que os ouvintes ativamente geram em nível de consciência, para Trainore & Trehub (1992) existem três tipos de significados na música: emocional; atribucional, quando a música evoca qualidades particulares, independentemente de objetos

específicos ou eventos); e concretos, referindo-se a eventos mundiais específicos.

Assim, na concepção de Campbell (2005, p. 67), temos que aceitar que não é fácil, para os educadores, ajudar os alunos a compreender todos os tipos de músicas do mundo, sugerindo pesquisas colaborativas com interessados, em diferentes partes do mundo, através da apresentação de trabalhos em conferências de educação musical, além da troca de experiências, concluindo que o ensino mundial de música não deveria ser uma mera expansão de um horizonte intelectual, mas sim uma mera necessidade social, o que ajudaria no balanceamento do entendimento intercultural, com efeito direto nas vidas futuras das comunidades globais.

Por sua vez, na opinião de Phelps *et al* (2005, p.15), três maneiras comuns utilizadas para se obter informações em determinado tópico de pesquisa são:

1. Tentativa e erro;
2. Serendipidade;
3. Revisão da Literatura específica.

Contudo, esse mesmo autor justifica que a ênfase de sua abordagem é na terceira via supracitada, que é a mais comumente utilizada na obtenção da informação em educação musical, mais especificamente no desenvolvimento e implementação de um Plano de Pesquisa cuidadosamente organizado (Phelps, 2005, p.16/17), sugerindo uma interface interessante entre dispositivos computacionais e a informação qualitativa (PHELPS, 2005, p. 243-246).

Em suma, na qualidade de estilo musical raiz, o Samba se originou no Brasil, a partir do Maxixe carioca do compositor Donga, após a migração dos escravos, a partir da África Central, para o Brasil,

em decorrência de uma espécie de diáspora forçada, tendo sido oportunamente incubado nas senzalas, após a extenuante lida de trabalho árduo, ao longo de três séculos. Na contemporaneidade, abolida a escravidão, o Samba triunfa, vitorioso, no Carnaval e em todos os estados brasileiros, como louvável exemplo de luta e resistência negra em solos brasileiros e continentais americanos.

Samba – conceito, herança e instrumentos musicais

Nesta seção serão apresentados o conceito, a história ancestral, bem como os principais instrumentos musicais, de percussão e sopro - de herança nacional, exclusivamente brasileira, oriunda dos povos originários - utilizados na execução do Samba raiz, na concepção de alguns autores, que serão adequadamente mencionados abaixo e detalhados nas referências (seção final) deste artigo.

“Tal como sucede em outros aspectos da cultura brasileira, nossa música popular se apoia no tripé clássico índio – português – negro, etnias de quem herdamos todo um instrumental básico e um sistema harmônico, além de cantos, danças e representações, até um ritmo e uma cadência apimentadas, de saber indiscutivelmente nacional” (SOUZA, 1988, p.21).

Os indígenas brasileiros apresentam enorme riqueza instrumental, principalmente no que tange aos instrumentos de sopro, ou “aerofones”, mas também nos de percussão, tanto “idiofones” como “membranofones” (Figura 01).

De acordo com esse mesmo autor, dentre os instrumentos de percussão destacam-se:

1. o próprio corpo humano, que se faz ouvir, seja pelo bater dos pés, seja por meio de palmas, ou ainda por movimentos de dança, impulsionando uma série de chocalhos presos aos braços, coxas, tornozelos, cintura e/ou pescoço;
2. o reco-reco, os bastões e chocalhos, em geral, que são empregados em ocasiões tão distintas quanto celebrações festivas e religiosas, incluindo rituais de iniciação e luto. Os chocalhos podem apresentar-se em feiras ou em

recipientes fechados, sendo que desses últimos o globular, que os índios da etnia Tupi-Guarani denominavam “maracá”, é o mais comum;

3. os tambores, fundamentais na música indígena, podendo ter utilização musical e religiosa; originais são os de madeira, carapaça e cerâmica, como o tambor d’água, já que os confeccionados em couro ou pele são, geralmente, produtos decorrentes do processo de aculturação com o branco ou com o negro (Figura 02).

Figura 1 – Principais instrumentos musicais de herança indígena (SOUZA, 1988, p. 28).

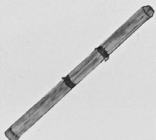
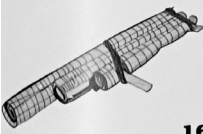
QUADRO IV - PRINCIPAIS INSTRUMENTOS MUSICAIS INDÍGENAS			
TIPO	DESCRIÇÃO SUMÁRIA	NOME INDÍGENA	TRIBO/LOC.
▲ IDIOFONES	Bastões ou cajados	Toras de madeira usadas aos pares (percussão por choque) em danças bate-pau.	—
	Bastões de ritmo	De bambu ou madeira, largamente usados desde os velhos tempos por muitas tribos. Variações incluem a inserção de chocalhos em fleira ou decorações pirogravadas ou pintadas de figuras geométricas, zoo ou antropomorfas, indicativas de função específica do instrumento. Há bastões de ritmo também utilizados como trombetas.	Tikuna ou Tukuna (AM) Aplacá (AM) Toré-maracá
	Chocalhos alongados em recip. fechados	Podem ser duplos ou tubulares, sendo tecidos de bambu ou madeira trançada, tendo em seu interior seixos, pedras, dentes ou élitros.	Guehue Kricaná (?)
	Chocalhos em feiras	Usados como tangas ou colares, presos nas pernas, braços, joelhos ou tornozelos, ou ainda, vibrados com a própria mão, podem ser feitos de frutos (nozes, cocos), sementes, cascas, pedras, ossos, garras ou élitros.	Aiapá, Auaitú, Guarará, Maçaquaiá
	Chocalhos globulares em recip. fechados	Tipo mais comum de chocalhos, largamente observados desde o século XVI. Podem ser feitos de cerâmica, frutos de cuité, cabaça ou cupuaçu, e conter no seu interior outros frutos menores, sementes, ovos, pedras ou carapaças. Geralmente apresentam perfurações ou fendas, sendo muitas vezes decorados com incisões, pinturas e penas de aves; os punhos são de madeira ou taquara.	Maracá, Ganzá, Arigau-bari, Nhon-kon
	Chocalhos de vara e chocalhos de lança	À medida que o cabo cresce de tamanho, formam-se estes dois novos tipos, sendo que de lança designa chocalhos onde o cabo atinge 2m ou mais de comprimento; nesse caso, o instrumento divide-se em 4 partes: punho, lança, chocalho e ponta.	U-ampó
▲ MEMBRANOFONES	Reco-reco	Feito de 2 pedaços de madeira, sendo um deles, dentado.	Murucu Caracaxá
	Tambores de carapaça	Feitos da carapaça de tartaruga, à qual prendem um bastão de madeira, e que percute com outro bastão também de madeira.	Póvi, Tori
	Tambores de cerâmica	Tambor d’água consistindo num vaso de barro tendo a abertura fechada com couro. Aculturação grosseira substituiu o vaso por uma marmita fechada com pele.	Tikuna (AM) Mbayá
	Tambores de fenda	Feitos de grande tora de madeira (c.1,40m x 1,20m) escavada por meio de pedras incandescentes; ao longo do corpo da tora abrem uma fenda sobre a qual incidem aberturas circulares. É uma espécie de telégrafo e sinaleiro, sendo acionado por dois bastões da mesma madeira.	Pacáa-Nova (MT)
	Tambores de madeira e pele fechados de 1 lado	Cilindros de madeira curtos ou afunilados, recobertos de pele distendida, soados com uma ou duas baguetas ou, ainda, com as próprias mãos.	Torokaná, Trokano, Torcano
	Idem, fech. dos 2 lados	Madeiras ocas recobertas de pele de macaco ou veado (Koch-Grünberg).	Auêti (Xingu, MT), Bakari, Kamayurá e outras tribos do AM
	Tambores de tábua arqueada	Colocados sobre uma abertura feita no chão, sobre a qual dançam e batem os pés, numa derivação do simples bater de pés.	Tikuna (AM), Borôro (MT)
	Tambores de tronco escavado	De tronco oco ou ajustado com o fogo, observados desde Orellana (1541), vibrados por meio de uma baqueta ou osso.	Tutu, Ká, Api, Uapi, Vatapi
		Tamaracá, Ita-maracá	Faixa RR-Orenoco Aparai (baixo AM) Bakairi, Auêti, Kamayurá (MT)

Fonte: Brasil musical/ Musical Brazil: viagem pelos Sons e Ritmos populares

Figura 2 – Principais instrumentos musicais indígenas (SOUZA, 1988, p. 29).

TIPO	DESCRIÇÃO SUMÁRIA	NOME INDÍGENA	TRIBO/LOC.
Apitos ou assovios	Representados em objetos pequenos, feitos com material perecível (folhas, frutos) ou durável (bambu, madeira, chifre, osso), podendo ser simples ou duplos.	Oamai, Taikiri	Tikuna (AM)
Buzinas	As originais são de bambu, madeira, osso, concha, cabaça, cerâmica ou cauda de tatu; já as de chifre de boi ou carneiro são produto de aculturação. Há peças de madeira que apresentam notáveis incisões geométricas, e outras de cerâmica decorada, algumas de conformação zoomorfa (p.ex., forma de peixe).	Mimé Coniré Tori, Turi Toré, Buré.	Maué (AM) Tikuna (AM) Parintintins (AM) Tribos Tupi
Flautas simples	Retas ou transversais, de bambu, madeira, osso, tendo o tubo aberto geralmente em ambas as extremidades. De acordo com as proporções há flautas de sons graves, médios e agudos, algumas das quais chegam a dispor de recursos extras como a palheta; outras, podem alcançar até seis orifícios. — flautas gigantes de bambu (de mais de 1m de comprimento) —> — flauta sagrada de duas faces de madeira de lei escavada c/ 4 orifícios —> — flauta de dois orifícios —> — flauta feita de osso (tibia) —>	Aruá Kaiguetazu, Teiru, Uatolocé Toré Jacui Cacará Membí, Memi	Tribos do Xingu Paresi (MT) Kuikuro, Memaku Kamayurá, Waurá (tudo do Xingu) — tribos do AM
Flautas Conjugadas	De madeira, casca, bambu ou osso, de duas até 25 cânulas ou tubos de distintos comprimentos colocados em filas simples ou duplas, ou então, em elipse.	Waurá (mad.) Uruá (bambu)	Borôro (MT) e outras tribos do Xingu
Flautas Nasais	Acionadas pelo sopro nasal, podem ter a forma de flautas retas comuns ou serem arredondadas, nesse caso feitas de dois discos de cabaça perfurada, unidos com cera.	Hait-teataçu	Nambikwára (MT), Kaingang (sul), Apinajé (GO), etc.
Pios ou Chamarizes	Espécie de assovios, feitos de bambu, madeira, caracol ou frutos, que se apresentam em forma alongada ou oval, como o próprio fruto perfurado várias vezes; são mais instrumentos práticos (utilizados na caça) que musicais, embora possam oferecer timbres bastante agradáveis.	Aimbi	Amplio uso entre as várias tribos
Trombetas	Instrumentos de proporções arrojadas, de forma alongada, feitos de troncos de palmeira, trançado, cabaças, madeiras ou bambu. Dentre os tipos originais se encontram belos exemplares feitos de caules de palmeira, os de trançados e os de duas faces de madeira.	Toré, Boré, Ken Tiquiá, Oufirá, Hezô-hezô	Xipáya (PA) e várias tribos do CE e AM Paresi (MT)

Fontes: Helza Caméu ⁽²⁰⁾, Guilherme Pereira de Melo ⁽¹⁸⁾, Renato Almeida ⁽¹⁷⁾ e Luis da Câmara Cascudo ⁽²³⁾.



Fonte: Brasil musical/ Musical Brazil: viagem pelos Sons e Ritmos populares

Para Lima (2022, p.11), o Samba é, sem dúvida, um dos mais diversificados da música popular, em todo o mundo. Na qualidade de espinha dorsal e corrente principal da música raiz do povo brasileiro, da folclórica até a urbana, incluindo as modalidades rurais urbanizadas, na concepção desse autor, ao Samba talvez somente se equiparam, em termos de diversidade, o amplo complexo do *son* cubano e o jazz norte-americano, com suas inúmeras ramificações.

Outrora entendido como signo de resistência, na interpretação de Lira (2017), também percebido como

universo cultural, submetido a um processo crescente de domesticação, essa música mestiça, que acabou por encontrar no Samba a sua maior expressão, aprendeu a negociar espaços e a se reelaborar, permanentemente, incorporando múltiplas influências. Durante esses ciclos, ao longo do rebuscado percurso que retirou o Samba da condição de “gênero marginal” tendo sido convertido em “símbolo máximo da brasilidade”, não faltaram aqueles que lastimaram, em diferentes momentos, a sua presumida perda de autenticidade, ou mesmo a sua pressagiada morte iminente.

Por vezes sob nomes e qualificativos diversos, para Lima (2022, p. 11), não há reduto do Brasil em que o Samba não se faça presente, observando que se trata de gênero que se manifesta não apenas em diversos estilos de composição e interpretação, como também em bailados variados.

A bordo dos navios negreiros, ao Som de múltiplos sotaques, misturavam-se impressões, invocações religiosas, lamentos e sussurros. Constituíam a afirmação de uma realidade africana que ia ficando para trás. No bojo de toda a incerteza, a semente do Samba estava ali evolutivamente presente, germinando, para dar vazão a sentimentos de alegria, tristeza, inconformismo e resistência das gentes que rumavam para uma nova e desconhecida terra além-mar (LIRA, 2017).

Seguindo adiante, para Lira (2017), o Samba agonizou, mas não morreu. Reinventou-se, orbitando entre os signos ancestrais da festa e da agonia. Tributário da diáspora forçada africana, sobreviveu ao chicote e à senzala. Nascido a partir dos batuques rurais, adentrou a periferia dos grandes centros urbanos, sem sequer pedir licença. Iniciado nos terreiros de candomblé, incorporou-se aos cortejos dos blocos, cordões e ranchos, em simbiose perfeita com o Carnaval. Enfrentou preconceitos, sofreu desacato e foi segregado. Criou musculatura no picadeiro dos circos mambembes, tendo ainda sido adotado pelos tablados do teatro ligeiro. Sinônimo de malandragem, foi perseguido pela polícia, entregou-se à vadiagem das ruas, perambulou pelos cabarés da zona do mangue. No morro, foi morar nas ribanceiras das favelas, contudo, sem jamais abdicar dos apelos do asfalto.

Na opinião de Lima (2022, p. 20), o Samba está marcado pela impressionante pluralidade de elementos, substâncias e ideias que o compõem. O autor recorda que, ao longo de seu percurso histórico, o Samba passou da categoria de expressão marginal, objeto

de repressão policial (até meados do Séc. XX), à condição de um dos principais pilares da identidade cultural brasileira. Portanto, para esse autor, o Samba se estende por muitas épocas, gerações, territórios, ligando-se a grupos diversos e, por vezes, antagônicos, dando Voz a diferentes agentes sociais.

Finalmente, Lira (2017) pontua que, comprado e vendido na surdina, tratado como produto clandestino, aos poucos foi envolvido pelos códigos e engrenagens do mercado voraz. Paulatinamente, chegou ao disco de vinil, ganhou o rádio, virou astro de Hollywood. De acordo com esse autor, “desde que o Samba é Samba é assim”. A multiplicidade e a sua surpreendente capacidade de se reinventar compõem, indissociavelmente, a sua natureza absorvente, camaleônica e plural. Enfim, nasceu cativo e maldito, porém cresceu, liberto de amarras e correntes.

Lima (2022, p. 21) ainda acrescenta que os diferentes ramos do Samba conectam-se a diferentes círculos de criadores e ouvintes, sobretudo ao examinar, do ponto de vista musical, a variedade de vertentes estilísticas do Samba urbano carioca.

Portanto, na concepção desse autor, o Samba é negro, mas também é branco. É, ao mesmo tempo, arcaico e contemporâneo. O Samba é profano, mas também é sagrado. É proletário, mas também é de bacana. Por ser diverso, o Samba se basta em si mesmo, mas também dialoga, proveitosamente, com outras expressões musicais. Enfim, o Samba é brasileiro da gema, mas está aberto para o mundo. Afinal, é símbolo da dualidade, do dinamismo e da permanente transformação.

Seguindo adiante, Lima (2022) explica que o Samba é uma expressão musical de raiz tipicamente brasileira, cuja semente fora originada a partir do movimento de migração de sociedades tradicionais africanas de etnia banta. No Brasil, o Samba é resultado da recombinação de elementos coreográficos, sonoros e poéticos africanos, dentro do contexto his-

tórico da escravidão, aos quais foram adicionados elementos da música europeia, em especial a portuguesa.

Por derradeiro, esse autor arremata que “o Samba é uma expressão musical mestiça, fruto da interação entre a ‘música das alturas’ europeia e a ‘música de pulso’ africana”. Eis “o segredo da força gigantesca do gênero: esse cimento mestiço faz com que o Samba garanta seu poder de comunicação e a sua projeção diante do mundo, assim como a música negra norte-americana e a música afro-caribenha, exemplos de integração e equilíbrio entre o pulso e as alturas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos argumentos apresentados anteriormente, pudemos observar, por meio do presente ensaio, realizado a partir de abordagem revisional literária, que países das Américas – dentre eles o Brasil – receberam, a partir do Séc. XVI, expressivo contingente de negros africanos, oriundos da região central (Angola e Moçambique).

Essa diáspora africana, forçadamente, influenciou sobremaneira nas tradições musicais brasileiras, caribenhas e norteamericanas, dentre outras, haja vista sabermos que, conforme inúmeras evidências fósseis, o continente africano é considerado o berço do Homem anatomicamente moderno. Assim, tal migração contribuiu para a formação de diversos e variados estilos musicais, a exemplo do Axé (BA), do Coco (regiões Norte/ Nordeste), da Conga e do Ma-

racatú (PE), do Maxixe (RJ), do Pagode (MG/SP), da MPB*, nacionalmente, e do Samba carioca, no Brasil, além do Mambo, da Salsa e do Merengue (Caribe e Cuba) e do Jazz (EUA), dentre outros, em outras regiões predominantemente afro-latinas, processo iniciado em meados do Séc. XVI e que se estende até a contemporaneidade.

Imperioso esclarecer que a abordagem metodológica optada neste ensaio, qual seja a revisão de Literatura científica específica, é justificada por Phelps *et al* (2005, p.15), sobretudo por ser, de acordo com esse conceituado autor, a metodologia comumente utilizada na obtenção de informações em Educação Musical, acrescida ainda por significativas contribuições de Campbell (2005, p.66/67), Elliott (1994) e Trainore & Trehub (1992).

Por derradeiro, notamos que o Samba é alçado, de uma condição “marginal”, a “símbolo máximo da brasilidade”, encontrando o seu ápice festivo no Carnaval carioca, com diversificada mistura instrumental de tambores indígenas, agogôs e batuques tipicamente africanos, além do popular pandeiro brasileiro, dentre muitos outros, o que é corroborado por Lima (2022, p.11) – autor que considera que “o Samba é (*sic*) um dos gêneros mais diversificados da música popular, em todo o mundo”, e para o qual, em termos de diversidade, dada a sua magnitude, ao Samba, talvez, somente se equiparem, no continente americano, o amplo complexo do “son” cubano e do jazz norte-americano, com sua ampla gama de ramificações.

*Apoiada no tripé clássico: indígena – português – africano (SOUZA, 1988).

REFERÊNCIAS

BRASILIDADE: pandeiro. In: TV Câmara (documentário). Disponível em: <https://youtu.be/-Z4cudQ6sO4?si=P-m8TYEb4M-PIKMv9>. Acesso em: 28 nov. 2024.

CAMPBELL, P. S. **Cultural diversity in music education: directions and challenges for the 21st century**. In: VII INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON CULTURAL DIVERSITY IN MUSIC EDUCATION, 2005, Brisbane. *Anais*. Brisbane: Australian Academic Press, 2005.

CROOK, L. **Focus: music of northeast Brazil**. 2. ed. New York: Routledge, 2009. 284 p.

ELLIOTT, D. J. **Music, education and musical values**. In: LEES, H. (Org.). *Musical connections: tradition and change*. Tampa: The University of Auckland, 1994. p. 8-24.

ENCONTRO DE MUSICOLOGIA HISTÓRICA, VII., 2006, Juiz de Fora. *Anais de musicologia histórica*. Juiz de Fora: Centro Cultural Pró-Música, 2006.

GALANTE, R. **Da cupópia da cuíca: a diáspora dos tambores centro-africanos de fricção e a formação das musicalidades do Atlântico Negro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LEAKEY, R. **The origin of humankind**. New York: Perseus Books Group, 1994.

LIMA, L. F. **Para ouvir o samba: um século de sons e ideias**. Rio de Janeiro: Funarte, 2022. 320 p.

LIRA, N. **Uma história do samba**. v. 1. As origens. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 342 p.

MACHADO, N. S. **Condomínios horizontais sustentáveis**. 2014. 66 p.

PHELPS, R. P. **A guide to research in music education**. 5. ed. Maryland: Scarecrow Press, 2005.

SOUZA, T. *et al.* **Brasil musical/ Musical Brazil: viagem pelos sons e ritmos populares**. In: SOUZA, T. (Org.). Rio de Janeiro: Art Bureau Representações e Edições de Arte, 1988. 304 p.

TRAINOR, L. J.; TREHUB, S. E. **The development of referential meaning in music**. *Music Perception*, v. 9, n. 4, p. 455-470, 1992.

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING HOMOFÓBICO NO AMBIENTE ESCOLAR

Strategies for addressing homophobic bullying in the school environment

Mailson Moreira dos Santos Gama¹ 

¹Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciatura em História. Especialista em Metodologia do Ensino de História e História do Brasil (Faculdade Intervale) e em Educação Inclusiva e Especial, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo Instituto Mineiro de Educação Superior (IMES). E-mail: mailsongama50@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 12/02/2025

Aprovado em: 23/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723440>

Resumo

O ensaio aborda a questão do *bullying* homofóbico nas escolas, destacando-o como uma manifestação significativa de opressão que afeta a inclusão e o bem-estar dos alunos. O objetivo do estudo é refletir sobre o *bullying* homofóbico, suas diferentes formas de manifestação, além de propor soluções e estratégias para superá-lo no ambiente escolar. A metodologia empregada inclui uma revisão da literatura existente sobre o tema e a análise de práticas pedagógicas que podem ser adotadas para criar um ambiente escolar mais inclusivo e seguro para todos os alunos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. As considerações finais ressaltam a importância de uma abordagem multifacetada e o papel crucial dos educadores na promoção de uma cultura de respeito e diversidade. Por fim, conclui-se que somente mediante um compromisso coletivo entre gestores escolares, professores e a comunidade escolar será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, em que a educação atua como ferramenta de transformação social.

Palavras - chave: *Bullying* homofóbico. Estratégias de enfrentamento. Ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

A expressão “*bullying* homofóbico” tem sido utilizada como um termo discursivo para explicar processos de preconceito, discriminação e violência homofóbica no ambiente escolar (Monk, 2012; Pascoe, 2013 *apud* Santos; Silva; Menezes, 2017, p. 119). Na literatura, o *bullying* é geralmente definido como uma forma de violência entre pares, caracterizada pela intencionalidade de causar dano, pela repetição das agressões e por um desequilíbrio de poder entre os envolvidos (Furlong *et al.*, 2010). Quando associado à homofobia, o *bullying* é direcionado contra aqueles que não seguem — ou são percebidos como não seguindo — normas de desejo, identidade, estilo de vida ou práticas afetivas e/ou sexuais de caráter heterossexual (Santos; Silva; Menezes, 2017, p. 119).

É importante destacar que o comportamento de *bullying* homofóbico pode ser dirigido tanto a pessoas heterossexuais quanto a pessoas LGBTQIAPN+. Isso significa que estudantes heterossexuais também podem ser vítimas de homofobia, não devido à sua orientação sexual, mas porque são percebidos como diferentes das expectativas tradicionais associadas aos papéis de gênero masculino ou feminino (Poteat; Espelage, 2005).

A escola, como instituição política, muitas vezes reflete as complexas relações de poder presentes na sociedade. Embora possa se constituir como um espaço privilegiado para a formação cidadã e tenha avançado na inclusão de diferentes etnias, línguas e pessoas com deficiência, é inegável que as minorias sexuais ainda enfrentam preconceito e discriminação no ambiente escolar (Albuquerque; Williams, 2015).

Este ensaio, embasado na literatura existente, vai além do debate sobre o *bullying* homofóbico, abordando a gravidade desse problema, suas diversas manifestações, e apresentando reflexões e soluções práticas para enfrentar e superar essas práticas no ambiente escolar. O *bullying* homofóbico, uma manifestação in-

sidiosa de opressão, pode se expressar de diferentes formas, desde sujeição e ofensas até agressões físicas (Martins *et al.*, 2020). Além de discutir essas questões, destaca a importância de estratégias para superar essas práticas e enfatiza o papel crucial dos educadores em cultivar relações dialógicas, reconhecendo a importância de cada indivíduo na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa (Braz; Gomes, 2020).

A justificativa para abordar a violência homofóbica nas escolas reside na necessidade urgente de transformar esses espaços em locais de respeito mútuo e igualdade, onde todos os estudantes possam se desenvolver plenamente, sem medo de represálias ou exclusão. Compreender e combater a violência homofóbica é, portanto, uma questão de justiça social e de promoção de uma educação verdadeiramente libertadora, que reconhece e valoriza a diversidade em todas as suas formas. Nesse sentido, ao examinar e analisar as melhores abordagens para lidar com o *bullying* homofóbico, este ensaio contribuirá para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso.

Panorama da homofobia nas instituições de ensino brasileiras

A violência na escola, especialmente, a violência homofóbica, não é um fenômeno isolado, mas um reflexo das tensões e discriminações presentes na sociedade em geral. Essa questão é particularmente relevante, pois a escola, enquanto espaço de formação e socialização, deve ser um ambiente seguro e acolhedor para todos os estudantes. No entanto, quando práticas homofóbicas são permitidas ou ignoradas, a escola falha em seu papel educativo e social.

Apesar de a discriminação contra pessoas LGBTQIAN+ constituir crime no Brasil e de haver dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), que afirmam a educação como um direito universal, a realidade nas escolas brasileiras ainda revela uma complexa teia de desigualdades estruturais. Embora iniciativas governamentais, como o programa Brasil Sem Homofobia, busquem promover a inclusão e o respeito à diversidade, ainda há um longo caminho a percorrer.

A homofobia nas escolas brasileiras permanece um problema significativo, comprometendo o ambiente de aprendizagem e perpetuando a marginalização dos estudantes LGBTQIAPN+, que frequentemente enfrentam discriminação e exclusão. Essa realidade torna-se ainda mais evidente, ao analisarmos dados e pesquisas sobre a violência contra a população LGBTQIAPN+ em instituições de ensino.

De acordo com o Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, em 2023, foram registradas 195 denúncias de violência contra a população LGBTQIAPN+ em instituições de ensino, totalizando 935 denúncias de direitos humanos no geral. Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Goiás apresentaram os maiores números de denúncias, enquanto Paraíba, Piauí e Rondônia registraram os menores. No entanto, é importante observar que esses dados não refletem a realidade, pois muitas situações de violência não são denunciadas.

Além disso, a variação nas denúncias entre os estados pode refletir diferenças na percepção e no acesso aos canais de denúncia, bem como em níveis de conscientização e visibilidade sobre a questão. Contudo, o aumento no número de denúncias, em comparação com anos anteriores, indica que mais vítimas estão buscando apoio e que há uma crescente conscientização sobre a necessidade de enfrentar e erradicar a homofobia nas escolas.

Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), vinculado ao Ministério da Edu-

cação, indicam oscilações significativas nas ações voltadas ao enfrentamento do machismo e a homofobia nas escolas ao longo dos anos. Em 2011, 34,7% das instituições de ensino brasileiras relataram ter iniciativas voltadas para o combate a essas formas de preconceito. Esse percentual aumentou para 43,7% em 2017, mas sofreu uma queda expressiva, chegando a apenas 25,5% em 2021. Esse declínio indica que três em cada quatro escolas no país não implementam ações específicas para enfrentar o machismo e a homofobia.

A problemática também pode ser compreendida sob a perspectiva da transfobia. Um levantamento realizado pela Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil, em 2017, revelou que 82% dos adolescentes e jovens transexuais abandonam o ensino médio entre 14 e 18 anos, um dado alarmante, que evidencia a ausência de suporte institucional e a exclusão vivenciada no ambiente escolar, agravadas pela recorrência da transfobia nas relações educativas.

Em 2023, o cenário continuou revelando retrocessos significativos. Segundo um levantamento do Todos Pela Educação, o número de escolas públicas com projetos destinados ao combate ao racismo, machismo e homofobia atingiu o menor índice da última década. A pesquisa indica que apenas um quarto dessas instituições possui iniciativas focadas na prevenção desses preconceitos, evidenciando a necessidade urgente de mais ações voltadas ao enfrentamento dessas formas de discriminação e políticas inclusivas.

Em suma, é crucial que sejam adotadas medidas mais concretas e consistentes para enfrentar a homofobia nas escolas. Isso inclui não apenas a implementação de políticas inclusivas e a promoção de campanhas de conscientização, mas também o fortalecimento dos canais de denúncia e o apoio direto aos estudantes que enfrentam discriminação. A criação de um ambiente escolar acolhedor e seguro é essencial para garantir

que todos os alunos, independentemente de sua identidade sexual ou de gênero, possam ter acesso a uma educação de qualidade e livre de preconceitos.

O papel do professor no enfrentamento da homofobia

Partindo dos pressupostos freireanos, a práxis se refere a uma ação fundamentada pela teoria que busca a transformação e a libertação (Carvalho; Pio, 2017). Paulo Freire, patrono da educação brasileira, oferece perspectivas valiosas para abordar questões da sociedade contemporânea, ao definir a educação como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2013, p. 52). Nesse sentido, a educação libertadora vai além do simples fornecimento de conteúdo acadêmico; ela é um processo de conscientização e empoderamento. Por meio dessa abordagem, é possível desafiar estruturas de poder e criar espaços onde todas as formas de identidade, sexualidade e expressão sejam respeitadas e valorizadas.

A escola, enquanto espaço de formação humana, deveria ser um ambiente de acolhimento, diálogo e emancipação. No entanto, para muitos estudantes LGBTQIAPN+, ela se torna um lugar de dor e exclusão. O *bullying* homofóbico, presente em práticas discriminatórias cotidianas, compromete a permanência desses sujeitos no espaço escolar, mas também a sua dignidade. Inspirado pela pedagogia libertadora de Paulo Freire, compreende-se que a superação dessa violência passa por uma educação que reconheça as diferentes formas de opressão e promova a conscientização crítica dos sujeitos. Freire (2013, p. 68) nos ensina que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” — e, nesse mundo, o enfrentamento à homofobia deve ser parte do currículo vivo e engajado.

Educação é práxis, especialmente quando entendida como uma práxis libertadora, que supera o dualismo entre ação e reflexão. Essa práxis se configura como uma atividade prática orientada pela teoria e voltada para a transformação da realidade, com o objetivo de libertar o ser humano. Uma práxis autêntica promove, cria, forma e transforma a essência humana, contribuindo para o processo histórico de promoção da humanidade. Quando falamos de uma práxis revolucionária, do diálogo com os oprimidos, visando reconhecer os seres humanos como buscadores constantes de sua plenitude. Finalmente, uma práxis verdadeira revela o caráter criativo e auto produtivo da práxis humana, destacando a capacidade dos indivíduos de moldar e recriar suas próprias vidas e o mundo ao seu redor (Carvalho; Pio, 2017, p. 443).

Ao educador não cabe apenas disciplinar a entrada no mundo dos educandos, mas também limitar-se a imitar e ordenar o que já ocorre espontaneamente, acumulando os educandos com conteúdos e realizando depósitos de “comunicados” — um saber falso que ele considera verdadeiro saber (Freire, 2013, p. 88). No entanto, à medida que “os oprimidos desvelam o mundo da opressão, eles se comprometem com a práxis voltada para sua transformação” (Freire, 2013, p. 57). É essencial que os educandos se sintam sujeitos de seu próprio pensamento, discutindo suas ideias e visões de mundo, manifestadas implicitamente ou explicitamente nas sugestões e contribuições de seus companheiros (Freire, 2013).

Contudo, em uma sociedade patriarcal, heteronormativa e machista, as subjetividades, identidades e individualidades podem ser negadas em nome de valores historicamente construídos, que frequentemente são perpetuados no espaço escolar e nas relações educacionais. Como educadores, é crucial questionarmos nosso papel na mudança necessária e urgente desse quadro (Motta, 2020, p. 110).

As opções políticas dos educadores se manifestam em suas ações, princípios e métodos empregados. Uma práxis que se articula com a revolução e promove profundas e radicais transformações dá ênfase à ação dialógica e política junto às massas populares, visando sua conscientização e inserção crítica na realidade. Essa práxis deve ser verdadeiramente criativa, oferecendo aos indivíduos oportunidades contínuas de renovação em suas vidas, práticas sociais, produtivas, educativas e políticas. Em suma, é a possibilidade de novas aprendizagens e invenções, permitindo que os sujeitos se reconheçam como protagonistas da história (Carvalho; Pio, 2017).

A escola deve exercer um papel proativo na enfrentamento da homofobia e outras formas de discriminação, promovendo uma cultura de inclusão e aceitação. À medida que a sociedade busca se tornar mais justa e igualitária, a educação deve estar na vanguarda desse processo, preparando os jovens para atuarem como agentes de transformação social e promotores de um convívio mais empático e democrático.

Em suma, a educação libertadora pode ser vista como uma ferramenta no enfrentamento da homofobia e outras formas de discriminação. Somente por meio de um compromisso coletivo com a diversidade, a equidade e a justiça podemos construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde todos tenham a liberdade de serem quem são, sem medo de represálias ou discriminação. Carvalho e Pio (2017) destacam que os educadores devem compreender a educação em relação à realidade social do ser humano, colocando-a a serviço do processo de humanização, desmascarando, desmistificando e revelando a realidade. Assim, a defesa de uma educação comprometida politicamente com as massas populares é fundamental para promover uma sociedade igualitária.

Estratégias para enfrentamento ao bullying homofóbico nas escolas

A escola, enquanto espaço de formação integral, deve assumir um papel ativo na promoção do respeito à diversidade e na construção de uma cultura de paz. No entanto, ainda se configura como um ambiente onde ocorrem múltiplas formas de violência. Seus participantes “vivenciam práticas subversivas que deixam marcas e sequelas em suas vidas, incluindo constrangimento, exposições vexatórias, ameaças, provocações, intimidações e violência física e psicológica” (Ferreira; Oliveira Junior; Higarashi, 2024, p. 2).

O *bullying*, expressão latente da violência escolar, tem sido objeto de estudos devido a sua influência na qualidade de vida dos envolvidos e pelos danos causados à saúde física e psicológica. “As consequências desse fenômeno se traduzem em sérios problemas psicológicos entre os adolescentes escolares, como traumas, depressão, síndrome do pânico e até suicídio” (Ferreira; Oliveira Junior; Higarashi, 2024, p. 6).

As emoções, sentimentos negativos e a dor psíquica causadas pelo *bullying* destroem a esperança de uma sobrevivência digna, colocam os jovens em dúvidas acerca de suas potencialidades e afetam relações interpessoais, fazendo com que a vítima se torne cada vez mais reclusa. Os resultados desse sofrimento se traduzem no desinteresse pelas atividades escolares, na desmotivação e na queda do rendimento, fatores que tendem a impulsioná-los ao fracasso, ao abandono e à evasão escolar, conforme relatos (Ferreira; Oliveira Junior; Higarashi, 2024, p. 6).

Em um artigo publicado, Martins *et al.* (2020) propuseram estratégias para enfrentamento ao *bullying* homofóbico nas escolas:

- a) respeitar todos os sujeitos independentemente de cor, raça, orientação sexual ou identidade de gênero;

- b) avaliar os materiais didáticos presentes nas bibliotecas e salas de aulas, para que se evite a cristalização da discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero;
- c) buscar informar-se sempre sobre os verdadeiros números da violência praticada contra todos os sujeitos em processo ensino aprendizagem, inclusive LGBTQ+;
- d) desenvolver oficinas específicas sobre a invisibilidade LGBTQ+;
- e) promover a visibilidade das sexualidades minoritárias;
- f) não se deixar coagir, mas não permitir que outros sujeitos sejam violentados no espaço de sala de aula; e
- g) trazer as famílias para o debate.

Compreende-se assim, que a comunidade escolar tem um papel importante na luta contra a intolerância. Ela deve propagar o entendimento de que a igualdade de gays e lésbicas é responsabilidade de todos. Nos cursos e nas apostilas, a homossexualidade e a bissexualidade devem ser apresentadas como manifestações tão legítimas e plenas quanto a heterossexualidade. Além disso, faz-se necessária uma melhor inclusão da ideia de diversidade sexual, bem como da importância dos valores de igualdade e não-discriminação de homossexuais, na formação de profissionais que lidam com determinados aspectos da vida privada dos cidadãos, em particular com sua sexualidade (Borrillo, 2009, p. 44).

Outrossim, a presença de professores/as trans e/ou não binários/as nas escolas brasileiras se torna fundamental, tanto para a aproximação de realidades que permitam o convívio com a diversidade, quanto para permitir que estudantes se identifiquem com outros referenciais, diferentes dos tradicionais vinculados à prostituição compulsória e exclusão social (Reidel, 2013 *apud* Nery; Gaspodí, 2015, p. 73).

Da mesma forma, não se pode negar que há desafios significativos. Em um estudo realizado por César Silva e Elvira Barreto, que teve como objetivo investigar a percepção das alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas instituições de ensino público municipal de Arapiraca sobre o *bullying* homofóbico, os autores concluíram que, embora os professores demonstrem disposição para receber formação específica sobre o tema, um dos principais obstáculos para o enfrentamento da homofobia é a ausência de um projeto no plano político-pedagógico das escolas envolvidas que possibilite ações concretas para o combate à homofobia (Silva; Barreto, 2016).

Além disso, ficou evidente que a falta de material didático voltado para questões de gênero, diversidade sexual e combate ao *bullying* homofóbico é vista como uma preocupação secundária, o que dificulta ainda mais o debate sobre o tema. Outro ponto observado foi que, embora existam professores dispostos a trabalhar o tema e que se esforçam nesse sentido, eles frequentemente se sentem isolados e sem apoio de demais colegas. Além disso, há uma evidente carência de suporte teórico e metodológico para abordar essa temática em sala de aula (Silva; Barreto, 2016).

Por fim, para enfrentar efetivamente a homofobia nas escolas, é essencial implementar estratégias abrangentes que não só promovam a denúncia e ofereçam suporte às vítimas, mas também eduquem toda a comunidade escolar sobre a importância do respeito e da inclusão. Políticas públicas e iniciativas de formação continuada para professores e gestores escolares são fundamentais para criar um ambiente seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Diante disso, é importante ressaltar que o combate à homofobia no ambiente escolar não deve ser responsabilidade apenas dos estudantes LGBTQ-

QIA+ e suas famílias, mas também dos professores e demais profissionais envolvidos na educação. É fundamental investir em políticas públicas que promovam a formação continuada dos educadores, com enfoque na diversidade sexual e de gênero, visando prepará-los para lidar de forma adequada e acolhedora com as demandas e realidades dos estudantes LGBTQIA+ (Da Silva *et al.*, 2024, p. 15).

Educar é também sensibilizar para a alteridade no contato com as múltiplas formas de ser no mundo. É a partir deste enriquecimento da diversidade que nos descobrimos e nos situamos (Nery; Gaspari, 2015, p. 73). Como educadores, temos o poder e a responsabilidade de criar um ambiente escolar em que todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e seguros para serem autênticos. Somente por meio desse compromisso coletivo com a diversidade e a inclusão que podemos construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Destarte, como observam Albuquerque e Williams (2015), é essencial que os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem estejam atentos a esses sinais, pois as vítimas muitas vezes se sentem culpadas por não se enquadrarem nos padrões hegemônicos, contribuindo para a perpetuação desse fenômeno nas escolas. Os padrões ideológicos enraizados no preconceito, muitas vezes sustentados por instituições como a igreja e organizações pseudomoralistas, culpabilizam as minorias, reforçando a exclusão.

Por conseguinte, o papel dos professores no combate ao *bullying* homofóbico é fundamental. Como educadores, temos a responsabilidade de criar um ambiente escolar inclusivo e seguro para todos os estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. É imprescindível que estejamos preparados para identificar, considerar e intervir em situações de *bullying* homofóbico, promovendo uma cultura de respeito e diversidade dentro e fora da sala de aula.

A formação continuada, com foco em questões de gênero e diversidade sexual, é essencial para que possamos abordar esses temas com sensibilidade e eficácia. Além disso, a inclusão de projetos e ações no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas que visam o combate à homofobia é um passo necessário para assegurar que o enfrentamento ao *bullying* homofóbico seja tratado com a seriedade que merece.

No entanto, a luta contra o *bullying* homofóbico não pode ser uma tarefa isolada. Somente por meio de uma ação conjunta e articulada podemos construir um ambiente escolar mais justo, acolhedor e equitativo para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo ressalta a importância do combate ao *bullying* homofóbico nas escolas. Ao longo do trabalho, foi enfatizado que a escola é um espaço fundamental para a formação cidadã e a promoção de valores de respeito e inclusão. No entanto, também foi demonstrado como o ambiente escolar pode ser palco de opressões e discriminações, refletindo as desigualdades presentes na sociedade. Diante disso, torna-se imperativo que educadores estejam preparados para identificar e intervir em situações de *bullying* homofóbico, utilizando uma abordagem que combine sensibilidade, conhecimento pedagógico e compromisso com a diversidade.

O estudo propõe que a educação libertadora, conforme defendida por teóricos como Paulo Freire, é uma ferramenta essencial na luta contra todas as formas de discriminação, incluindo a homofobia. A prática educativa deve ser orientada não apenas pela transmissão de conhecimento, mas também pela transformação social, promovendo a conscientização crítica dos alunos sobre as injustiças e desigualdades que permeiam a sociedade. A criação de um ambiente escolar seguro e inclusivo, onde todos os alunos possam expressar sua identidade sem medo de represálias, é um objetivo que

só pode ser alcançado por meio de um esforço coletivo envolvendo toda a comunidade escolar.

Para estudos futuros, sugere-se a ampliação das investigações sobre as estratégias pedagógicas mais eficazes no combate ao *bullying* homofóbico, bem como o desenvolvimento de programas de formação continuada para educadores que abordem questões de gênero e diversidade sexual de maneira mais aprofundada. Além disso, seria relevante explorar o impacto de políticas públicas específicas voltadas para a inclusão de minorias sexuais no ambiente escolar, buscando compreender como essas políticas podem ser implementadas de forma eficaz em diferentes contextos educacionais.

Em conclusão, este ensaio configura-se como uma análise política da questão do *bullying* homofóbico nas escolas, destacando-o como um problema sério e urgente que requer uma abordagem multifacetada. Ao longo do texto, foram apresentadas estratégias para enfrentar e superar essas práticas discriminatórias, mas é crucial reconhecer que o compromisso com a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor é uma responsabilidade compartilhada. Somente por meio desse compromisso coletivo será possível promover uma educação verdadeiramente transformadora e libertadora, capaz de refletir e reforçar os valores de justiça social e respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Escolas são importantes no combate à LGTBfobia, defendem especialistas**. Brasília, 9 jul. 2024. Disponível em: <<https://agenciabrasil.abc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-05/escolas-sao-importantes-no-combate-lgbtobia-defendem-especialistas#:~:text=Menos%20espa%C3%A7o%20nas%20escolas&text=Em%202017%2C%20essa%20porcentagem%20chegou,combater%20esse%20tipo%20de%20preconceito.>>. Acesso em: 9 de jul. 2024.

ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo de; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Homofobia na escola**: relatos de universitários sobre as piores experiências. *Temas em Psicologia*, v. 23, n. 3, p. 663-676, 2015.

BARROS, Joseli. Inclusão, educação, justiça. Diversidade, diferenças, respeito. Convivência, tolerância, paz. Palavras soltas que conectadas e incorporadas à nossa vida resultam num mundo melhor. Pensador. Disponível em: https://www.pensador.com/colecao/joseli_lacerda_motta_barros/. Acesso em: 17 de fev. 2024.

BORRILLO, Danilo. **A homofobia**. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (orgs.) **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009.

BRASIL. **Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

BRAZ, Cleidson Frisso; GOMES, Antônio Carlos. As minorias sociais na escola e a luta por um espaço de discussão a partir do “jogo dos outros”. In: JACINTHO, André Luiz Neves; SANTOS, Leonardo Bis; CARVALHO, Letícia Queiroz de (Orgs.). **O ensino de Letras e Humanidades em cena**: desafios e perspectivas na Educação Básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A **categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido**: sentidos e implicações para a educação libertadora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 98, p. 428-445, 2017.

DA SILVA, Breno Eustáquio et al. **O professor e seu papel na prevenção e combate à homofobia**. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 3, p. e5899-e5899, 2024.

DOS SANTOS, Emina Márcia Nery; LIMA, Francisco Willams Campos; VALE, Cássio. **Decálogo da escola como espaço de proteção social**: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. *EccoS—Revista Científica*, n. 54, p. 8338, 2020. (Não localizei o uso no corpo do texto contemplando esta referência).

FERREIRA, Diego Raone; OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de; HIGARASHI, Ieda Harumi. **“Eu não sei como eu tenho força pra vir na escola”: manifestações e implicações do bullying entre adolescentes escolares**. *Saúde e Sociedade*, v. 33, p. e220692pt, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONZAGA, Rafael. **Precisamos urgentemente debater educação anti-LGBTfóbica nas escolas**. *Mídia Ninja*, 4 jul. 2024. Disponível em: < <https://midianinja.org/precisamos-urgentemente-debater-educacao-anti-lgbtfbica-nas-escolas/> > Acesso em: 4 de julho. de 2024.

MARTINS, José Geovânio Buenos Aires et al. **Enfrentamentos ao bullying homofóbico na escola**: convite para uma reflexão. *Temporalidades*, v. 12, n. 1, p. 681-701, 2020.

MOTTA, Guilherme Carpes. **Gênero e sexualidade na escola: caminhos para uma educação libertadora**. *Humanidades em Perspectivas*, v. 2, n. 5, 2020.

NERY, João Walter; GASPODI, Icaro Bonamigo. **Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento**. Souza RM. *Coletânea Diversa Diversidades*, v. 1, p. 61-80, 2015.

POTEAT, V. Paul; ESPELAGE, Dorothy L. **Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content**: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale. *Violence and Victims*, 20, 513-528.

SANTOS, Hugo; SILVA, Sofia; MENEZES, Isabel. **Para uma visão complexa do bullying homofóbico**: desocultando o cotidiano da homofobia nas escolas. *Ex Aequo*, Lisboa, n. 36, p. 117-132, dez. 2017.

SILVA, César Pereira; BARRETO, Elvira Simões. **Bullying homofóbico a partir da percepção dos/as professores/as da EJA de duas escolas de Arapiraca**. *Bagoas—Estudos gays*: gêneros e sexualidades, v. 10, n. 14, 2016.

ENTRE ALGORITMOS E PENSADORES: REFLEXÕES SOBRE O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO MÉDIO DE HISTÓRIA E FILOSOFIA

Túlio Augusto Alves da Silva¹ 

¹Graduado em História (2016), Letras Português/Espanhol (2020), Pedagogia (2023) e Filosofia (2025). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e em Literatura, Cultura e Ensino da Arte. Professora no CEPMG Padre Pelágio /Secretaria estadual de Educação - Goiás/SEDUC.

E-mail: tulioaugusto.silva@seduc.go.gov.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 24/02/2025

Aprovado em: 20/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723459>

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica que integrou a Inteligência Artificial (IA) ao ensino médio nas disciplinas de História e Filosofia, com o objetivo de estimular o pensamento crítico e ampliar a capacidade argumentativa dos estudantes. Por meio de atividades como simulações de diálogos com figuras históricas, debates mediados por IA e análise de textos filosóficos, buscou-se avaliar o potencial e os limites dessa tecnologia no contexto das Ciências Humanas. A metodologia incluiu oficinas, atividades interativas e análise qualitativa das interações em sala. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Pierre Lévy, Edgar Morin e Paulo Freire. Os resultados apontam que, com mediação adequada, a IA pode enriquecer o processo educativo, sem substituir a presença e o papel insubstituível do professor.

Palavras - chave: Inteligência Artificial; Ensino Médio; Ciências Humanas; Pensamento Crítico; Filosofia; História.

INTRODUÇÃO

A integração de tecnologias digitais ao ambiente escolar tem alterado de forma significativa as práticas de ensino e aprendizagem, especialmente no Ensino Médio, etapa em que os estudantes enfrentam uma transição crucial entre a educação básica e o universo acadêmico ou profissional. Nesse contexto, a Inteligência Artificial (IA) tem ganhado destaque como uma das ferramentas mais promissoras para apoiar processos educativos inovadores. Sua capacidade de processar grandes volumes de informação, simular interações e oferecer respostas personalizadas abre novas possibilidades para a personalização da aprendizagem e para o desenvolvimento de metodologias ativas.

No entanto, quando se trata das Ciências Humanas — campo que inclui disciplinas como História e Filosofia — a inserção dessas tecnologias apresenta desafios particulares. Esses componentes curriculares exigem mais do que o domínio de dados e informações: pressupõem a construção de sentido, a análise crítica de contextos e a formulação de juízos éticos e argumentativos. Nesse sentido, o uso da IA nas aulas de Ciências Humanas deve ser cuidadosamente planejado para não reduzir a complexidade do conhecimento a respostas automatizadas e simplificadas.

Este artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre uma experiência pedagógica desenvolvida no Ensino Médio, na qual a Inteligência Artificial foi utilizada como ferramenta de mediação didática e de provocação intelectual. A proposta partiu da hipótese de que a IA, quando inserida com intencionalidade pedagógica, pode contribuir para o fortalecimento das habilidades de leitura crítica, argumentação e conexão interdisciplinar, essenciais para a formação cidadã dos alunos. Além disso, buscou-se investigar de que modo o uso da IA impacta o engajamento dos estudantes e sua relação com os conteúdos de História e Filosofia, tradicionalmente

considerados “abstratos” ou “distantes” por parte dos jovens.

Ao longo da experiência, foi possível observar não apenas mudanças na dinâmica da sala de aula, mas também indícios de um novo tipo de relação com o saber — mais ativa, questionadora e colaborativa. Com isso, pretende-se, neste artigo, discutir as possibilidades e os limites do uso da IA nas Ciências Humanas, contribuindo com o debate sobre o papel das tecnologias digitais na formação de sujeitos críticos e autônomos.

METODOLOGIA

A experiência ocorreu em uma escola pública de ensino médio, com turmas da 2ª e 3ª séries. As ações se desenvolveram durante um semestre letivo e incluíram:

- Simulações de diálogos com figuras históricas e filosóficas, utilizando plataformas de IA com *prompts* pré-definidos;
- Debates mediados por IA sobre temas filosóficos como ética, moral e política;
- Análises textuais assistidas por IA, com mapeamento de conceitos-chave;
- Registros reflexivos e rodas de conversa.

A abordagem foi qualitativa, com observação participante e análise de conteúdo dos discursos produzidos em sala e em registros escritos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O debate sobre o uso da Inteligência Artificial (IA) na educação não pode ser dissociado de uma reflexão mais ampla sobre o papel das tecnologias no processo de formação humana. Para Lévy

(1999), a IA representa mais do que uma ferramenta: ela é uma extensão das capacidades cognitivas humanas, um elemento integrante da chamada “inteligência coletiva”. Essa noção pressupõe que o conhecimento não se constrói de forma isolada, mas em rede, por meio da colaboração e da partilha de saberes, potencializadas pelas tecnologias digitais. Ao reconhecer a IA como parte desse ecossistema cognitivo, Lévy aponta para a possibilidade de uma aprendizagem mais dinâmica e conectada com os desafios contemporâneos.

Complementando essa visão, Morin (2000) propõe uma reforma do pensamento educacional baseada na complexidade. Segundo o autor, a fragmentação do saber impede a compreensão plena da realidade e, portanto, torna-se urgente integrar os conhecimentos em uma abordagem transdisciplinar. Nesse sentido, o uso da IA no ensino de Ciências Humanas pode ser compreendido como uma ferramenta de articulação entre campos distintos do saber, promovendo uma aprendizagem que vá além da simples memorização e incentive a interconexão de ideias, épocas, contextos e autores.

Paulo Freire (1996), por sua vez, adverte para os riscos de uma educação bancária, em que o professor deposita conteúdos prontos no aluno, sem que haja uma real problematização da realidade. Para ele, todo processo educativo deve estar orientado pela autonomia do sujeito e pela sua capacidade de intervir criticamente no mundo. A tecnologia, nesse contexto, só faz sentido quando subordinada a essa lógica de emancipação. A IA, portanto, não deve ser utilizada de forma acrítica ou meramente instrumental. Ao contrário, é preciso que sua inserção nas práticas pedagógicas esteja alinhada a uma intencionalidade ética e formativa, que valorize a curiosidade, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Esses três pensadores, ao serem mobilizados conjuntamente, oferecem um referencial teórico sólido para pensar a IA não como um fim em si mesma, mas como uma mediação pedagógica que, se bem orientada, pode favorecer o desenvolvimento da consciência crítica, o exercício da argumentação e a capacidade de ler o mundo com profundidade. Em especial no campo das Ciências Humanas, essa perspectiva é essencial, pois o que está em jogo não é apenas o acesso à informação, mas a formação de sujeitos pensantes, autônomos e socialmente engajados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inserção da IA no ensino de História e Filosofia revelou potencial para instigar o pensamento e ampliar horizontes interpretativos. Em uma das oficinas, alunos interagiram com um “Sócrates” virtual, que respondia com base em textos clássicos. A interação provocou reflexões sobre a validade do pensamento socrático hoje. As respostas da IA não foram aceitas passivamente: a mediação docente orientou os alunos a confrontarem o que era dito com fontes reais e interpretações filosóficas.

Nos debates sobre ética, utilizou-se a IA para apresentar diferentes posições filosóficas, e os alunos foram desafiados a argumentar com base em autores como Kant, Nietzsche e Sartre. A estrutura dos debates exigia a citação de fontes e a justificação teórica das opiniões, evitando achismos e superficialidades.

Na História, ao analisar o impacto da IA no mundo do trabalho, os alunos conectaram conceitos marxistas com a atual realidade digital. A IA sugeria ligações entre autores e contextos, mas coube aos estudantes validarem ou refutar essas sugestões com base em leituras e interpretações históricas.

A relevância do aprendizado não esteve na tecnologia em si, mas na forma como ela foi mobiliza-

da para gerar sentido e conexão com os conteúdos. Ao potencializar a interatividade e a problematização, a IA tornou-se uma ponte entre o conhecimento acumulado e a construção de saberes novos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstra que a Inteligência Artificial, quando usada com critério e propósito educativo, pode enriquecer o ensino de Ciências Humanas, sem substituir o professor ou empobrecer o debate. A tecnologia serviu como instrumento de

provocação intelectual, desafiando os alunos a pensar, questionar e argumentar com mais profundidade.

Defender a “simbiose” entre IA e educador não significa subordinar o humano ao digital, mas reconhecer que a formação crítica pode se beneficiar de ferramentas que ampliem as possibilidades de análise, interpretação e expressão.

Espera-se que, com a continuidade desse tipo de experiência, os estudantes se tornem mais preparados para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo, desenvolvendo habilidades cognitivas e socioculturais fundamentais para a cidadania plena.

REFERÊNCIAS

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

PLATÃO. **Diálogos**. Vários tradutores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

AMPLIANDO HORIZONTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A LEITURA E ESCRITA PARA ALÉM DA CODIFICAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Sheiva Azevedo dos Santos¹ 

¹Licencianda em Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia (UNEB),
Departamento de Educação (DEDC), Campus XV – Valença/BA.
E-mail: sheivaazevedo@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 07/04/2025

Aprovado em: 20/05/2025

DOI: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723496>

Resumo

O presente relato de experiência versa sobre o período de estágio nas séries iniciais do ensino fundamental I, que teve como objetivo compreender que a leitura e escrita não devem ser limitadas apenas à codificação de palavras. Durante o planejamento, foram promovidas discussões sobre as abordagens de ensino de Mizukami (1986) e sobre a compreensão da leitura de Freire (1989), que nortearam a organização teórico-prática do estágio. Ademais, O estágio foi estruturado em três etapas: a primeira, de observação, possibilitou a compreensão da dinâmica da instituição escolar e a identificação das necessidades pedagógicas da turma; a segunda, de docência, consistiu na aplicação das atividades previamente planejadas, voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita de forma contextualizada; e a terceira, de culminância, promoveu a integração dos conhecimentos trabalhados por meio de uma atividade interdisciplinar baseada em um livro literário. Em suma, o processo de estágio contribuiu tanto para o desenvolvimento dos estudantes, quanto para a formação pessoal e profissional da estagiária.

Palavras - chave: Aprendizagem. Ensino Fundamental. Estágio. Leitura e escrita. Letramento.

INTRODUÇÃO

As manifestações da leitura e escrita ocorrem na sociedade desde o início da vida humana, por meio das variações de cada época. Dessa forma, são elementos que sofreram diversas transformações e que continuam presentes mediando as relações humanas. Nesse contexto, a codificação, entendida como o processo de apropriação dos sistemas de escrita, no qual o sujeito aprende a transformar sons em sinais gráficos e vice-versa, representa uma etapa importante, porém inicial, da alfabetização. Contudo, apenas o processo de codificação não é suficiente para a inserção do sujeito na sua realidade, por isso, é necessário romper o trabalho com a leitura e escrita de forma isolada em prol da construção de um processo de aprendizagem significativo e crítico.

A leitura e escrita potencializam o desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, escolhi esse tema considerando que a criança já nasce imersa na relação entre a leitura e escrita. Além disso, os referidos elementos se apresentam para além dos espaços formais de educação, ressaltando a necessidade de um trabalho pedagógico que transcenda a decodificação de códigos escritos. Logo, se torna um tema relevante porque contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes, afirma a função social desses elementos e, se forem trabalhados de forma contextualizada, proporciona a formação de seres críticos que compreendem seu papel na sociedade.

Segundo Lima (2019), o período de estágio é fundamental para que o discente compreenda a dinâmica escolar além dos muros da universidade, ampliando sua visão sobre a educação. Durante o estágio, conforme mencionado no título deste trabalho, as práticas de leitura e escrita foram desenvolvidas com o objetivo principal de compreender que a leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental I deve transcender ao mero conceito de codificação.

Nesse contexto, os objetivos específicos consistiram em desenvolver atividades de forma integrada, dialogando com as diversas áreas do conhecimento; proporcionar momentos de leitura e escrita contextualizadas; construir materiais didáticos pedagógicos que auxiliam no processo do desenvolvimento da leitura e escrita; possibilitar a leitura e escrita dos mais diversos gêneros textuais e promover, através da leitura e escrita, momentos de socialização.

A leitura e a escrita são consideradas elementos sociais porque estão intrinsecamente ligadas com as relações e dinâmicas da sociedade. Isso posto, apenas a codificação no processo de ensino não fornece os pressupostos necessários para que o sujeito se insira e se perceba enquanto sujeito social.

Neste aspecto, ao planejar e orientar a prática do estágio, a abordagem sociocultural discutida por Mizukami (1986) é utilizada como base, destacando a importância do contexto cultural, da interação e das experiências para o processo de ensino e aprendizagem. A obra de Freire (1989) também serve como referência, enfatizando que é por meio da compreensão da realidade que o estudante pode desenvolver seu potencial crítico e exercer uma ação transformadora na sociedade.

Nesse sentido, o período de estágio foi organizado em momentos de observação, docência e a culminância do projeto. A metodologia foi desenvolvida considerando a leitura e escrita como elementos essenciais que se manifestam em todas as áreas de conhecimento. Além disso, no momento da regência ocorreu trabalhos com jogos, brincadeiras e dinâmicas pensadas a partir do contexto e necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O presente relato de experiência está organizado da seguinte forma: introdução; procedimentos metodológicos que relatará os instrumentos e estratégias

utilizadas durante o período de estágio; contexto do relato que contextualiza o ambiente onde o estágio foi realizado; detalhamento das atividades com o resumo dos momentos e atividades principais do estágio, resultados e discussões que trarão as contribuições da referida experiência e as considerações finais.

Procedimentos metodológicos

O processo metodológico foi pautado na abordagem sociocultural, que considera a relação entre o sujeito e o seu contexto como relevantes para o processo de aprendizagem reflexivo e crítico que percebe o indivíduo enquanto ser produtor de cultura que está inserido em um ambiente social (Mizukami, 1986).

A metodologia utilizada teve como princípio a integração da leitura e da escrita de forma articulada com as diferentes áreas do conhecimento durante todo o período de docência. Para isso, as atividades pedagógicas foram cuidadosamente selecionadas considerando a articulação interdisciplinar, o contexto sociocultural dos alunos e o potencial de cada proposta para estimular práticas de leitura e escrita significativas.

Foram priorizadas propostas que possibilitasse a leitura e a escrita em situações reais e contextualizadas, promovendo o desenvolvimento dessas habilidades em diversos gêneros textuais. Dinâmicas, jogos e produção de materiais pedagógicos foram utilizados como estratégias que ampliam o engajamento dos alunos e contribuem para a construção de sentidos, sempre a partir de suas vivências e repertórios culturais.

O primeiro momento do estágio consistiu na observação, durante um período de 30 horas. Essa etapa me permitiu refletir sobre as realidades dos alunos, construir vínculos, compreender a dinâmica

da sala de aula, perceber a realidade do ambiente escolar e a refletir sobre possíveis ações para contribuir com o processo de aprendizagem.

O segundo momento do estágio foi de docência, no qual durante 60 horas a sala foi mediada pelo(a) estagiário(a). Esse período é de suma importância na formação docente, pois permitiu a vivência da realidade de estar numa sala de aula. Ademais, esse momento representou o desenvolvimento das atividades planejadas para atingir o objetivo do projeto.

O terceiro momento constituiu a culminância do período de estágio. Durante a última semana da docência, o livro infantil “Lucia já-vou-indo” foi utilizado como recurso base para a construção da dinâmica. Após a leitura parcial da obra, os alunos foram provocados a sugerirem uma festa para a personagem principal. A partir disso, surgiram produções como convites, listas de alimentos, bilhetes, mensagens e elementos decorativos, elaborados coletivamente em sala de aula. Essa atividade foi planejada por seu potencial de integrar leitura, escrita, criatividade e socialização, além de permitir a circulação de diferentes gêneros textuais em um contexto lúdico e significativo. No último dia, ocorreu a socialização da festa para Lúcia e a exposição dos bilhetes, mensagens e textos diversos produzidos pela turma.

CONTEXTO DO RELATO

O estágio aconteceu em uma escola municipal que abrange o ensino do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I, situada em uma comunidade denominada Camurugi, no município de Taperoá-BA. Especificamente, a experiência docente ocorreu numa turma com 14 estudantes do 1º ano das séries iniciais.

Nessa perspectiva, Abreu (2019) salienta que no processo educativo que envolvam indivíduos qui-

lombolas, o trabalho pedagógico deve se fundamentar nos valores culturais, sociais, históricos e econômicos da comunidade. Dessa forma, a escola deve ser um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e o cotidiano das famílias, respeitando a cultura local, a ancestralidade e as relações sociais. Assim, desde a infância, a educação se constrói de forma coletiva, conectada à identidade e à realidade das crianças quilombolas.

Os estudantes que compõem a referida unidade escolar são da própria região e de comunidades vizinhas, como Areal, e as localidades quilombolas da Graciosa e Lamego. Grande parte das famílias responsáveis pelos estudantes praticam atividades como o artesanato, pesca e agricultura, tanto para geração de renda quanto para lazer.

Apesar do preconceito e dos desafios socioeconômicos que essas comunidades enfrentam constantemente, como a desvalorização de seus saberes e modos de vida, o preconceito étnico, cultural e linguístico, além da pobreza, das dificuldades de acesso à educação de qualidade, aos serviços básicos e às oportunidades, é importante ressaltar que possuem uma cultura valiosa e saberes tradicionais que podem ser compartilhados com as crianças como parte essencial da própria identidade.

Detalhamento das atividades

O período de estágio me proporcionou diversas experiências significativas para o crescimento pessoal e profissional. O contato com o ambiente real de trabalho e a superação dos desafios que surgiram no cotidiano permitiram a compreensão da dinâmica da sala de aula e a construção de memórias significativas junto aos estudantes.

O primeiro momento significativo ocorreu durante o período destinado para a observação, porque pude conhecer diferentes personalidades e

estabelecer vínculos com os estudantes. Adicionalmente, esse momento serviu para a sondagem do nível de conhecimento e da relação de leitura e escrita desenvolvida até o momento.

Durante a docência encontrei alguns desafios e em alguns momentos, tive que reorganizar as atividades previamente planejadas. Contudo, esses momentos também foram importantes porque são situações que fazem parte do cotidiano escolar.

Considerando a abordagem sociocultural e a faixa etária dos estudantes, foi utilizado algumas dinâmicas e jogos de leitura e escrita que dialogam com a realidade deles, na tentativa de oportunizar um ambiente suscetível à construção de uma aprendizagem centrada no sujeito, contextualizada e lúdica.

Uma das atividades mais significativas foi “Meu lugar, minha identidade”, na qual os estudantes confeccionaram um cartaz com diversas imagens de suas comunidades. Essa iniciativa permitiu uma leitura aprofundada sobre o pertencimento e como ele se reflete na identidade individual. Foi um momento especial, pois evidenciou o ato de ler como o reconhecimento do próprio mundo, conforme salienta Freire (1989).

No decorrer do estágio foram utilizadas dinâmicas como a caixa de leitura e o ditado estourado que contribuíram para a concretização dos objetivos do estágio. É importante salientar que durante essas dinâmicas recorri a palavras utilizadas no próprio contexto das comunidades em que os estudantes pertencem, para que assim, a leitura ocorresse para além da decodificação de códigos e com significação.

Outra atividade fundamental no período do estágio foi a saia literária. Nessa dinâmica, imagens de alguns animais foram escondidas nos bolsos da saia, e cada estudante precisou escolher um bolso para criar uma história a partir do animal representado. Essa atividade explorou o potencial criativo e incentivou a contextualização e leitura de cenários imaginários.

A finalização do estágio ocorreu a partir da leitura do livro “Lúcia-já-vou-indo”, escolhido por seu potencial de promover uma experiência pedagógica integradora, articulando leitura, escrita e expressão criativa de maneira significativa. A partir da obra, organizou-se uma festa simbólica para a personagem principal, possibilitando a produção de diversos gêneros textuais e a participação ativa das crianças. Além dessa atividade, foram realizados jogos alinhados aos objetivos do estágio, fortalecendo o vínculo entre os conteúdos trabalhados e a vivência dos alunos. Portanto, foi um momento muito especial que contou com a sensibilização de todos os envolvidos.

Resultados e discussões

O estagiário, na condição de estudante em formação, pode contribuir significativamente para a dinâmica da instituição escolar designada. Assim dizendo, é uma relação recíproca, tendo em vista que, vivenciar a rotina desse ambiente auxilia o estagiário no seu processo formativo, ao mesmo tempo que possibilita que a escola conheça e acolha novas abordagens e metodologias. Assim, é possível destacar algumas contribuições que ocorreram no período do estágio.

O período de estágio foi fundamental para a construção da minha identidade profissional, visto que, é uma etapa central na formação de futuros docentes, pois é por meio do estágio que os estudantes possuem acesso a conhecimentos fundamentais que contribuem para a formação de sua identidade e para o conhecimento cotidiano (Pimenta; Lima, 2004).

Outro ponto importante para meu processo formativo durante o estágio foi o processo de autocrítica. Durante o planejamento e prática do estágio busquei refletir criticamente sobre minha prática pedagógica, visto que, Freire (1996) ressalta a necessidade dos edu-

cadores frequentemente estarem revisando e refletindo a sua prática educativa, buscando aprimorá-la.

Ainda relacionado às contribuições do período de estágio, Soares (2003) destaca que a relação entre leitura e escrita vai além do ensino de forma mecânica, buscando integrar essas habilidades de modo significativo e contextualizado na vida dos estudantes, para que assim, possam compreender e utilizar a linguagem de maneira significativa.

Em conformidade com a paráfrase acima, durante o estágio, pude reconhecer as manifestações da leitura e escrita nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando aos estudantes a construção de uma nova percepção sobre a expressão dos referidos elementos e, conseqüentemente, colaborando para a formação de um alicerce relevante para a aprendizagem integral e articulada entre as diversas áreas.

Em suma, o período do estágio nas séries iniciais foi uma experiência muito gratificante que contribuiu para o processo de aprendizagem dos alunos, assim como, para a continuação do meu processo de formação e da construção da identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o estágio vivenciei a relevância de ir além da codificação ao trabalhar a leitura e escrita com a turma do 1º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental I em uma escola municipal. É importante ressaltar que a etapa de ensino referida é centralizada no desenvolvimento dessas habilidades. Portanto, ao proporcionar atividades de caráter transversal, foi possível oportunizar momentos de leitura e escrita contextualizados.

Se tornou comum a percepção da leitura e escrita limitada apenas à disciplina de língua portuguesa. Contudo, durante o período de estágio me atentei para que os estudantes percebessem que os referidos elementos se manifestam a todo momento ao nosso

redor. Dessa forma, exploramos suas manifestações nas diversas áreas de conhecimento buscando uma aprendizagem mais significativa.

Para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, selecionei alguns jogos e dinâmicas que dialogam com as manifestações da leitura e escrita e que partiram da realidade dos estudantes. Ademais, a incorporação do contexto nas dinâmicas fez com que os alunos mostrassem interesse por esses momentos construídos em sala.

Durante o meu período de estágio, busquei planejar e construir caminhos que contribuíssem com o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, trabalhei com uma variedade de atividades, práticas pedagógicas planejadas e desenvolvi estratégias que atendessem às necessidades individuais dos alunos.

A oportunidade de conviver com os estudantes diariamente me permitiu aprimorar a sensibilidade para reconhecer as necessidades de aprendizagem específicas dos alunos. Além disso, durante o processo, precisei reavaliar minhas ações diversas vezes, e o ato de autocritica me auxiliou a reconhecer meus avanços e buscar soluções para as dificuldades encontradas.

O período de estágio foi fundamental para o meu processo de formação como futura pedagoga, pois me possibilitou a experiência da rotina escolar, planejar e organizar atividades e dinâmicas de ensino

e a resolver os desafios e imprevistos que acontecem no cotidiano da instituição escolar.

Durante o estágio encontrei alguns desafios que fazem parte do cotidiano escolar, algumas vezes foi necessário alterar o planejamento de atividades, reorganizar e adaptar determinadas dinâmicas, de modo que, acolhesse as necessidades dos alunos, pois são os sujeitos principais do processo de ensino e aprendizagem.

Um outro desafio que encontrei foi o modelo de plano de aula que ocorre em parceria com outra instituição escolar, fato que não me permitiu construir os planos de aula diário por completo. Contudo, para contornar essa situação, organizei algumas dinâmicas que dialogam com a proposta do projeto de desenvolver a percepção da leitura e escrita para além da codificação. Além disso, exploramos a manifestação dos referidos elementos nas áreas do conhecimento.

Sendo assim, considero que o componente curricular de estágio é fundamental para o processo de formação do futuro pedagogo(a), porque promove a vivência da realidade escolar, envolvendo os desafios e superações que ocorrem nesse espaço. É o momento para que o estagiário(a) se perceba ou não dentro da instituição escolar. Dessa forma, todas essas questões de algum modo contribuem para a formação pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Adrianny de Arruda. **Uma escola do quilombo**: a história da educação, das lutas e das resistências na comunidade quilombola de Mata Cavalo. 2019. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: Plataforma Sucupira. Acesso em: 20 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23º ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0pxrzVyC-DvNzQxYzAzMjQtNzA4ZC02LWFlYjY-tY2EyOTY5ODc4YjI5/view>. Acesso em: 15 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: [Pedagogia_da_Autonomia.pdf](#) - Google Drive. Acesso em: 06 out. 2024.

LIMA, Maria Belo Silva. **O Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar como elemento da prática pedagógica entre a Universidade e a Escola**: um olhar dos estagiários do curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7780638. Acesso em: 20 maio 2025.

MIZUKAMI, Maria. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <https://encurtador.com.br/tDo25>. Acesso em: 17 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. <https://encurtador.com.br/rlmJk>. Acesso em: 17 out. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SEGUNDO ESTÁGIO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Higor Lima da Silva¹ 

¹Doutorando em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), licenciatura em Letras (Português e Francês) pela Universidade Federal de São Paulo (2019-2023). E-mail: higorlimadasilva@alumni.usp.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 24/02/2025

Aprovado em: 28/03/2025

DOI: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723507>

Resumo

Trata-se de uma pesquisa de abordagem autoetnográfica sobre a experiência do estágio curricular supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas II, feito entre abril e agosto de 2022, em uma escola pública de Guarulhos – SP. O objetivo central foi documentar observações, práticas pedagógicas e reflexões sobre a formação docente, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia incluiu observação de dez aulas, elaboração de sequências didáticas multimodais e literárias, e regência por meio de videoaula. Os resultados evidenciaram a importância do planejamento pedagógico contextualizado, a eficácia de estratégias que integram multiletramento e a necessidade de abordagens críticas no ensino de literatura. Conclui-se que o estágio fortaleceu a identidade profissional do estagiário, destacando a relevância de práticas reflexivas e da articulação entre teoria acadêmica e realidade escolar.

Palavras - chave: Estágio supervisionado. Multimodalidade. Letramento literário. Formação docente. BNCC.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular em Língua Portuguesa e Literaturas II integra a formação de licenciandos em Letras Português-Francês da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP).

Esse estágio foi feito presencialmente em uma escola estadual de Guarulhos – SP, entre abril e agosto de 2022. Ele teve como objetivos: (i) observar dinâmicas pedagógicas em turmas do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF); (ii) elaborar sequências didáticas alinhadas à BNCC; e (iii) refletir sobre desafios e potencialidades da docência. Logo, para uma reflexão mais adequada desse processo formativo, optou-se pela autoetnografia, por considerá-la fundamental para a captação de significados que outras abordagens ou métodos podem negligenciar (TAKAKI, 2020, p. 4).

A autoetnografia é uma metodologia qualitativa que parte da experiência pessoal do pesquisador para compreender um contexto cultural, social e político amplo (CALVA, 2019, p. 9). Sobretudo quando articulada com a autocrítica e a reflexividade, ela é uma metodologia que considera a inserção total do pesquisador – afetiva, corporal, espiritual, ética e intelectual – no processo de investigação (TAKAKI, 2020, p. 4).

Dessa maneira, a autoetnografia não busca a objetividade no sentido tradicional, mas sim a construção de significados a partir da apreensão do pesquisador sobre o que acontece no contexto estudado (TAKAKI, 2020, p. 5). Ademais, ela não é um relato isolado, mas um processo de teorização a partir da experiência, pelo qual o pesquisador se teoriza e

a teoria se modifica a partir do seu olhar interpretativo (TAKAKI, 2020, p. 5).

Nesse sentido, a reflexão sobre a experiência no estágio, mediada pela autoetnografia, constitui-se como uma metodologia legítima de investigação, desde que haja um engajamento reflexivo e crítico com as próprias experiências e com alguma fundamentação teórica (TAKAKI, 2020). Portanto, utilizou-se como aporte teórico as teorias estudadas nas disciplinas de Fundamentos do Ensino de Língua e Literatura com práticas em sala de aula, visando à construção de uma identidade docente crítica e inovadora.¹ Sendo assim, seguem tópicos que contemplam todas as atividades feitas: observação de aulas, atividades programadas, produção e realização de videoaula (regência) e considerações finais.

Observação de aulas

Das dez aulas observadas em uma escola estadual de Guarulhos – SP, todas foram para os 6º anos e com material didático externo ao *Aprender Sempre* e livro didático.

Essas aulas começaram com o professor regente entrando em sala sem cumprimentar os alunos, colocando seu material em sua mesa e escrevendo no canto esquerdo da lousa a data, disciplina e seu nome, para então começar a dar o conteúdo do dia. Assim, sem introdução, a dinâmica do professor começou pelo aprofundamento e avaliação, o que considero ser inadequado pela distância e falta de empatia.

Nas aulas do dia 25/05/2022, o professor deu a mesma aula para todas as suas turmas. A aula foi

¹Azeredo (2007), Barbosa (2003), Brasil (1998, 2018, 2019), Candido (2002), Cosson (2010), Dalvi (2013), Dolz e Bueno (2015), Elias (2011), Ferro e Bergmann (2008), Geraldi (1984), Rangel (2008), Rojo e Moura (2012), Rouxel (2013), Silva (2015), Val e Marcuschi (2008), Zilberman e Rösing (2009).

continuação de outra que ele já tinha dado e retirada do blog *Armazém de Textos* (SANTOS, 2018). Tendo o professor passado na aula anterior o poema *Quadrilha* de Carlos Drummond de Andrade e as cinco primeiras perguntas do blog, ele começou corrigindo as cinco questões: ele lia, esperava um pouco os alunos dizerem o que responderam (poucos participavam) e em seguida falava e escrevia na lousa a resposta que está no blog. Após isso, o professor escreveu na lousa uma sexta questão e explicou que inicialmente temos uma questão afirmativa que se desmembra nas perguntas *a*, *b* e *c*. Por fim, ele deixou o restante da aula para os alunos copiarem e responderem, enquanto ficou usando o seu celular.

Posto isso, cabe ressaltar que enquanto o professor falava os alunos prestavam atenção. No entanto, no momento de copiar e responder os alunos se dispersavam até que o professor chamasse a atenção e trocasse alguém de lugar. Com isso senti-me mal, pois os alunos estavam ali para ele, mas ele não otimizou e aproveitou seu tempo em sala para ter mais espaço para abordar outros conteúdos que sejam importantes ao aprendizado de seus alunos. Tampouco ele tentou motivar toda a turma a participar trazendo suas respostas e inferências ao poema.

Essa abordagem que considero inadequada, poderia ser resolvida pelos aspectos do letramento crítico afetivo, visto que ele promove uma educação linguística que não apenas desenvolve a capacidade de análise das relações de poder na linguagem, mas que também cultiva a sensibilidade, empatia e capacidade de agir no mundo de forma ética e transformadora, considerando as dimensões afetivas como centrais para a construção de um mundo mais justo e equitativo (KAWACHI; ROCHA; MACIEL, 2022, p. 40).

A exemplificar, se com o poema *Quadrilha* o professor regente tivesse instigado os alunos a refletirem sobre o que eles sentem, o que os personagens sentem, as razões por que experienciam tais afetos e como esses afetos impactam a sociedade;² o alunado poderia ter se envolvido mais na aula e desenvolvido gosto pela literatura, letramento literário e autorreflexão.

No dia 02/06/2022, nas duas primeiras aulas os alunos foram assistir uma peça de teatro, gênero que faz parte das aulas de Língua Portuguesa. A apresentação foi feita pelo *Grupo de Teatro Só Por Hoje (SPH)*, com o título *Drogas: o início de um vício*. Essa peça expõe o que seria o mundo das drogas, que nas palavras do líder do grupo: a peça é inspirada em Joarez, um menino de doze anos que foi morto brutalmente, que por falha da família e da sociedade, caiu no mundo do crime. Sem mais, as crianças demonstraram gostar da peça, mas aponto que, como foi tocada a música *Oitavo Anjo*, de Dexter, e *Castelo de Madeira*, de A Família, pode-se considerar que isso poderia servir como espaço motivacional para o professor levar as canções dessas duas músicas para a sala de aula ou, ainda, solicitar que os alunos escrevessem relatos sobre a peça assistida.

Terminada a peça, o professor regente passou uma avaliação com consulta, na qual deu a resposta do primeiro tópico de cada questão. De tudo, observou-se que o professor, ao menos nas aulas observadas, não trabalha com interdisciplinaridade, transparecendo para mim que simplesmente passa conteúdo por passar, já que ele alegou a dificuldade das turmas (há analfabetos funcionais e deficientes) como algo de somente passar texto para copiar, mas não reflexão e pensamento crítico.

²Cf. Kawachi, Rocha e Maciel (2022).

Em vista disso, penso que a abordagem do professor é mais tradicional. Sua proposta não teve objetivos claros, mas considero que ela se aproxima da habilidade EF69LP48 da BNCC e está dentro das práticas de linguagem: leitura/escuta e análise linguística/semiótica. Outrossim, apesar de ele trabalhar com um poema, sua proposta não é um ensino enquanto letramento literário, pois considero que ela falha em desenvolver a consciência estética do aluno.

Eu, como professor do Estado sei que a Secretaria da Educação e as Diretorias Regionais de Ensino obrigam como parte das ATPCs uma formação continuada para um melhor fazer pedagógico, logo, penso que o professor poderia ter sido melhor em sua abordagem – inclusive levando paródias multimodais do poema *Quadrilha*. Contudo, para não só falar dos pontos negativos, o positivo é que a proposta do professor colabora com o letramento em si (pelas práticas de linguagem) e com a imersão cultural (pelo conteúdo do texto e direcionamentos das perguntas).

Atividades programadas

As atividades programadas solicitadas visavam a elaboração de dois materiais didáticos. Dentro dos critérios estabelecidos, optei pela criação de duas sequências didáticas: uma voltada ao ensino de Língua Portuguesa (tópico *A multimodalidade*) e outra ao ensino de Literatura (tópico *Introdução ao texto literário*). Por sequência didática, entende-se que:

[...] enquanto metodologia, contribui de forma significativa tanto com o professor, pelo viés do ensino, quanto com o educando, pelo viés do conhecimento, uma vez que a organização em diferentes momentos

apresenta um caráter dinâmico, que oportuniza a sequência das atividades e a socialização das informações que os alunos vão utilizar para construir seus argumentos (UGALDE; ROWEDER, 2020, p. 11).

Logo, a sequência didática envolve operações de transferência: o aluno aplica em cada sequência o que aprendeu anteriormente, ou seja, cada sequência resgata o conhecimento prévio do aluno. Não longe disso, a sequência didática articula os conteúdos e tem no caso da disciplina Língua Portuguesa como eixo o texto, assim, tendo os gêneros como ponto de partida.³

Diante disso, sob o arcabouço teórico-metodológico de minha formação acadêmica até o momento, decidi criar as seguintes sequências didáticas: *A multimodalidade na escola e nas vias públicas* (habilidade EF69LP05)⁴ e *O mangá é literatura ou literariedade?* (habilidade EF67LP28).⁵ Dessa primeira sequência, fiz a escolha porquanto o conceito de multimodalidade e a compreensão do que é texto e leitura foi algo que eu só tive na faculdade. Assim sendo, procurei conscientizar os alunos sobre o que eles estão aprendendo e sobre os objetivos da aula. Portanto, do que consultei, utilizei especialmente: Brasil (1998; 2018), Dionísio (2011), Dolz *et al* (2004), Geraldi (1984), Koch e Elias (2012), Marcuschi (2009) e Rojo (2012; 2019).

Gradualmente, como nas aulas de estudos literários nas UCs de Fundamentos e *Cânone e Escola* abordamos sobre a questão do cânone, de adaptações literárias e, também temos a BNCC que orienta que o professor de Língua Portuguesa traga outros textos literários não muito prestigiados, decidi levar o mangá para a sala de aula em uma abordagem em que os alunos reflitam por si se ele é literatura

³Cf. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

⁴Cf. Brasil (2018, p. 141).

⁵Cf. Brasil (2018, p. 169).

ou não. Logo, colaborando com a noção do que é literatura, quais características que um gênero literário pode ter e com a construção de leitores críticos. Porém, também pensando a possibilidade dessa sequência ser interdisciplinar, a depender do contexto escolar que eu estiver. Com efeito, consultei e utilizei especialmente: Brasil (2018), Cosson (2010), Culler (1999), Compagnon (2010), Dalvi (2013), Eagleton (1994), Jouve (2012; 2013), Langlade (2013) e Nagakawa, Okano e Nakagawa (2011).

Posto isso, eu revi em especial a bibliografia das UCs mencionadas anteriormente e tive de começar a ler mangá – gênero literário que escolhi por saber que muitos jovens gostam. Por outro lado, consegui fazer a atividade sem dificuldades, com rapidez e, como eu estive a trabalhar como professor substituto de Língua Portuguesa em uma escola estadual, resolvi aplicar essas duas sequências às minhas turmas e foi um sucesso: não só os alunos, mas a coordenação e outras professoras de Língua Portuguesa expressaram gostar muito de minha proposta pedagógica para as duas últimas semanas do bimestre letivo.

Produção e realização de videoaula

A escolha de meu público-alvo e tema para a elaboração da sequência didática das atividades programadas que me levou a usar na regência partiu de um espaço íntimo.

Em primeiro plano, eu dou suporte ao meu irmão de doze anos em seus afazeres escolares e percebo que ele aprende melhor as matérias que passam pelo seu filtro afetivo e de conhecimento prévio (como preconiza o interacionismo sociodiscursivo, fonte da noção de gênero e base da BNCC).

Em segundo plano, como eu estava finalmente trabalhando como professor e minhas turmas eram de 7º e 8º anos, resolvi escolher uma sequên-

cia didática voltada para um desses anos. Dessa forma, além de realizar a videoaula e aplicá-la na regência, eu poderia praticá-la e verificar, para além da avaliação de meus professores supervisores, se, no “chão” da escola, ela realmente poderia ser frutífera – e foi.

O tema que fiz foi o da primeira aula da sequência didática *A multimodalidade na escola e nas vias públicas*, ou seja, foi sobre conversar com os alunos o que é linguagem, texto, leitura e sentido. Para além do que eu consultei e mencionei no tópico *Atividades programadas*, algo que eu gostaria de ter levado à videoaula era o curta-metragem *Meu Amigo Nietzsche* (2012), mas pelo critério de tempo não foi possível – tive de tirar muita coisa do que eu pretendia passar.

Sob tal ótica, eu fiz uma videoaula adaptando a sequência didática das atividades programadas ao on-line, com base nas aulas observadas no CMSP e do curso *Boas práticas na produção de videoaulas* da Fundação Bradesco, no qual cursei para melhor desenvolvimento em minha regência. Portanto, a finalização de minha videoaula foi fácil após eu ter terminado o curso do Bradesco e também ter aplicado esta sequência em meu serviço, consequentemente, não precisei de roteiro, apenas fiz alguns ajustes no slide e a gravação pelo *PowerPoint* para tudo fluir muito bem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio reforçou a relevância de articulação entre teoria e prática na formação docente. A elaboração de sequências didáticas contextualizadas e a (auto)reflexão destacaram a necessidade de romper com modelos pedagógicos ultrapassados. Como futuro professor, o estagiário reconhece a importância de estratégias que valorizem a diversidade textual e a criticidade discente, alinhadas às demandas contemporâneas da educação básica.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos. **Ensino de Português**: fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BARBOSA, João Alexandre. Literatura e Conhecimento. In: _____. **A Biblioteca Imaginária**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3 ed. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 15 mai. 2022.

CALVA, Silvia Marcela Bérnard. (Org.). **Autoetnografia**: Uma metodologia cualitativa. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentação e notas Vinicius Dantas. São Paulo: Editora 34/Livraria Duas Cidades, 2002. p. 77-92.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CULLER, Jonathan. O que é literatura e tem ela importância? In: _____. **Teoria Literária**: uma introdução. São Paulo: Becca Produções Culturais Ltda, 1999.

COMPAGNON, Antoine. Capítulo I. A literatura. In: _____. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na Escola**: propostas didático-metodológicas. Leitura de Literatura na Escola. São Paulo: Parábola, 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

DOLZ, Joaquim; BUENO, Luzia. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p.117-137.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

EAGLETON, Terry. Introdução: O que é literatura? In: _____. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Ensino de língua portuguesa – oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERRO, J.; BERGMANN, J. C. F. **Metodologia do Ensino de língua portuguesa e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

JOUE, Vincent. Da arte e da literatura. In: _____. Por que estudar literatura? São Paulo: Parábola, 2012.

JOUE, Vicent. **A leitura como retorno a si**: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: Leitura subjetiva e ensino da literatura. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 53-65.

KAWACHI, Guilherme Jotto; ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea: Reflexões Sobre Propostas Educativas na Universidade. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 25, n. 2, p. 36-52, ago. 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/46099>. Acesso em: 28 mar. 2023.

KOCH, Ingdore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual, 2012.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor: autor da singularidade da obra literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino da literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 25-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola, 2009.

NIETZSCHE, MEU AMIGO. Direção: Fáuston Silva. 2012.

NAKAGAWA, F. S.; OKANO, M.; NAKAGAWA, R. M. de O. Duas visões da liberdade: a orientalização e a orientalidade. **Estudos Japoneses**, n. 31, p. 45-62, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ej/article/view/143041>. Acesso em: 19 jun. 2022.

RANGEL, Egon. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008. p. 37-54.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. Novos (multi)letramentos. In: _____. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019. p. 25.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). 1. ed. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

SANTOS, Jaqueline Aparecida dos. Poema: Quadrilha – Carlos Drummond de Andrade – com gabarito. **Armazém de textos**, Barra do Garças – MT, 17 mai. 2018. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/05/poema-quadrilha-carlos-drummond-de.html>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SILVA, Maria Encarnação. A sequência didática: uma estratégia ao serviço da escrita e da formação de professores. In: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Maria Antonia; MIRANDA, Florencia (orgs.). **Formação docente: textos, teorias e práticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 117-132.

TATAKI, Nara Hiroko. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **Interletras**, v. 8, 31. ed., p. 1-21, abr./set. 2020. Disponível em: <https://www.unigran.br/dourados/revistas/interletras?trabalho=928>. Acesso em: 28 mar. 2025.

UGALDE, Maria Cecília Pereira; ROWEDER, Charlys. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992/506>. Acesso em: 17 jul. 2022.

VAL, Maria da Graça Costa do; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa – letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ARTE E CIÊNCIAS: DESCOBRINDO ESPÉCIES E CRIANDO ANIMAIS COM FOLHAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GOIÂNIA – GO

Paulino Antônio da Silva Moreira¹ 

¹Graduação em Design de Moda pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2012), Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José - FPSJ, e em Artes Visuais - ETEP, Licenciatura em Letras – ETEP. Professor na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME/GO. E docente na Universidade Estadual de Goiás - E-mail: paulinociriaco@hotmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 14/02/2025

Aprovado em: 22/05/2025

DOI: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723512>

Resumo

Este relato de experiência apresenta um projeto interdisciplinar realizado com alunos de uma turma do 5º Ano da Escola Municipal, integrando Arte e Ciências. A atividade consistiu na coleta de folhas no ambiente escolar para a identificação das espécies de árvores presentes, seguida da criação de desenhos criativos representando animais com as folhas coletadas. O projeto teve como objetivo promover a consciência ambiental, o desenvolvimento da criatividade e o aprendizado prático. A metodologia incluiu atividades de exploração do espaço escolar, pesquisa e expressão artística. Como resultados, observou-se o engajamento dos estudantes, ampliação do conhecimento sobre biodiversidade local e produções artísticas significativas. Conclui-se que a interdisciplinaridade e o uso de materiais naturais enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras - chave: Arte; Ciências; Educação ambiental; Criatividade; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta um projeto interdisciplinar que integrou Arte e Ciências, realizado com os alunos do 5º Ano de uma Escola, localizada no município de Goiânia, estado de Goiás. A proposta surgiu da necessidade de promover aprendizagens significativas, no sentido defendido por Ausubel (2003), que destaca a importância da relação entre novos conhecimentos e os saberes prévios dos alunos, além de dialogar com os princípios de uma educação libertadora, como propõe Freire (1996), que valoriza a construção coletiva do conhecimento. O projeto buscou unir o desenvolvimento criativo à conscientização ambiental, abordando a biodiversidade presente no ambiente escolar.

A interdisciplinaridade entre Arte e Ciências tem o potencial de ampliar as perspectivas dos estudantes, permitindo-lhes explorar conceitos científicos por meio de práticas artísticas. Portanto, o projeto propôs a coleta de folhas no espaço escolar para a identificação de espécies de árvores e, posteriormente, sua transformação em desenhos criativos que representassem animais, estabelecendo assim um diálogo entre natureza e arte.

O objetivo central foi incentivar a percepção dos alunos sobre a riqueza da flora local e estimular o desenvolvimento de habilidades como a observação, o raciocínio lógico, a pesquisa e a expressão criativa. Além disso, buscou-se fortalecer o vínculo dos alunos com o ambiente escolar, reforçando o papel da educação, como promotora de atitudes sustentáveis.

Este trabalho descreve as etapas do projeto, desde o planejamento até a execução, destacando os desafios e os resultados obtidos. O relato também discute a relevância de práticas pedagógicas interdisciplinares para a formação integral dos estudantes, preparando-os para compreender e

interagir com o mundo natural, de maneira criativa e responsável.

METODOLOGIA

O desenvolvimento do projeto seguiu uma abordagem interdisciplinar, envolvendo as áreas de Arte e Ciências, com o objetivo de proporcionar uma experiência significativa e prática aos alunos de uma turma de 5º Ano. A metodologia incluiu atividades distribuídas em duas aulas consecutivas, conforme os planejamentos descritos abaixo:

1ª Aula: Investigando a Natureza

Conteúdos:

Biodiversidade local;
Estruturas e funções das folhas.

Atividades:

1. Apresentação inicial (10 min): Os objetivos do projeto foram apresentados aos alunos, destacando a importância da biodiversidade no ambiente escolar. Para ilustrar o tema, foram utilizados recursos visuais, como imagens e vídeos curtos, que despertaram o interesse dos estudantes;
2. Coleta de folhas (30 min): Os alunos foram orientados a explorar o ambiente escolar para coletar folhas, observando suas diferentes formas, texturas e tamanhos. Essa atividade prática foi fundamental para aproximá-los da natureza e estimulou a curiosidade sobre a biodiversidade local;
3. Discussão em grupo (10 min): Após a coleta, os alunos compartilharam suas observações, discutindo as características das folhas

encontradas e refletindo sobre as diferenças entre elas.

Recursos necessários:

- Sacolas ou recipientes para coletar folhas;
- Pranchetas ou cadernos para anotações de observação.

2ª Aula: Criando com a Natureza

Conteúdos:

- Morfologia das folhas;
- Expressão artística com materiais naturais.

Atividades:

1. Identificação das espécies (15 min): Com base nas características morfológicas das folhas - como forma e textura - os alunos associaram as folhas coletadas às árvores presentes na escola. Essa etapa foi conduzida com o auxílio de guias ilustrados ou aplicativos de identificação de espécies, promovendo uma introdução prática à botânica;
2. Criação artística (25 min): Os alunos transformaram as folhas em desenhos criativos de animais, utilizando materiais artísticos como cola, papéis coloridos, lápis de cor e tesouras. Essa etapa fomentou a criatividade e a expressão individual, além de reforçar a interdisciplinaridade do projeto;
3. Apresentação dos trabalhos (10 min): Cada aluno teve a oportunidade de apresentar sua criação artística, explicando o processo criativo e sua relação com o tema trabalhado.

Recursos necessários:

- Cola, papéis coloridos, lápis de cor, tesouras;
- Guias ilustrados de árvores ou aplicativos de identificação de espécies.

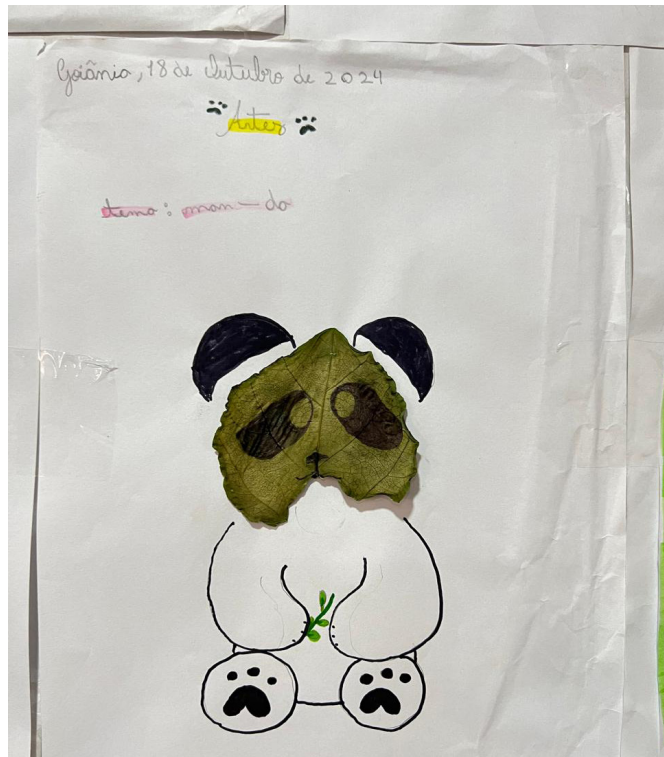
Essa metodologia não apenas estimulou o aprendizado teórico e prático, mas também promoveu a sensibilização ambiental e o desenvolvimento da criatividade, alinhando-se às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Além disso, a dinâmica das aulas reforçou a importância da integração entre as áreas de conhecimento para a formação integral dos estudantes, como defendido por Moran (2013) e Freire (1996).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto interdisciplinar apresentou resultados expressivos, especialmente no que se refere ao envolvimento dos alunos e à promoção de aprendizagens significativas, no sentido defendido por Ausubel (2003), que destaca que a aprendizagem se torna mais efetiva quando os novos conhecimentos se conectam de maneira substantiva aos saberes prévios dos alunos. Esse processo também dialoga com a perspectiva de Freire (1996), que defende uma educação problematizadora e contextualizada, capaz de promover o desenvolvimento crítico, criativo e socialmente engajado dos estudantes. Durante a etapa de coleta de folhas no ambiente escolar, os alunos demonstraram entusiasmo e curiosidade em explorar a biodiversidade local. Essa etapa parece ter contribuído para a sensibilização ambiental dos estudantes, percepção sustentada pelas observações feitas durante a atividade, quando os alunos expressaram interesse, cuidado e valorização do ambiente escolar. Tal percepção dialoga com Louv (2008), que defende a necessidade de reconectar crianças com a natureza como forma de promover seu de-

envolvimento integral. Contudo, ressalta-se que não foram aplicados instrumentos formais de avaliação para mensurar essa sensibilização, sendo uma análise baseada nas interações e comportamentos observados no decorrer do projeto.

Figura 1 – Panda.



Fonte: Acervo pessoal

Na fase de identificação das espécies, os alunos utilizaram critérios morfológicos - como a forma, borda e textura das folhas - para associá-las às árvores presentes no ambiente escolar. Durante a atividade, os estudantes conseguiram reconhecer e nomear, com auxílio do professor e de materiais de apoio, ao menos três espécies comuns na escola: a goiabeira, o algodoeiro e a aceroleira. Essa atividade prática contribuiu para a compreensão dos conteúdos relacionados à classificação de seres vivos, uma vez que os alunos demonstraram facilidade em relacionar os conceitos teóricos discutidos previamente com as características observadas nas folhas. A percepção desse avanço foi possível por meio das interações durante a atividade, nas quais os alunos verbalizavam comparações, faziam perguntas pertinentes e apresentavam segurança ao associar as folhas às respectivas árvores. Esse resultado corrobora a ideia de que “o aprendizado em ciências é mais efetivo quando inclui a observação direta e a investigação ativa” (CARVALHO, 2013). Além disso, o contato com elementos naturais estimulou a curiosidade científica, uma competência essencial para a formação cidadã (FREIRE, 1996), evidenciada nas discussões realizadas após a atividade, nas quais os alunos manifestaram interesse em conhecer outras espécies presentes em seu entorno.

Figura 1 – Painel em desenvolvimento



Fonte: Acervo pessoal

A etapa artística, que envolveu a criação de desenhos de animais com as folhas coletadas, destacou-se pela originalidade e expressão criativa dos alunos. O uso de materiais naturais como recurso artístico dialoga com a perspectiva de Barbosa (2010), que aponta a arte como um campo privilegiado para a exploração criativa e para o fortalecimento da relação entre o indivíduo e o ambiente. Além disso, os desenhos resultantes ilustraram como a interdisciplinaridade pode enriquecer o aprendizado, conforme defendido por Moran (2013), que ressalta a importância de integrar diferentes áreas do conhecimento para formar estudantes críticos e reflexivos.

Figura 1 – Peixe.



Fonte: Acervo pessoal

A exposição dos trabalhos permitiu que os alunos compartilhassem suas produções com a comu-

nidade escolar, fortalecendo a valorização de suas aprendizagens e ampliando o alcance das reflexões sobre biodiversidade e sustentabilidade. Desta forma, o projeto demonstrou como a interdisciplinaridade, aliada a metodologias ativas, pode contribuir para a formação integral dos estudantes, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto interdisciplinar desenvolvido com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental reafirmou o potencial das práticas pedagógicas que integram Arte e Ciências. Através da coleta de folhas, identificação de espécies e criação de desenhos, os estudantes vivenciaram uma experiência educativa que uniu pesquisa, criatividade e conscientização ambiental.

Os principais desafios incluíram o planejamento das atividades, de forma a garantir a articulação entre teoria e prática, além da necessidade de adaptação às diferentes habilidades dos alunos. No entanto, o engajamento e os resultados alcançados superaram as expectativas, evidenciando o valor das metodologias ativas no ensino básico. Como afirma Freire (1996), “o aprendizado significativo ocorre quando o educando é sujeito ativo de sua formação.”

Recomenda-se a replicação e/ou adaptação desse projeto para outros contextos escolares, devido a sua relevância para a promoção de aprendizagens significativas e o fortalecimento da relação entre os estudantes e o meio ambiente.

Ademais, atividades interdisciplinares como esta contribuem para o desenvolvimento de competências previstas na BNCC (2017), como o pensamento crítico, a criatividade e a valorização do patrimônio natural.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 maio 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

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

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2008.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2013.

PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

Adriana Toshie Okagawa Silva¹ 

¹Graduada 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 - UNIFAEI. 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. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 12/02/2025

Aprovado em: 04/06/2025

DOI: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723533>

Resumo

O uso de drogas recreativas entre adolescentes representa um desafio significativo para a saúde pública, afetando a saúde física e mental, bem como o desenvolvimento social e acadêmico dos jovens. À vista disso, o presente trabalho propõe refletir sobre a percepção dos estudantes sobre o uso de drogas por meio de uma pesquisa qualitativa, incluindo uma revisão bibliográfica, rodas de conversa em três turmas da primeira à terceira série do CEPI Osvaldo da Costa Meireles e dois experimentos que foram conduzidos para entender os danos causados no organismo: um envolvendo o cigarro e outro com o álcool. A pesquisa visa compreender como as atitudes dos alunos influenciam suas escolhas e comportamentos em relação às drogas, identificar lacunas no conhecimento sobre os riscos, responsabilidades legais e possíveis consequências associadas a esse uso, além de avaliar o impacto da crescente aceitação social do consumo de substâncias. O objetivo é desenvolver estratégias de prevenção mais eficazes, promover um ambiente escolar mais consciente e capacitar os adolescentes a enfrentar os desafios relacionados ao uso de drogas.

Palavras - chave: Drogas recreativas. Percepção dos estudantes. Comportamento

INTRODUÇÃO

O uso de drogas recreativas entre adolescentes é uma questão crescente de saúde pública que tem atraído significativa atenção de pesquisadores, educadores e autoridades governamentais. Estudos recentes mostram que o consumo de substâncias psicoativas entre jovens continua a ser um problema persistente, com implicações graves para a saúde física e mental, bem como para o desenvolvimento social e acadêmico desses indivíduos.

A crescente preocupação com o uso de substâncias psicoativas entre adolescentes reflete a necessidade urgente de entender melhor os fatores que influenciam essas escolhas e comportamentos. Embora os padrões de uso possam variar, é evidente que a exposição e o acesso a drogas recreativas têm um impacto substancial sobre os jovens, frequentemente exacerbado por informações incorretas ou insuficientes sobre os riscos e consequências associados.

Neste contexto, o presente estudo visa explorar a percepção dos estudantes em relação ao uso de drogas recreativas e como essas percepções influenciam seu comportamento e suas escolhas. A relevância desta pesquisa é acentuada pela constatação de que muitos jovens não têm acesso a informações claras e precisas sobre os perigos do uso de drogas e as implicações legais envolvidas. Além disso, a normalização crescente do uso de substâncias em determinados ambientes pode moldar as atitudes e decisões dos adolescentes de maneira preocupante, tornando essencial a análise das percepções e comportamentos associados.

Compreender as atitudes dos estudantes sobre o uso de drogas, não só contribuirá para a criação de estratégias educativas mais eficazes, como também auxiliará profissionais de saúde e edu-

cadores a desenvolver abordagens direcionadas para alcançar esses jovens e prevenir o uso inadequado de substâncias. Assim sendo, este estudo busca preencher lacunas críticas na literatura existente e oferecer insights práticos que podem informar políticas e programas de prevenção e intervenção voltados para os adolescentes.

Com base no exposto, este projeto visa investigar os fatores que motivam o uso de drogas entre adolescentes por meio de uma revisão bibliográfica e da percepção dos estudantes sobre o uso dessas substâncias. Busca-se, assim, promover um ambiente escolar mais consciente, refletir sobre estratégias de prevenção mais eficazes e fornecer subsídios que contribuam para que os jovens estejam mais preparados para lidar, de forma responsável, com os desafios relacionados ao uso de substâncias, além de ampliar a compreensão sobre os impactos que essas drogas podem causar em suas vidas.

Impactos do uso de drogas: um olhar sobre a adolescência

O uso de drogas é um problema antigo e grave de saúde pública, com impactos profundos e negativos tanto para os jovens quanto para a sociedade em geral. Durante a adolescência, um período crucial de desenvolvimento, os jovens tendem a rejeitar conselhos enquanto buscam afirmar sua independência e controle sobre suas vidas. Nesse estágio, eles se distanciam da família e se conectam mais com seus amigos. Quando esses amigos estão envolvidos com drogas, a pressão para experimentar pode ser intensa, elevando os riscos para os adolescentes (Marques e Cruz, 2000).

Além disso, os fatores que influenciam o uso de drogas abrangem várias áreas da vida dos jovens, incluindo o ambiente individual, familiar, escolar, midiático, social e comunitário (Pratta e Santos, 2007). Nesse contexto, o lazer desempenha um papel essencial, sendo fundamental para a saúde e envolvendo atividades que geram prazer e satisfação pessoal, como descanso, diversão e participação social. Os adolescentes, ao modificarem seus interesses e preferências de lazer, buscando novas experiências e passando mais tempo com amigos do que com a família, frequentemente se expõem a comportamentos de risco, como o uso de drogas (Pratta e Santos, 2007).

A experimentação com álcool e outras drogas é comum na adolescência, mas a capacidade dos jovens de conectar suas ações presentes com possíveis consequências futuras é limitada. Muitos se sentem imunes aos problemas que afetam os outros e, enquanto alguns param de usar drogas sem grandes problemas, outros podem desenvolver dependência e causar danos significativos a si mesmos e aos outros (Lopes *et al.*, 2014).

No Brasil, a Lei nº 8.069, artigo 243, classifica como crime a venda, fornecimento ou entrega de produtos que causem dependência a crianças e adolescentes, incluindo drogas lícitas e ilícitas. No entanto, a realidade mostra que estudantes com cerca de 12 anos já estão experimentando bebidas alcoólicas. A preocupação é exacerbada pelo fato de que 52% dos brasileiros consomem álcool pelo menos uma vez por ano, e 24% dos adolescentes relatam consumo mensal de bebidas alcoólicas (Lopes *et al.*, 2014).

Frente a esses dados, Pratta e Santos (2009) adverte que os pais têm um impacto significativo no consumo de drogas pelos filhos, visto que

aqueles que mantêm uma boa relação com os filhos, não usam drogas e são firmes contra o uso de substâncias têm menos probabilidade de ver seus filhos envolvidos com drogas. Segundo os autores, um estudo mostrou que famílias com problemas de dependência tendem a ter menos coesão e compromisso, enquanto famílias coesas e adaptáveis ajudam a prevenir o uso de drogas.

Para Oliveira *et al* (2009), os estudantes muitas vezes acreditam que seus colegas usam substâncias como drogas e álcool com mais frequência e em maiores quantidades do que realmente acontece. Além disso, tendem a pensar que seus amigos têm atitudes mais permissivas em relação ao uso de drogas do que de fato têm. Esse fenômeno, conhecido como superestimação, está associado ao uso de várias substâncias, como cigarros, maconha e cocaína, levando os jovens a verem o consumo como mais comum e aceitável do que ele realmente é, o que pode influenciar suas próprias atitudes e comportamentos.

Essas percepções equivocadas surgem porque os jovens tendem a avaliar o comportamento dos colegas com base em suposições pessoais, ignorando o contexto real. A lembrança mais vívida de momentos em que presenciaram ou ouviram falar sobre o uso de drogas, como em festas, contribui para essa distorção. Mesmo aqueles que não usam drogas reforçam essas percepções ao compartilhar suas impressões equivocadas (Oliveira *et al.*, 2009).

Dado que a adolescência é um período de alta vulnerabilidade, é fundamental que a família, os profissionais de saúde e os educadores ofereçam cuidado especial aos jovens para prevenir e lidar com possíveis problemas de saúde. Para isso, é crucial criar espaços onde os adolescentes pos-

sam compartilhar seus sentimentos, opiniões e experiências de forma aberta e sem julgamento, garantindo suporte e orientação adequados (Oliveira *et al.*., 2015).

Endossando essa ideia, Pratta e Santos (2007) evidencia que as estratégias para ocupar o tempo livre dos jovens e a criação de espaços de lazer e convivência devem estar integradas a um programa de educação para a saúde. Este programa deve promover um estilo de vida saudável, oferecendo orientações sobre alimentação, atividades físicas e recreativas, além de práticas de vida sexual segura. Além disso, é essencial que esses espaços proporcionem experiências de qualidade e oportunidades para questionamentos e desenvolvimento criativo.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas voltadas para adolescentes precisam ser bem planejadas e executadas por profissionais experientes e capacitados, devido às necessidades e características únicas dessa fase da vida. É essencial que essas práticas promovam um ambiente de igualdade e respeito entre professores e alunos. Além disso, devem estimular o desenvolvimento da autoestima, a autoafirmação dos jovens, o crescimento intelectual, a expressão criativa e a comunicação dos sentimentos. Esses princípios ajudam a criar um ambiente educacional que apoia o crescimento pessoal e o bem-estar dos adolescentes (Lopes *et al.*., 2014).

Nesse contexto, o uso de abordagens pedagógicas baseadas no diálogo mostra-se eficaz para promover a saúde e prevenir o uso de substâncias, influenciando positivamente os estilos de vida dos adolescentes. Através de discussões colaborativas, reflexão e escuta ativa, é possível facilitar a participação dos jovens em conversas importantes, frequentemente evitadas por famílias, escolas e sociedade (Lopes *et al.*., 2014).

MATERIAL E MÉTODO

Este estudo utilizou uma abordagem qualitativa, estruturado em quatro etapas principais: uma pesquisa bibliográfica, uma roda de conversa sobre o uso de drogas, uma realização prática de um experimento, por fim, a apresentação da pesquisa na Feira de Ciências e Tecnologia (FECI-TEC) do CEPI Osvaldo da Costa Meireles, com a inclusão de um quiz interativo e explicação sobre os efeitos das drogas no cérebro, para que os visitantes tenham uma noção clara dos perigos ocasionados pelo o uso dessas substâncias.

O estudo foi realizado com alunos do Centro de Ensino em Período Integral Osvaldo da Costa Meireles, com idades entre 15 e 18 anos, todos matriculados regularmente e participantes voluntários. Dentre as etapas do trabalho, foram realizadas três rodas de conversa: uma com alunos do primeiro ano, outra com alunos do segundo ano e a terceira com alunos do terceiro ano. Essas rodas de conversa, que envolveram um total de 70 estudantes, tiveram como objetivo discutir suas percepções sobre o uso de drogas recreativas.

As conversas foram interativas, promovendo a participação ativa dos estudantes, que puderam compartilhar suas experiências e opiniões sobre o tema, proporcionando uma visão diversificada e baseada em suas próprias percepções.

Após as rodas de conversa, foram conduzidos dois experimentos práticos para simular os efeitos do tabagismo e do consumo de álcool, substâncias frequentemente utilizadas entre os jovens, com o objetivo de demonstrar os danos causados ao organismo. Os detalhes dos experimentos são apresentados a seguir: Experimento 1 - Efeitos do Tabagismo no Pulmão (Tabela 1) e Experimento 2 - Efeitos do Álcool no Fígado (Tabela 2).

Tabela 1. Experimento 1: Efeitos do Tabagismo no Pulmão

Materiais
• Garrafa de plástico de 1,5 L com tampa • Pistola de cola quente • Cola quente • Isqueiro • Algodão • Cigarros • Água • Máscaras de proteção
Procedimentos
1. Corte um círculo do tamanho de uma tampa de garrafa PET e cole-o na tampa da garrafa usando cola quente. 2. Faça furos na tampa e no fundo da garrafa. 3. Coloque uma bola de algodão na extremidade do tubo que ficará dentro da garrafa. 4. Coloque um cigarro na outra extremidade do tubo. 5. Encha a garrafa com água e tampe o fundo com o dedo para evitar vazamentos. 6. Coloque a tampa na garrafa, garantindo que o cigarro fique voltado para fora e o algodão permaneça seco dentro da garrafa. 7. Coloque as máscaras de proteção. 8. Acenda o cigarro com um isqueiro. 9. Repita o procedimento duas vezes com mais dois cigarros, mantendo o algodão no lugar. 10. Retire o algodão e observe os resultados para análise.

Fonte: Tabela elaborada pelos autores.

Tabela 2. Experiência ovo e álcool

Materiais
• 1 ovo (apenas a gema) • Álcool etílico (etanol) • 1 copo transparente ou béquer
Procedimentos
1. Quebre o ovo cuidadosamente e separe a gema da clara. 2. Coloque apenas a gema no copo transparente, garantindo que ela fique intacta. 3. Adicione álcool etílico ao copo, cobrindo a gema completamente. 4. Com a ajuda de uma colher, mexa suavemente a mistura. 5. Observe as mudanças na textura da gema, que endurece em contato com o álcool, simulando a ação nociva do etanol sobre as células do fígado.

Fonte: Tabela elaborada pelos autores.

O primeiro experimento teve como objetivo ilustrar os efeitos prejudiciais da nicotina, uma substância encontrada nos cigarros, destacando os danos que o tabagismo pode provocar nos pulmões. O segundo experimento focou nos efeitos nocivos do álcool sobre o fígado, comparando o endurecimento da gema de ovo com o dano causado às células

hepáticas pelo consumo excessivo de álcool, o que pode resultar em cirrose e falência hepática.

Durante a feira, o trabalho será apresentado de forma educativa aos visitantes, com o objetivo de explicar os impactos do uso de drogas. Como a experimentação prática com a fumaça de cigarro não pôde ser realizada ao vivo, será fornecida uma ex-

plicação visual sobre o percurso da fumaça no organismo, seus malefícios e as possíveis consequências do uso tanto de substâncias lícitas, como o tabaco, quanto de substâncias ilícitas. A apresentação também incluirá uma demonstração dos efeitos do álcool no fígado, utilizando um experimento com ovo para ilustrar os danos causados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a discussão foram baseados nas opiniões, percepções e experiências dos estudantes

sobre o uso de drogas recreativas, coletadas durante as rodas de conversa (Figura 1). Esses dados abordaram aspectos importantes como comportamento, frequência de uso, influência social e o conhecimento dos estudantes sobre as possíveis consequências do uso. Durante as conversas, foi observado que, apesar das diferenças de série escolar, os relatos sobre o uso de drogas eram bastante semelhantes, e muitos alunos disseram ter usado alguma droga recreativa pelo menos uma vez, e destacaram uma preocupação comum com o consumo de álcool e, especialmente, de cigarro.

Figura 1 - Roda de conversa com uma das turmas participantes



Fonte: próprios autores.

Os estudantes demonstraram uma percepção clara dos impactos negativos das drogas. Algumas experiências pessoais marcantes foram com-

partilhadas, como o relato de um aluno que teve problemas em casa devido ao vício em drogas na família, o que o levou a se opor fortemente à le-

galização das drogas, refletindo o impacto que o álcool teve em sua vida familiar. Esse tipo de relato ajudou a evidenciar a necessidade urgente de estratégias de prevenção e intervenção.

Cabe ressaltar que a influência do meio social, especialmente de amigos e familiares, foi um tema recorrente nas discussões, e muitos enfatizaram que a principal pressão para o uso de drogas provém dos colegas, e não do ambiente familiar. Isso aponta para a necessidade de envolver tanto a família quanto os pares em programas de prevenção. Além disso, os alunos também relataram experiências como consumidores passivos, reforçando a importância de políticas que visem reduzir a exposição ao fumo.

Outro aspecto relevante refere-se à percepção dos estudantes sobre as substâncias lícitas, como o cigarro e o álcool, consideradas por eles como mais preocupantes do que as substâncias ilícitas. Os estudantes indicam que o acesso crescente a essas substâncias pode favorecer o desenvolvimento de dependência, sobretudo entre os jovens. Ademais, observou-se que muitos jovens recorrem ao uso de substâncias como uma forma de busca por aceitação social, sobretudo em momentos de descontração, refletindo a pressão para integração ao grupo de pares.

A conversa revelou também que há uma visão negativa sobre colegas que usam drogas, indicando um estigma que pode influenciar as atitudes dos estudantes tanto em relação ao uso de drogas quanto à busca de ajuda. Portanto, é essencial que programas educacionais e de apoio não apenas forneçam informações sobre os riscos do uso de drogas, mas também abordem diretamente o estigma associado por meio de atividades que promovam a empatia e a compreensão, ajudando os estudantes a desenvolver uma visão

mais positiva e inclusiva, e encorajando a busca de ajuda e apoio.

Assim sendo, os dados qualitativos obtidos através da roda de conversa forneceram uma base sólida para compreender os padrões de uso de drogas recreativas entre adolescentes e os fatores que influenciam essas práticas. A interação dos alunos revelou questões interessantes sobre o impacto das substâncias, a influência social e a percepção negativa dos seus usuários. Esses insights são cruciais para a formulação de estratégias de prevenção e intervenção, bem como para a promoção de um ambiente educacional e social que apoie o desenvolvimento saudável dos jovens.

No que diz respeito ao experimento prático sobre efeitos do tabagismo no pulmão, foi projetado para fornecer uma compreensão prática e visual dos danos associados ao uso de tabaco, complementando a discussão da roda de conversa. Assim, a realização do experimento buscou observar os efeitos visíveis da nicotina no algodão e comparar esses efeitos com o impacto no corpo humano.

O experimento tinha como objetivo ilustrar os danos progressivos que os pulmões de um fumante sofrem devido à exposição contínua à fumaça do cigarro. O algodão, utilizado para representar o tecido pulmonar, deveria acumular substâncias tóxicas como alcatrão, evidenciando o impacto cumulativo do fumo. No entanto, o experimento não alcançou o resultado esperado.

Realizado duas vezes com uma quantidade significativa de cigarros, o procedimento apresentou problemas. Na primeira tentativa (Figura 2), conseguiu-se acumular fumaça na garrafa, mas o algodão coletado apresentou apenas uma coloração levemente amarelada. Na segunda tentativa (Figura 3), não houve acumulação significativa de fumaça.

Figura 2 - primeira tentativa



Fonte: próprios autores.

Figura 3 - segunda tentativa



Fonte: próprios autores.

Após análise, constatou-se que a vedação da garrafa estava inadequada, permitindo a saída da fumaça pelos buracos. Devido ao uso excessivo de cigarros e às dificuldades enfrentadas durante a execução do experimento, a equipe revisou vídeos de experimentos semelhantes para compreender melhor as técnicas corretas e evitar falhas futuras.

Entre os vídeos consultados, destacam-se: “A garrafa fumadora - Conheça os venenos do cigarro (EXPERIMENTOS de biologia)” de Júlio Miguel Vicente (2020), que ilustra os danos causados pela nicotina ao observar a alteração do algodão; “Aprenda a ver as substâncias tóxicas da fumaça do cigarro. Usando garrafas PET, água, guardanapo de papel e secador de cabelo,” do Manual do Mundo (2013), que demonstra a visualização das substâncias tóxicas na fumaça; “Experimento do 8º ano, A GARRAFA QUE FUMA, submetido à disciplina de Laboratório de Ciências, do curso de Ciências da Natureza - UFPI,” de João Oliveira (2016), que explora a simulação do pulmão de um fumante; e “O experimento tem como objetivo principal a compreensão dos malefícios do tabaco no organismo humano comparando a garrafa fumadora e o...” de Gilson Souza (2022), que detalha a comparação dos efeitos do tabaco.

A análise desses vídeos proporcionou uma visão mais clara sobre as melhores práticas e técnicas para realizar experimentos semelhantes com maior precisão. Dessa forma, as observações e resultados foram discutidos em detalhes com os estudantes participantes, proporcionando uma análise mais aprofundada dos danos associados ao uso do tabaco. Essas discussões forneceram subsídios importantes para que os alunos pudessem abordar o malefício do tabaco de forma mais esclarecida no dia da feira.

A liberdade de escolha, fundamental para todos, inclusive para os fumantes, é frequentemente

prejudicada pelo vício em nicotina. Embora fumar inicialmente possa parecer uma escolha livre, a dependência física e psicológica reduz a autonomia e torna difícil parar sem enfrentar sintomas de abstinência. Além disso, os danos à saúde, como as doenças pulmonares graves e a redução da capacidade respiratória, comprometem a qualidade de vida e restringem a liberdade física do fumante.

Na experiência do ovo e o álcool (Figura 4), ao adicionar álcool etílico à gema de ovo, a textura da

gema muda imediatamente de líquida e macia para sólida e firme. Esse endurecimento simula como o álcool afeta as células do fígado, levando à perda de função e formação de cicatrizes, como ocorre na cirrose. Assim, a gema de ovo endurecida serve como uma metáfora visual para os danos reais que o álcool pode causar ao fígado, ilustrando a seriedade desses efeitos e a importância de cuidar da saúde hepática. O experimento fornece uma representação clara do impacto nocivo do álcool.

Figura 4 - mudança da textura da gema com a adição do álcool.



Fonte: próprios autores.

Portanto, os resultados das rodas de conversa, juntamente com os experimentos práticos, ofereceram uma visão abrangente sobre o uso de drogas recreativas entre os jovens. Embora o experimento com o cigarro não tenha conseguido demonstrar concretamente os danos causados pela nicotina devido a problemas técnicos, ele ainda contribuiu para a discussão sobre os riscos do fumo. Por outro lado, o experimento com o álcool, que mostrou o endurecimento da gema de ovo, ilustrou de forma eficaz os efeitos prejudiciais do álcool no fígado. Esses experimentos,

apesar das dificuldades encontradas, complementaram a discussão sobre o impacto das substâncias, oferecendo uma visão prática dos danos que elas podem causar.

Com base nos dados obtidos e nas percepções dos estudantes sobre as drogas, é possível refletir sobre como o uso dessas substâncias compromete a saúde e a autonomia. Esses insights, junto com a apresentação detalhada dos malefícios das drogas durante a feira, serão fundamentais para aumentar a conscientização e fortalecer as estratégias de prevenção na comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os resultados mostram que a perspectiva dos jovens sobre o uso de drogas recreativas está fortemente vinculada a fatores permanentes e à curiosidade que certas situações despertam, agravada pela falta de atenção tanto do Estado quanto dos responsáveis legais. Esse contexto favorece a maior disseminação do uso de drogas entre adolescentes, enquanto as escolas ainda não abordam esse problema de forma adequada e profunda. As rodas de conversa e os experimentos práticos confirmam essa realidade, destacando a necessidade de uma abordagem mais preventiva e reflexiva nas instituições de ensino.

Além disso, é evidente que o Estatuto da Criança e do Adolescente, que proíbe o uso de substâncias

por menores, não está sendo plenamente aplicado. A intervenção deve começar pelos responsáveis legais, com um monitoramento mais rigoroso, e também contar com um papel mais ativo do Conselho Tutelar, promovendo a conscientização nas escolas e fiscalizando locais de venda de drogas (Ministério Público do Estado do Pará, 2023).

Embora os riscos do consumo sejam amplamente conhecidos, há uma necessidade urgente de intervenções educativas que promovam tanto a conscientização quanto a remoção de preconceitos. Portanto, programas de prevenção que envolvam a família, a escola e os pares são essenciais, e práticas pedagógicas que incentivem o diálogo e a empatia podem ser fundamentais para enfrentar esse problema.

REFERÊNCIAS

- LOPES, Gertrudes Teixeira; *et al.* **Percepções de adolescentes sobre uso/dependência de drogas: o teatro como estratégia pedagógica.** *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, v. 18, n. 2, p. 202-208, 2014.
- MANUAL DO MUNDO. Aprenda a ver as substâncias tóxicas da fumaça do cigarro. Usando garrafas PET, água, guardanapo de papel e secador de cabelo. YouTube, 31 dez. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=example>. Acesso em: 15 set. 2024.
- MARQUES, Ana Cecília Petta Roselli; CRUZ, Marcelo S. **O adolescente e o uso de drogas.** *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 22, p. 32-36, 2000.
- MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ. O julho branco: mês do combate ao uso de drogas por crianças e adolescentes. Belém: Ministério Público do Estado do Pará, 2023. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/areas/institucional/cao/infancia/o-julho-branco-mes-do-combate-ao-uso-de-drogas-por-criancas-e-adolescentes-FF80808181DA0F88018245EE3C0F71B3.htm>. Acesso em: 17 set. 2024.
- OLIVEIRA, João. Experimento do 8º ano: a garrafa que fuma, submetido à disciplina de Laboratório de Ciências, do curso de Ciências da Natureza - UFPI. YouTube, 3 ago. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/example>. Acesso em: 15 set. 2024.

OLIVEIRA, Hercilio Pereira Júnior; BRANDS, Bruna; CUNNINGHAM, John; STRIKE, Carol; WRIGHT, Maria da Gloria Miotto. **Percepção dos estudantes universitários sobre o consumo de drogas entre seus pares no ABC Paulista**, São Paulo, Brasil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, [S. l.], v. 17, n. spe, p. 871–877, 2009.

OLIVEIRA, Gabriel; *et al.* **Refletindo o uso e abuso de drogas com adolescentes**: Projeto Adolescer. In: CONGRESSO VIRTUAL DE GESTÃO, EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE, 4., 2015. Anais [...].

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Família e adolescência**: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, v. 12, p. 247-256, 2007.

_____. Uso de drogas na família e avaliação do relacionamento com os pais segundo adolescentes do ensino médio. *Psico*, v. 40, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/1460>. Acesso em: 8 set. 2024.

SOUZA, Gilson. O experimento tem como objetivo principal a compreensão dos malefícios do tabaco no organismo humano comparando a garrafa fumadora e o.... YouTube, 4 set. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/example>. Acesso em: 15 set. 2024.

APRENDENDO INGLÊS COM *PROMPTS*: UMA EXPERIÊNCIA INTERATIVA NO CONTEXTO DO TURISMO EM GOIÁS

Karyelly Guimarães Moreira¹ 

Rafael Rodrigues Feitosa² 

¹Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG Anápolis). Graduada em Letras Português e Inglês pela UEG, com complementação em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia (Instituto Maximus), Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Literatura (Uniassevi), Metodologia de Ensino da Língua Inglesa (FAVENI) e Educação Contemporânea com Ênfase em Tecnologias Digitais (UNA). Professora no Colégio Estadual Vicente José Valente (CRE-POSSE) Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO).

E-mail: karyelly.moreira@educacao.go.gov.br

²Licenciado em Letras - Português/Inglês (UEG), mestrando pelo programa de pós-graduação interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG). Professor efetivo, na área de Linguagens, no Instituto Federal Goiano - Campus Posse.

E-mail: rafael.rodrigues.feitosa@ifgoiano.edu.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 31/03/2025

Aprovado em: 07/06/2025

DOI: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723553>

Resumo

Este trabalho discute a utilização de *prompts* baseados em Inteligência Artificial (IA) como ferramenta pedagógica para o ensino de língua inglesa, considerando o turismo em Goiás como abordagem temática. Partindo da relevância crescente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e do uso da IA na educação, o estudo explora estratégias para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita). Fundamentado em teóricos como Kurzweil (2013), Lightbown e Spada (2006), Brown (2007) e Harmer (2007), o trabalho destaca a importância de metodologias ativas e contextualizadas para uma aprendizagem significativa. A pesquisa qualitativa foi conduzida por uma professora de inglês da rede estadual de Goiás (SEDUC-GO) e um professor do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), com base em leituras acadêmicas, experimentações práticas e reflexões sobre o uso de *prompts* em contextos educacionais. Os resultados sugerem que o uso de IA, especialmente através de *prompts* bem estruturados, pode potencializar o desenvolvimento das habilidades linguísticas, promover maior engajamento dos estudantes e contribuir para uma prática pedagógica mais dinâmica e personalizada.

Palavras - chave: Inteligência Artificial. Ensino de Inglês. *Prompts*. Turismo em Goiás.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa envolve diversas abordagens, metodologias e perspectivas, refletindo a complexidade da aquisição de uma nova língua. Nesse contexto, a tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais relevante. Como menciona Kurzweil (2013), os avanços tecnológicos impactam de forma significativa a sociedade, com o potencial de transformar aspectos essenciais da vida cotidiana, do trabalho e das interações humanas.

No campo do ensino de línguas, estudos demonstram que a aprendizagem de uma segunda língua é mais eficaz quando há uma combinação de exposição significativa ao idioma e oportunidades frequentes de prática. De acordo com Lightbown e Spada (2006), estratégias ativas são fundamentais para esse processo, promovendo um aprendizado mais dinâmico e eficiente. Aprofundando essa questão, a proficiência em uma língua envolve o desenvolvimento de quatro habilidades principais: compreensão oral (*listening*), produção oral (*speaking*), leitura (*reading*) e escrita (*writing*) (BROWN, H. DOUGLAS, 2007; HARMER, JEREMY, 2007). Cada uma dessas competências é essencial para a comunicação efetiva, e a tecnologia pode oferecer suporte nesse processo de forma personalizada e interativa.

Com o avanço da inteligência artificial, novas possibilidades têm surgido para potencializar a educação. Segundo Luckin e Holmes (2016), a Inteligência Artificial (IA) pode tornar o ensino mais acessível e personalizado, adaptando-se às necessidades individuais dos estudantes. Nesse sentido, uma das ferramentas que tem se destacado são os *prompts*, que facilitam a interação com

sistemas de IA e ampliam as oportunidades de aprendizado. No ensino de inglês, os *prompts* podem ser direcionados para aprimorar as quatro habilidades linguísticas por meio de temas contextualizados e significativos para os alunos.

A escolha do turismo em Goiás como temática central justifica-se pela importância de contextualizar o ensino à realidade dos alunos (BNCC, 2018), tornando a aprendizagem mais próxima de suas vivências e interesses. Esta proposta visa ser aplicada em turmas do Ensino Médio, com estudantes que, em geral, possuem um conhecimento básico da língua inglesa, adquirido predominantemente em ambientes escolares, com pouco contato prático com o idioma fora da sala de aula. Conforme Vygotsky (1986) destaca, a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando está conectada ao repertório sociocultural dos estudantes. Ao explorar um tema próximo do cotidiano e da cultura local, espera-se que os alunos se sintam mais engajados e motivados a aprender, favorecendo a construção de sentido no processo de aquisição da nova língua. O uso de tecnologias digitais — como ferramentas de busca, produção e compartilhamento de conteúdo multimodais — será planejado conforme o nível de familiaridade tecnológica do público-alvo, considerando suas práticas digitais cotidianas e a necessidade de desenvolver um uso mais crítico e pedagógico desses recursos. Além disso, Goiás, com sua diversidade cultural e riqueza em destinos turísticos, se mostra um eixo temático potente para promover não apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também o fortalecimento da identidade local e a valorização do patrimônio cultural dos estudantes.

Diante disso, este relato apresenta estratégias para a utilização de *prompts* no *ChatGPT*¹ como recurso interativo para o ensino de inglês, explorando o turismo em Goiás como abordagem didática. A partir de *prompts* estruturados, os estudantes podem praticar a compreensão oral ouvindo descrições sobre a Chapada dos Veadeiros, desenvolver a produção oral ao simular um diálogo sobre uma viagem a Caldas Novas, aprimorar a leitura interpretando textos sobre Pirenópolis e fortalecer a escrita ao planejar um roteiro turístico em inglês.

Sendo assim, este estudo é resultado de diálogos, reflexões e práticas de uma professora de língua inglesa que leciona no Ensino Básico, vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SE-DUC-GO), e de um professor de língua inglesa do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), que trabalha com o Ensino Médio Integrado. A partir de pesquisas, leituras acadêmicas e experimentação prática dos autores deste relato, pretende-se contribuir para a discussão sobre metodologias ativas e o papel da inteligência artificial no ensino de línguas.

Nesse intuito, é válido ressaltar que a abordagem utilizada foi a qualitativa, haja vista que “os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais” (OLIVEIRA, 2008, p.17). Dessa forma, essa metodologia possibilita uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos estudados, permitindo uma análise contextualizada e subjetiva dos dados. Além disso, o trabalho está organizado em

duas seções, além das considerações finais. Inicialmente, destacam-se discussões sobre o impacto da IA na educação linguística, seguidas da exploração dos “*prompts*” como ferramenta para o ensino das quatro habilidades linguísticas, com base no turismo em Goiás como abordagem temática. Por fim, tem-se as considerações finais deste trabalho.

A inteligência artificial e o ensino da língua inglesa

Durante muito tempo, no Brasil, o ensino de Língua Inglesa baseou-se no método tradicional, concentrado, em sua maioria, na tradução de textos e/ou com grande enfoque na gramática, privilegiando, na maior parte de suas abordagens, o desenvolvimento das habilidades apenas de leitura (*reading*) e escrita (*writing*), deixando de lado a prática da audição (*listening*) e a fala (*speaking*), dando, além disso, rara, ou nenhuma, relevância à dimensão intercultural. Desse modo, pouco se buscou, durante muito tempo, de metodologias ativas para propor novas formas de ensinar e aprender um novo idioma em sala de aula.

Em relação às metodologias ativas no ensino do inglês, a sua importância reside, justamente, no uso, pelos educadores, de novas ferramentas que possibilitem uma melhor efetivação da aprendizagem e no maior engajamento dos estudantes, em quererem debruçar-se no aprendizado mais eficaz e significativo.

Pensando nisso, e tendo em mente a revolução causada pelas TDICs (Tecnologias Digitais da In-

¹Optou-se pelo uso do *ChatGPT* como ferramenta de IA interativa para este estudo, contudo, outras Inteligências Artificiais, poderiam igualmente ser exploradas com finalidades pedagógicas semelhantes.

formação e Comunicação) no século XXI, novas formas de ensinar a língua inglesa são necessárias. Sendo assim, nos últimos anos, com o avanço, popularização e acesso da *internet* cada vez mais em alta, tem surgido novas ferramentas tecnológicas que podem ser incorporadas à aprendizagem, tal qual o uso da IA (Inteligência Artificial), como recursos para potencializar o ensino.

Nessa perspectiva, é de conhecimento geral que a *internet* faz cada vez mais parte da vida dos indivíduos. No âmbito educacional, é preciso incorporá-la, progressivamente, aos processos educativos, bem como as ferramentas que ela dispõe, a fim de auxiliar o docente no desenvolvimento de sua práxis. Desse modo, a IA, por exemplo, não deve ser temida ou vista como uma vilã da Educação, mas sim como uma poderosa aliada que pode contribuir consideravelmente para o aprendizado.

Por meio do uso dessa estratégia, é possível oferecer aos estudantes um ensino mais personalizado e adaptado, haja vista que nem todos eles aprendem no mesmo ritmo, especialmente quando se trata de um novo idioma. Sendo assim, através da utilização de uma ferramenta que permita adaptar o conteúdo ao nível do aprendiz, mais fácil ou difícil, possibilitando, também, a correção precisa com feedback imediato do que pode ser melhorado, como por exemplo da gramática, da pronúncia e do vocabulário, contribui significativamente para a aprendizagem.

Além disso, através da análise realizada do progresso individual dos educandos e da turma como um todo, fornecido pela plataforma virtual de uso, é possível que o discente trace estratégias mais eficazes a fim de melhorar possíveis áreas em que eles estejam com dificuldades, fornecendo, assim, um ensino mais personalizado e que vise sanar possíveis obstáculos. Ademais, devido a facilidade do acesso à *internet* nos dias de hoje, tendo em vista que a maior parte das escolas e dos domicílios brasileiros

possuem acesso, além de que a grande maioria dos estudantes dispõem de aparelhos celulares, isso acaba facilitando o contato com a língua estrangeira de um modo mais prático, dinâmico e gratuito.

Diante de tudo isso, nota-se o potencial que a inteligência artificial possui no ensino de uma língua estrangeira, ao incorporar algo que faz, cada vez mais, parte do cotidiano do estudante, dando uma nova roupagem para a sua utilização. Assim, é perceptível que, com as orientações adequadas, por parte do docente, de como utilizá-la como uma ferramenta pedagógica, e a boa aceitação e aplicação, pelo discente, em seu processo de aprendizagem, será possível obter êxito expressivo no desenvolvimento das habilidades linguísticas desejadas do inglês.

Prompts no processo de aprendizagem do inglês: sugestões e reflexões

Para criar um *prompt* com qualidade, os/as professores/as podem explorar, experimentar e ensinar diferentes modelos aos alunos, garantindo uma abordagem mais eficaz no desenvolvimento de habilidades de interação com a IA (MOURA & CARVALHO, 2023). Segundo Jacobs e Fisher (2023), a formulação de *prompts* bem estruturados favorece a precisão das respostas geradas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Além disso, Lo (2023) destaca a importância de estratégias que incentivem a criatividade e a clareza na construção dessas interações.

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, é essencial desenvolver diferentes habilidades linguísticas para alcançar a proficiência. Essas habilidades incluem a compreensão auditiva (*listening*), que permite entender o que é falado; a produção oral (*speaking*), voltada para a comunicação verbal; a leitura (*reading*), que auxilia na interpretação de textos escritos; e a escrita (*writing*), fundamental para a cons-

trução textual correta. Além disso, elementos como vocabulário e gramática são componentes essenciais que sustentam o desenvolvimento dessas competências, enquanto conversação e pronúncia contribuem para a fluência e a comunicação eficaz. (BROWN, H. DOUGLAS, 2007; HARMER, JEREMY, 2007) O uso de *prompts* no *ChatGPT*, por exemplo, possibilita a prática direcionada dessas habilidades, proporcionando uma experiência interativa e personalizada no aprendizado do inglês.

Consideramos essencial o proposto pela Base Nacional Comum Curricular (2018), que orienta a prática pedagógica para a promoção de um ensino significativo e contextualizado. De acordo com o referido documento, é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem esteja alinhado às realidades socioculturais dos alunos, favorecendo a construção de conhecimento a partir de suas experiências e interesses.

Isto posto, dispõem-se, a seguir, alguns *prompts*, de acordo com as habilidades essenciais a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Prompts para aprimorar o Listening:

Prompt: “Hello! Where can I visit in Goiás?”

Resposta do ChatGPT: You can visit several amazing places in Goiás! Here are some of the most popular destinations:

1. *Chapada dos Veadeiros National Park – A stunning natural park known for its breathtaking landscapes, beautiful waterfalls, crystal-clear rivers, and rich biodiversity. It’s perfect for hiking, swimming, and nature exploration.*
2. *Caldas Novas – Famous for its natural hot springs and thermal water parks. It’s a great destination for relaxation and family-friendly activities.*

3. *Pirenópolis – A charming historical town with well-preserved colonial architecture, traditional festivals, and delicious local cuisine. It’s also surrounded by beautiful waterfalls and natural trails.*
4. *Goiânia – The capital city of Goiás, known for its art deco architecture, vibrant cultural scene, parks, and delicious food.*
5. *Araguaia River – A popular destination for fishing, boating, and ecotourism. It’s especially known for the beautiful sand beaches that appear during the dry season.*

O uso de *prompts* como estratégia pedagógica no ensino de habilidades de escuta (*listening*) na aprendizagem de línguas estrangeiras é fundamentado por teóricos como Richards (2008) e Ur (2012), que destacam a importância de oferecer aos aprendizes uma ampla gama de materiais contextualizados. Richards (2008) argumenta que atividades de *listening* eficazes devem envolver o aprendiz em situações comunicativas reais, promovendo a compreensão e a construção de sentidos

No exemplo fornecido – “Hello! Where can I visit in Goiás?” – o uso de uma pergunta aberta estimula o aprendiz a processar informações específicas e significativas, desenvolvendo tanto a compreensão global quanto a seletiva. Segundo Ur (2012), atividades de escuta que requerem a identificação e organização de informações detalhadas são fundamentais para o desenvolvimento da habilidade auditiva, pois envolvem processos cognitivos complexos como inferência e previsão.

Além disso, *prompts* que fazem referência a contextos culturais – como destinos turísticos em Goiás – podem aumentar a motivação e o engajamento dos aprendizes, especialmente se estiverem alinhados com seus interesses e experiências pessoais. Richards (2008) salienta que o uso de materiais culturalmente apropriados contribui para a construção de significados que são compreensíveis e atraentes

para os alunos, facilitando, assim, o processo de aquisição da língua.

Prompts para aprimorar o Speaking:

Prompt: “Can you describe a famous tourist destination in Goiás and why it is worth visiting?”

Resposta do ChatGPT: “Sure! One of the most famous tourist destinations in Goiás is the Chapada dos Veadeiros National Park. It is worth visiting because of its breathtaking landscapes, beautiful waterfalls, and rich biodiversity. It’s also perfect for hiking and exploring nature.”

Indubitavelmente, por meio da resposta do *ChatGPT* o estudante da língua pode compreender novos vocábulos acerca do turismo e cultura do próprio Estado. No intuito de melhorar essa experiência, outros recursos tecnológicos podem ser utilizados, como por exemplo, *Google tradutor*, *Voice Thread* e *Flip*², recursos em que o aluno pode digitar a resposta da IA, em pauta *ChatGPT* e, posteriormente, ouvir a pronúncia correta das palavras.

Essa prática encontra respaldo teórico em pressupostos da abordagem comunicativa, que prioriza a interação e a produção oral significativa como elementos fundamentais para a aprendizagem de uma língua estrangeira (RICHARDS; RODGERS, 2001). Ao utilizar recursos tecnológicos que promovem a prática da oralidade, os estudantes não apenas ampliam seu repertório linguístico, como também desenvolvem habilidades essenciais para a comunicação efetiva em contextos autênticos.

Segundo Lévy (1999), a utilização das tecnologias digitais possibilita novas formas de construção

de conhecimento, permitindo aos aprendizes interagirem com diferentes fontes de informação e com seus pares, além de promover a autonomia e a personalização do aprendizado. Nesse sentido, ao empregar tais recursos tecnológicos na prática oral de descrições turísticas, o estudante não só aprimora suas habilidades linguísticas, mas também desenvolve uma maior compreensão cultural sobre o estado de Goiás, em consonância com as perspectivas de ensino intercultural que valorizam o conhecimento local e sua expressão em língua estrangeira (BYRAM, 1997; ISHII, 2017).

Prompts para aprimorar o Reading:

Prompt: “Read the following text about Pirenópolis and answer the comprehension questions.”

Texto:³ “Pirenópolis is a charming historical town located in Goiás. It is known for its well-preserved colonial architecture, local crafts, traditional festivals such as the Cavalhadas, and beautiful waterfalls. Many tourists visit the city to experience its culture, nature, and gastronomy.”

Resposta do ChatGPT:

1. “Pirenópolis is located in Goiás, Brazil.”
2. “It is famous for its colonial architecture, local crafts, traditional festivals like the Cavalhadas, and beautiful waterfalls.”
3. “Tourists visit Pirenópolis to enjoy its rich culture, natural beauty, and delicious local cuisine.”

A prática da leitura é fundamental para o desenvolvimento de competências linguísticas, pois permite o contato direto com o idioma, enriquecendo o vo-

²Google Tradutor: Ferramenta de tradução automática do Google. Disponível em: <https://translate.google.com/>. Acesso em: 30 mar. 2025.
VoiceThread: Plataforma de apresentações multimídia interativas. Disponível em: <https://voicethread.com/>. Acesso em: 30 mar. 2025.
Flip: Plataforma de discussão em vídeo da Microsoft. Disponível em: <https://info.flip.com/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

³Fornecido pelo (a) educador (a)

cabulário e aprimorando a compreensão de estruturas gramaticais (KLEIMAN, 2004). De acordo com Solé (1998), a leitura é um processo ativo que envolve a construção de significado a partir de um texto, considerando não apenas o conteúdo explícito, mas também inferências que o leitor é capaz de realizar.

Ao utilizar *prompts* específicos de leitura, os estudantes interagem com conteúdo autênticos ou adaptados que oferecem informações relevantes sobre Goiás. A leitura sobre Pirenópolis, por exemplo, amplia o vocabulário relacionado a turismo, história e cultura local. Além disso, o uso do *ChatGPT* para responder perguntas baseadas no texto contribui significativamente para o desenvolvimento da habilidade leitora, pois permite ao aluno verificar sua compreensão imediatamente, receber respostas claras e aprimorar suas estratégias de leitura.

É válido salientar que outras plataformas, a saber, *Duolingo Stories*, *Readlang* e *Rewordify*⁴ podem ser utilizadas como recursos complementares para a prática da leitura, oferecendo textos interativos e adaptados ao nível de proficiência do estudante. Em suma, a interação com o *ChatGPT* favorece um aprendizado personalizado, haja vista que, conforme apontado por Lévy (1999), ao permitir que o estudante realize perguntas e receba *feedback* imediato, desenvolvendo a autonomia na construção de sentido textual.

Prompts para aprimorar o Writing

Prompt: *“Write a travel itinerary for a three-day trip to Goiás, including visits to Chapada dos Veadeiros, Caldas Novas, and Pirenópolis. Make sure to include activities, places to visit, and reasons why these places are worth visiting.”*

Resposta do ChatGPT:

“Day 1: Chapada dos Veadeiros - Start your journey exploring the breathtaking landscapes of Chapada dos Veadeiros National Park. Enjoy hiking through beautiful trails, visiting famous waterfalls such as Catarata dos Couros and Vale da Lua. The area is known for its crystal-clear waters, rich biodiversity, and stunning views, perfect for nature lovers.”

“Day 2: Caldas Novas - Travel to Caldas Novas, renowned for its natural hot springs and thermal water parks. Spend a relaxing day enjoying the therapeutic hot waters and visiting popular attractions like the Lagoa Quente de Pirapitinga and Water Park. The city is ideal for those seeking relaxation and leisure.”

“Day 3: Pirenópolis - Conclude your trip in Pirenópolis, a charming colonial town with a rich cultural heritage. Visit historical sites, explore local shops selling traditional crafts, and enjoy the delicious local cuisine. Don't miss the beautiful waterfalls surrounding the area, such as Abade Waterfall and Rosário Waterfall.”

A escrita é uma habilidade complexa que envolve a organização de ideias, coerência, coesão e adequação ao gênero textual proposto. Segundo Harmer (2007), o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira requer práticas frequentes e variadas, que permitam aos estudantes explorarem diferentes estilos e propósitos comunicativos.

Os *prompts* de escrita fornecidos pelo *ChatGPT* possibilitam a prática da produção textual de maneira direcionada e significativa. Ao solicitar que os estudantes elaborem um roteiro turístico detalhado, o *prompt* promove o uso do vocabulário relacionado

⁴Duolingo Stories: Histórias curtas para leitura e compreensão auditiva. Disponível em: <https://www.duolingo.com/stories>. Acesso em: 30 mar. 2025.

Readlang: Ferramenta de leitura com tradução rápida. Disponível em: <https://readlang.com/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

Rewordify: Plataforma para simplificar textos. Disponível em: <https://rewordify.com/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

a turismo, planejamento e descrição de atividades. Além disso, os estudantes têm a oportunidade de explorar aspectos culturais locais e transmiti-los em língua inglesa, o que proporciona o desenvolvimento de repertórios linguísticos e culturais.

A interação com o *ChatGPT* como ferramenta de apoio para a escrita é vantajosa, pois permite que os estudantes comparem suas produções com respostas geradas pelo modelo, obtendo feedback imediato sobre coerência, coesão e clareza. A revisão e aprimoramento da escrita são facilitados por esse processo interativo e contínuo, promovendo um aprendizado ativo e eficaz.

Nessa perspectiva, plataformas como *Google Docs*, *Padlet* e *Storybird*⁵ podem ser usadas para complementar a prática da escrita, permitindo revisões colaborativas e produção criativa. O uso do *ChatGPT* contribui para a escrita assistida, em que o estudante é orientado a aprimorar seu texto por meio de sugestões imediatas e específicas, o que favorece a autonomia e o desenvolvimento contínuo da habilidade escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas ao longo deste estudo mostraram que o uso de *prompts* mediados por Inteligência Artificial, como o *ChatGPT*, pode ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem da língua inglesa, sobretudo quando articulado a temas

próximos da realidade dos estudantes, como o turismo em Goiás. A experiência evidenciou que, com planejamento e intencionalidade pedagógica, é possível integrar as quatro habilidades linguísticas de forma significativa e contextualizada.

Entretanto, para que os alunos consigam, com autonomia, elaborar *prompts* claros e eficazes em língua estrangeira, é fundamental que desenvolvam certas competências ao longo do processo. Entre elas, destacam-se a habilidade de organizar ideias com clareza, o domínio progressivo de estruturas linguísticas, a familiaridade com *prompt* e, principalmente, a consciência de que estão interagindo com uma máquina que responde conforme os comandos recebidos. Isso exige não apenas conhecimento linguístico, mas também senso crítico, capacidade de síntese e tomada de decisões comunicativas.

Nesse sentido, o papel do/a professor/a é essencial, tanto no planejamento de atividades que favoreçam o uso criativo da IA quanto no acompanhamento reflexivo dos processos de aprendizagem. Mais do que dominar ferramentas, é preciso saber como e por que usá-las, promovendo uma formação que valorize a autonomia, a autoria e o pensamento crítico dos estudantes.

Espera-se, por fim, que esta experiência possa inspirar outras práticas pedagógicas que integrem recursos tecnológicos de forma consciente, respeitando as particularidades dos contextos escolares e apostando no potencial transformador da educação linguística.

⁵Google Docs: Editor de textos colaborativo. Disponível em: <https://docs.google.com/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

Padlet: Plataforma para criação de murais interativos. Disponível em: <https://padlet.com/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

Storybird: Ferramenta para criação de histórias visuais. Disponível em: <https://storybird.com/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, M. E. C. Ministério da educação. **Base nacional comum curricular**, v. 2, 2018.
- BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.
- BYRAM, Michael. 'Cultural awareness' as vocabulary learning. **Language learning journal**, v. 16, n. 1, p. 51-57, 1997.
- HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. 4. ed. Harlow: Pearson Education, 2007.
- ISHII, Raquel Alves. Interculturalidade e ensino de línguas. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 5, n. 1, 2017.
- JACOBS, G. M.; FISHER, D. **Teaching and learning in the language classroom**. 2023.
- KLEIMAN, Susan. Phenomenology: To wonder and search for meanings. **Nurse researcher**, v. 11, n. 4, 2004.
- KURZWEIL, Ray. **How to create a mind**: the secret of human thought revealed. New York: Viking, 2013.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Trad. Maria Luiza X. de A. de Barros. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LO, Chung Kwan. What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. **Education sciences**, v. 13, n. 4, p. 410, 2023.
- LUCKIN, Rose; HOLMES, Wayne. **Intelligence unleashed**: An argument for AI in education. 2016.
- MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia. Literacia de prompts para potenciar o uso da inteligência artificial na educação. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 6, n. 2, p. e202308-e202308, 2023.
- OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. *Travessias*, v. 2, n. 3, 2008.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. I Major language trends in twentieth-century language teaching. **Approaches and methods in language teaching**, v. 24, n. 2, p. 73-92, 2001.
- RICHARDS, Jack Croft. **Teaching listening and speaking**. Cambridge, England: Cambridge university press, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 15. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1998.

SPADA, Nina; LIGHTBOWN, Patsy M. **How languages are learned**. Oxford University Press, 2006.

UR, Penny. **A course in English language teaching**. Cambridge University Press, 2012.

VYGOTSKY, L. S. 1986, **Thought and Language, translation newly revised and edited by** A. Kozulin. 1934.

PRODUÇÃO DE PAPEL USANDO FOLHAS DE PEQUI E CAJU-DO-CERRADO PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Gabrielle Rosa Silva¹ 

¹Doutoranda na Universidade de Brasília pelo Programa de Pós-Graduação em Biologia Molecular. Mestre pela Universidade de Brasília no Programa de Pós-Graduação em Biologia Microbiana. Especialista em Direito Ambiental e Urbanismo. Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: gabriellerosa10@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 12/02/2025

Aprovado em: 17/06/2025

DOI: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723569>

Resumo

Este trabalho proporcionou o desenvolvimento de papel sustentável a partir de folhas secas de plantas nativas do Cerrado brasileiro, especificamente *Caryocar brasiliense* (pequi) e *Anacardium humile* (caju-do-cerrado). O Cerrado, uma região de grande biodiversidade e importância ecológica, tem sofrido com a degradação ambiental, tornando o projeto relevante para conscientização ambiental e a exploração de recursos naturais locais. A metodologia envolveu a extração de celulose das folhas secas dessas plantas para a produção de papel reciclado, promovendo a integração de práticas pedagógicas de educação ambiental em uma escola de ensino médio em Goiás. Os estudantes coletaram, processaram e utilizaram as folhas para extrair celulose, que foi posteriormente misturada com papel reciclado para desenvolver novas folhas de papel. Os resultados mostraram que o rendimento de celulose das folhas secas foi menor em comparação ao eucalipto, uma planta mais utilizada na indústria de papel. No entanto, o projeto destacou a importância de valorizar a biodiversidade do Cerrado e explorar alternativas sustentáveis. A participação dos estudantes em feiras de ciências e o uso de plataformas digitais para divulgar os resultados contribuíram para o engajamento com a temática ambiental e para o fortalecimento do protagonismo juvenil. O trabalho reforçou a importância da educação ambiental para a conscientização sobre a conservação dos biomas brasileiros, além de incentivar o desenvolvimento de produtos sustentáveis no ambiente escolar.

Palavras - chave: Cerrado, sustentabilidade, iniciação científica.

INTRODUÇÃO

A planta conhecida como pequi (*Caryocar brasiliense* Camb.) tem seu uso mais expressivo na área da alimentação, com o aproveitamento da polpa do fruto, sendo o caroço descartado, apesar de apresentar altos teores de óleo (SANTOS *et al.*, 2013). O pequi (*Caryocar brasiliense*) é uma fruta nativa do cerrado brasileiro, uma região de vegetação xerófila e biodiversidade única que cobre uma vasta área do Brasil Central. O pequi é uma das espécies mais emblemáticas e tradicionais dessa região, desempenhando um papel fundamental na cultura e na culinária local. O caju-do-cerrado, ou Caju (*Anacardium othonianum*), é uma fruta nativa também da região do cerrado brasileiro. Esta planta, também conhecida como caju-do-cerrado, destaca-se por suas características únicas e seu papel fundamental tanto na ecologia quanto na cultura local (CAETANO *et al.*, 2012). Além da relevância dessas frutas nativas do cerrado para a alimentação e cultura regional, é importante destacar que diversos componentes estruturais das plantas, como a celulose, também possuem grande valor econômico e ambiental.

A celulose é o biopolímero mais abundante nas plantas, sendo a principal componente estrutural de suas paredes celulares das plantas. Encontrada em grandes quantidades em espécies como o eucalipto, que apresenta até 95% de sua massa seca constituída de celulose, essa substância é amplamente utilizada na indústria para a produção de papel, biocombustíveis, plásticos biodegradáveis e têxteis. Sua extração pode ser realizada a partir de diferentes partes das plantas, como troncos, folhas e até resíduos agrícolas. Além de sua importância econômica, o uso da celulose também promove práticas sustentáveis, já que é um recurso renovável e biodegradável, contribuindo para a diminuição do uso de fontes não renováveis e para a preservação do meio ambien-

te (BRITO; BARRICHELO, 2006; HON, 1994). Nesse contexto, assim como a utilização da celulose contribui para práticas sustentáveis, a reciclagem do papel surge como uma estratégia complementar e essencial para a preservação dos recursos naturais e a redução dos impactos ambientais.

A reciclagem do papel é uma prática fundamental na gestão de resíduos e na promoção da sustentabilidade ambiental. Em um mundo onde a produção e o consumo de papel são altos, entender a importância da reciclagem do papel é crucial para reduzir o impacto ambiental e promover a economia circular. Essa é uma prática crucial para a sustentabilidade ambiental, ajuda a conservar recursos naturais, reduz a poluição e o volume de resíduos, economiza energia e promove benefícios econômicos. Adotar e apoiá-la é um passo importante para promover um futuro mais sustentável e equilibrado para o nosso planeta (ACKERMAN, 2013). Desenvolver um produto com base nos recursos do cerrado oferece uma série de benefícios ambientais, econômicos e sociais significativos. O cerrado, uma das maiores e mais biodiversas regiões de vegetação nativa do Brasil, possui uma variedade de plantas e frutos únicos que podem ser aproveitados para criar produtos inovadores e sustentáveis (SANO; ALMEIDA; RIBEIRO, 2008).

A educação ambiental no ensino básico é fundamental para desenvolver a consciência ecológica e o entendimento das interações entre os seres humanos e o meio ambiente. Essa educação se consolida como uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos críticos, capazes de agir de forma responsável em relação aos recursos naturais e à preservação do meio ambiente. Em projetos de ciências no ensino básico, a educação ambiental pode ser integrada por meio de práticas pedagógicas que incentivem a

investigação científica, o protagonismo estudantil e a aplicação de conceitos de sustentabilidade (SANTOS; GUIMARÃES, 2021).

De acordo com Dias (2004), a educação ambiental deve ser multidisciplinar, abordando temas como ecologia, biodiversidade, reciclagem, poluição e conservação dos recursos naturais. Esses temas podem ser trabalhados de forma prática em projetos escolares, como hortas comunitárias, monitoramento da qualidade da água, reciclagem de materiais e estudos sobre biomas locais. Tais projetos não só estimulam o interesse dos alunos pelo meio ambiente, mas também proporcionam a oportunidade de aplicar os conceitos teóricos das ciências naturais em situações reais, desenvolvendo habilidades investigativas e colaborativas.

A inserção da educação ambiental nos currículos escolares, conforme estabelece a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, é um direito de todos e deve ser parte integrante do processo educativo em todos os níveis e modalidades de ensino. No contexto de projetos de ciências, a implementação de atividades relacionadas à educação ambiental pode ampliar o entendimento dos alunos sobre a importância da preservação dos recursos naturais, além de favorecer o desenvolvimento de atitudes sustentáveis no cotidiano escolar e familiar (BRASIL, 1999).

Além disso, segundo Carvalho (2012), o uso de metodologias ativas em projetos de educação ambiental permite que os estudantes se tornem agentes transformadores, promovendo ações práticas em prol da conservação do meio ambiente. Por exemplo, em projetos que envolvem o estudo de biomas como o Cerrado, os alunos podem aprender sobre a flora e a fauna locais, bem como as ameaças ao equilíbrio ecológico, como desmatamento e quei-

madás. Ao desenvolverem esses projetos, os alunos não só aprendem sobre o bioma, mas também propõem soluções práticas para sua conservação, como o cultivo de plantas nativas e a conscientização da comunidade escolar sobre a importância da preservação ambiental (SOUZA; LIMA, 2020).

A educação ambiental, quando integrada aos projetos escolares e apresentada em feiras de ciências, desempenha um papel crucial na formação de futuros acadêmicos. Essas atividades promovem não apenas a conscientização ecológica, mas também incentivam os estudantes a desenvolverem competências científicas e a se engajarem com questões relevantes sobre sustentabilidade e conservação ambiental. A participação em feiras de ciências permite aos estudantes explorarem temas ambientais de maneira prática, contribuindo para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, além de proporcionar visibilidade às suas ideias e projetos.

Segundo Guimarães (2020), as feiras de ciências são plataformas fundamentais para despertar o interesse dos estudantes da educação básica pela pesquisa científica. Ao trabalhar com temas relacionados à educação ambiental, os alunos desenvolvem a capacidade de investigar problemas ambientais e propor soluções inovadoras, o que fortalece seu senso de responsabilidade e os capacita a continuar suas trajetórias acadêmicas em áreas como biologia, ecologia e ciências ambientais. A exposição de projetos ambientais em feiras de ciências oferece aos alunos a oportunidade de obter feedback de especialistas, professores e outros estudantes, o que estimula o pensamento crítico e aprimora suas habilidades de comunicação científica.

A visibilidade dos projetos de educação ambiental em feiras de ciências também amplia o reconhecimento da importância dessas atividades no

contexto escolar. Segundo Dias (2004), quando os estudantes apresentam projetos que abordam temas como reciclagem, conservação de biomas ou manejo sustentável de recursos naturais, eles não apenas sensibilizam a comunidade escolar para questões ambientais, mas também se destacam como agentes de mudança dentro de suas comunidades. O sucesso em feiras de ciências, muitas vezes com premiações ou menções honrosas, pode motivar os estudantes a continuarem seus estudos em áreas científicas e a seguir carreiras acadêmicas voltadas para a pesquisa e a inovação em questões ambientais.

Além disso, as feiras de ciências proporcionam um ambiente colaborativo, onde os estudantes podem compartilhar experiências e aprendizados com seus colegas, promovendo o intercâmbio de ideias e a formação de redes de colaboração. De acordo com Carvalho (2012), essa interação entre os alunos durante a preparação e apresentação de projetos fortalece o protagonismo juvenil e permite que os estudantes desenvolvam habilidades de liderança e resolução de problemas, essenciais para seu futuro acadêmico.

Projetos de educação ambiental em feiras de ciências também têm o potencial de sensibilizar as novas gerações para a importância da sustentabilidade no contexto global. Conforme Silva e Souza (2021), ao explorar temas como mudanças climáticas, desmatamento ou poluição, os estudantes não apenas aumentam sua compreensão sobre os desafios ambientais contemporâneos, mas também se posicionam como futuros acadêmicos capazes de contribuir para soluções práticas e inovadoras para esses problemas.

Assim, o presente trabalho teve como objetivo principal foi a promoção da educação ambiental para estudantes do ensino médio por meio do desenvolvimento de papel com folhas secas das plantas *Anacardium humile* e *Caryocar brasiliense* camb. para incorporação do desenvolvimento de produtos sustentáveis

dentro do ambiente escolar na perspectiva da ampliação da educação ambiental na educação básica.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado no ambiente de laboratório de biologia no Colégio em Tempo Integral Osvaldo da Costa Meireles, localizado no município de Luziânia, no estado de Goiás. O trabalho foi produzido durante os semestres eletivos de 2024 na unidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida sob orientação da professora Gabrielle Rosa Silva e realizada por um grupo de 4 estudantes. As plataformas de busca, como Google acadêmico, foram a base para a pesquisa teórica do projeto.

Para extração da celulose das folhas secas das plantas, a metodologia foi adaptada de Silva e Souza(2023). Para isso, foram utilizadas 40 gramas de folhas secas. Os estudantes as coletaram e as lavaram em água corrente para remoção de qualquer sujeira ou resíduo. Após a lavagem, os alunos deixaram as folhas secarem ao ar livre para garantir que estivessem completamente desidratadas antes de iniciar o processo de extração da celulose. Eles fizeram o processo de hidratação das folhas com água por 24 horas dentro de um recipiente de vidro. Prepararam uma solução com 4% (peso/volume) de hidróxido de sódio (NaOH) e adicionaram a um recipiente de metal. As folhas hidratadas foram colocadas na solução com NaOH e deixadas sob aquecimento por aproximadamente 3 horas. A cada 15 minutos, um estudante agitava a solução por 20 segundos com um bastão de vidro. Durante esse tempo, a mistura foi observada até a desintegração das folhas. Após esse processo, a mistura foi deixada a temperatura ambiente por 24 horas para aquisição da celulose. Após esse período, a mistura foi filtrada e lavada com água corrente para a remoção das impurezas dos reagentes. O produto filtrado

foi adicionado a uma solução com 5% (volume/volume) de ácido acético e deixada sob a bancada por 30 minutos. Após esse tempo, a solução foi lavada 3 vezes em água corrente. O produto neutralizado foi adicionado a um liquidificador para passar pelo processo de trituração e liberação das fibras de celulose e formar uma mistura homogênea. Foi adicionado 20 mL de solução com 2% (peso/volume) de cloro líquido para o processo de clareamento da celulose. Em seguida, a solução foi filtrada e o produto filtrado foi lavado em água corrente para remoção do cloro. A celulose purificada foi dispersada sob uma superfície plana e limpa, deixando-a secar ao ar livre por 48 horas. Após a secagem completa, a celulose foi armazenada em um recipiente seco e hermético. Esse processo foi realizado 3 vezes para a garantia da eficiência da extração da celulose.

O produto extraído foi adicionado à papéis que seriam descartados, previamente hidratados. Esse processo foi realizado pelos estudantes para o desenvolvimento dos produtos, dos quais foram utilizados 1,5 kg papéis usados, que seriam descartados, sendo estes cortados em pedaços irregulares e deixados com 5 L de água para o processo de hidratação. A hidratação ocorreu por 3 dias. Após esse período, o papel hidratado foi retirado e colocado em um triturador com 40 g de celulose extraídas de *C. brasiliense* e *A. humile*, adicionado com 3 L de água. A mistura foi deixada no triturador até que a mistura ficasse homogênea. Após esse processo, a mistura foi colocada em telas de tecido com formato quadrado para a formação do papel. O papel foi deixado a temperatura ambiente até desidratar. As folhas foram retiradas das telas e armazenadas sob temperatura ambiente. O experimento foi realizado 3 vezes para a validação experimental. Essa mistura foi adicionada a uma tela com tecido para a formação do papel. Todas essas etapas foram anotadas em diário de bordo e registrados pelos estudantes sob orientação

da professora visando a apresentação dos produtos em feiras de ciências e alavancando o protagonismo juvenil. O procedimento experimental foi desenvolvido durante os dois semestres letivos do ano de 2024. Os estudantes foram agrupados de acordo com a afinidade com o tema. O diário de bordo foi elaborado a cada encontro dos mesmos, realizado durante duas aulas de 50 minutos por semana e elaborado de acordo com o padrão de modelo da Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A produção de papel reciclado é um processo que transforma o papel usado e outros resíduos de papel em novas folhas. Esse processo reduz a necessidade de papel a partir de madeira virgem, economiza recursos naturais e diminui a poluição. A importância pedagógica desse projeto esteve na conexão entre teoria e prática, onde os estudantes aplicaram o conhecimento de ecologia no processo de coleta e aproveitamento sustentável de materiais vegetais. A extração da celulose, seguida pela produção de papel reciclado, não apenas envolveu a reutilização de resíduos, mas também reforçou a consciência ambiental e a importância da preservação das espécies do Cerrado. Esse bioma, que enfrenta desafios crescentes devido à degradação ambiental, foi contextualizado no projeto como foco de conservação, abordando tanto a sustentabilidade dos recursos naturais quanto o impacto da ação humana no equilíbrio ecológico (SOUZA *et al.*, 2019). A figura 1 mostra o processo de coleta, processamento e desenvolvimento dos papéis pelos estudantes. Essa descrição destaca a aparência do papel reciclado e o ambiente em que ele é apresentado, sublinhando a conexão com práticas de sustentabilidade e a integração de produtos reciclados em um contexto moderno e ecológico (ACKERMAN, 2013).

Figura 1 - Procedimentos de coleta das folhas secas (A) e (B), trituração dos reagentes (C) e (D), adição da mistura nas telas para a formação do papel (E).



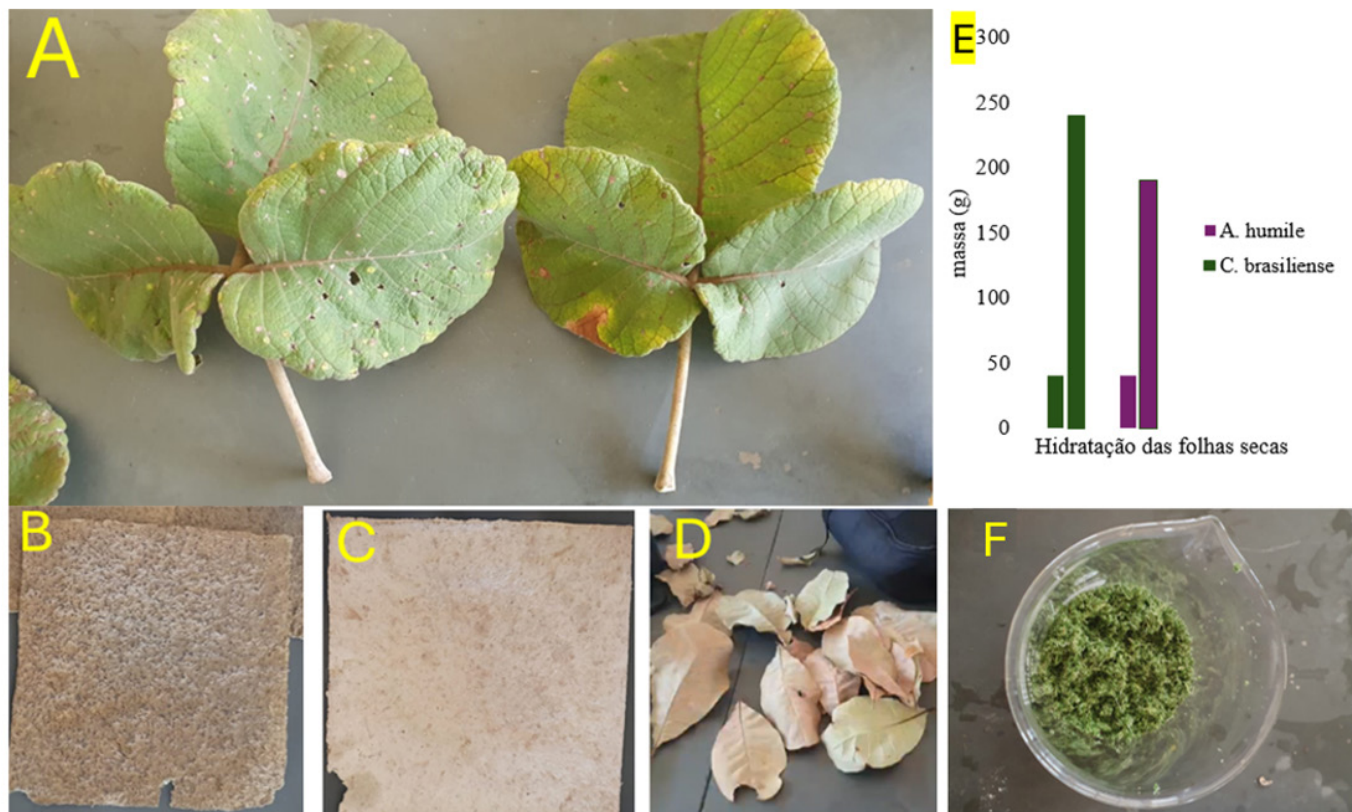
Fonte: Imagem usada dos estudantes com os termos de autorização de imagens cedidas pelos responsáveis.

Apesar de sua importância, a árvore do pequi e do caju-do-cerrado e o próprio bioma Cerrado enfrentam desafios devido à expansão agrícola e à degradação ambiental. A conservação do cerrado é crucial para a preservação do pequi e de outras espécies endêmicas. Iniciativas para promover práticas de cultivo sustentáveis e conservar o habitat natural são essenciais para garantir que o pequi continue a fazer parte da rica biodiversidade e da cultura do cerrado (MACHADO, 2005; SANO, 2008). Nesse contexto, a inserção de práticas pedagógicas que promovam o entendimento da importância desses ecossistemas para a biodiversidade e a cultura local é essencial para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a conservação ambiental. Conforme Souza (2019), iniciativas de educação ambiental que incluam atividades de campo, estudo de espécies nativas e debates sobre práticas agrícolas sustentáveis podem contribuir para a formação de uma mentalidade ecológica nos estudantes,

estimulando o respeito e a proteção ao meio ambiente desde os primeiros anos de escolaridade.

Visando analisar o processo de absorção de água através da hidratação, os estudantes fizeram o experimento que resultou em 40 gramas para 240 gramas para a folha do *C. brasiliense* e de 40g para 190g da planta *A. humile* (Figura 2). O processo de extração da celulose, que ocorreu do início da coleta das folhas até a obtenção da celulose seca durou aproximadamente um mês. O tempo prolongado garantiu que conseguíssemos extrair a celulose de forma eficaz, resultando em um material pronto para ser utilizado em outros experimentos ou aplicações. Durante esse período, os estudantes fizeram leituras e testes de qualidade dos experimentos e análise dos resultados apresentados visando a integração dos métodos de confiabilidade científica. A figura 2 mostra diferentes etapas do processo de extração da celulose das folhas das plantas de pequi e caju-do-cerrado.

Figura 2 - Imagens das folhas da planta *C. brasiliense* (A), papel finalizado com *C. brasiliense* (B) e *A. humile* (C); e as folhas secas da planta *A. humile* (D); Gráfico de comparação do processo de hidratação das folhas secas (E). Processo de extração da celulose das folhas (F).



Fonte: Próprio autor.

Atividades como a extração de celulose de plantas nativas do Cerrado, como o pequi, fornecem uma base prática para o ensino de conteúdos escolares, integrando diversas áreas do conhecimento, como biologia, química e ecologia. No caso em questão, o projeto de extração de celulose permitiu aos estudantes compreenderem conceitos científicos de maneira aplicada, como as propriedades químicas dos materiais vegetais e os processos industriais relacionados à produção de celulose. No entanto, ao utilizar o pequi e o caju-do-cerrado em um projeto experimental, os estudantes foram expostos a no-

ções mais amplas sobre sustentabilidade e conservação de espécies nativas. O eucalipto, amplamente utilizado na indústria de papel e celulose, é conhecido por seu alto teor de celulose, que pode chegar a 95% da sua massa seca do tronco da árvore. Isso faz dele uma escolha eficiente para produções em larga escala. No caso do pequi e do caju-do-cerrado, que são plantas nativas do Cerrado, o rendimento de celulose foi significativamente menor.

Os nossos resultados mostraram que a partir de 100 gramas de folhas secas das plantas, a quantidade de celulose extraída geralmente varia entre

5 e 10%. Nota-se que a extração da celulose foi realizada através das folhas secas encontradas no solo e não do troco da árvore. Essa metodologia foi usada para manter a integridade da planta e integrar a iniciação científica dentro do ambiente escolar. Essa diferença mostra como o eucalipto é mais eficiente para fins industriais. Apesar dessa diferença, acredita-se que a exploração do pequi para extração de celulose tem seu valor, especialmente em projetos que buscam valorizar a biodiversidade do Cerrado e explorar alternativas sustentáveis. Enquanto o eucalipto é preferido por sua alta produtividade, o pequi e o caju-do-cerrado podem ser uma opção interessante em projetos experimentais, onde a sustentabilidade e a inovação podem desencadear visibilidade a perspectiva da conservação desse bioma.

A diferença no rendimento da celulose entre o eucalipto e das plantas do cerrado, ilustrou não apenas os desafios de utilizar plantas nativas em processos industriais, mas também a importância de considerar a biodiversidade em práticas sustentáveis. Assim, o projeto forneceu um contexto prático para discutir o impacto ecológico da monocultura de eucalipto e alternativas que podem ser mais sustentáveis em termos de preservação de biomas como o Cerrado (KLINK; MACHADO, 2005). Esse tipo de atividade estimulou a reflexão crítica sobre o uso de recursos naturais e ajuda a desenvolver habilidades de pesquisa, experimentação e análise científica nos alunos.

A inserção de espécies nativas em projetos sustentáveis reforça a educação ambiental ao promover práticas de manejo que respeitem os ciclos naturais e estimulem a conscientização sobre a importância da conservação dos biomas brasileiros. A adoção dessas práticas possibilita a manutenção dos serviços ecossistêmicos e fortalece a relação das comunidades locais com o meio ambiente,

fomentando uma perspectiva de desenvolvimento que associa inovação e preservação ambiental (GUIMARÃES, 2020). Os estudantes que realizaram esse projeto, ao passar do desenvolvimento dos produtos, foram desenvolvendo o interesse cada vez mais sobre o tema.

Durante o ano letivo de 2024, por iniciativa dos estudantes, foi criada uma rede social sobre a divulgação do bioma cerrado na rede social Instagram, com o perfil de *@atividade_btec*. O incentivo a participação em desenvolver produtos de qualidade com ferramentas acessíveis promoveu o engajamento dos estudantes com o tema e alinhou com transformação da educação ambiental sobre o bioma Cerrado. Outro ponto observado foi a influência desses estudantes que fizeram esses projetos sobre os outros estudantes dentro do ambiente escolar. No início do ano, 15 estudantes que apresentaram interesse em desenvolver produtos relacionados com o bioma cerrado. Até o presente momento, mais de 40 estudantes apresentaram interesse em desenvolver produtos e projetos relacionados ao tema do cerrado. Esse processo foi intensificado com a participação dos produtos desse artigo em feira de ciências estaduais e nacionais, sendo esse tema premiado em primeiro lugar na III Feira de Ciências e Tecnologias na cidade de Anápolis Goiás (III FecTec), realizada em agosto de 2024, no CEPI Gomes de Souza Ramos. Outra feira de ciências no qual esse projeto está participando, até o presente momento é finalista, é a Feira Mineira de Iniciação Científica de 2024, FEMIC 2024. A introdução de projetos escolares que integram o estudo do Cerrado e suas espécies com práticas sustentáveis de cultivo e conservação do meio ambiente também é fundamental. Essas ações incentivam a conscientização sobre os impactos da degradação ambiental e promovem uma conexão mais pro-

funda entre os estudantes e o seu entorno ecológico (GUIMARÃES, 2023).

Assim, a educação ambiental no ensino básico não se limita à transmissão de conhecimentos teóricos, mas também abrange a promoção de atitudes e comportamentos voltados à preservação dos biomas brasileiros, fortalecendo a noção de responsabilidade ambiental e cidadania sustentável (LIMA, 2022).

Nesse contexto, desenvolver produtos a partir dos recursos do cerrado oferece oportunidades significativas, mas também apresenta desafios. Observa-se através dessa pesquisa os aspectos positivos desse desenvolvimento de produtos por meio de insumos encontrados em regiões específicas, considerando tanto o potencial quanto as questões que precisam ser enfrentadas para garantir que as práticas sejam sustentáveis e benéficas para o ambiente e as comunidades locais. Com as nossas pesquisas, conseguimos desenvolver um produto com recursos simples, corroborando com as perspectivas de desenvolvimentos de novos produtos com base em elementos encontrados no Cerrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da educação ambiental, com base no uso sustentável dos recursos do Cerrado, é uma ferramenta poderosa para fortalecer a conscientização ecológica nas escolas. Este trabalho, ao focar no desenvolvimento de papel sustentável utilizando plantas nativas como o pequi e o caju-do-cerrado reforça a importância de valorizar a biodiversidade local. A abordagem demonstrou como a utilização de matérias-primas renováveis e a reciclagem de papel podem ser aplicadas em projetos escolares, contribuindo para a formação de uma mentalidade mais responsável com o meio ambiente. Além disso, ao explorar alternativas ao uso do eucalipto, o projeto incentiva a preservação do bioma cerrado e apresenta um exemplo de como iniciativas escolares podem alinhar ciência, sustentabilidade e inovação para desenvolver soluções que respeitem a natureza e beneficiem a comunidade local. O impacto positivo se dá tanto na preservação ambiental quanto na valorização cultural e econômica, promovendo um futuro mais equilibrado e consciente.

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, F. **Why do We Recycle?: markets, values, and public policy**. Island press, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 1999.

BRITO, J. O.; BARRICHELO, L. E. G. **Produção de celulose e papel**. (Org.). Manejo florestal e produção de papel. São Paulo: Editora Florestal, 2006. p. 45-67.

CAETANO, G. S. et al. **Higroscopicidade de sementes de caju-de-árvore-do-cerrado**. Pesquisa Agropecuária Tropical, v. 42, p. 437-445, 2012.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

GUIMARÃES, A. P. **A educação científica e a visibilidade de projetos ambientais em feiras de ciências**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 22, n. 1, p. 45-60, 2020.

GUIMARÃES, A. P. **Educação ambiental e sustentabilidade no Cerrado**: um olhar sobre as espécies nativas. Brasília: Editora Verde, 2020.

HON, D. N. S. **Cellulose**: Chemistry and technology. New York: CRC Press, 1994.

KLINK, C. A.; MACHADO, R. B. **A conservação do Cerrado brasileiro**. Megadiversidade, v. 1, n. 1, p. 147-155, 2005.

LIMA, F. S. **Educação ambiental no ensino básico**: desafios e oportunidades para a conservação dos biomas. Revista de Educação Ambiental, v. 23, n. 2, p. 30-45, 2022.

SANO, S. M., DE ALMEIDA, S. P., RIBEIRO, J. F et al., **Cerrado**: ecologia e flora. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica; Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2008.

SANTOS, F. S., SANTOS, R. F., DIAS, P. P., ZANÃO JR, L. A., et al. **A cultura do Pequi (Caryocar brasiliense Camb.)**. Acta Iguazu, 2(3), 46-57, 2013

SANTOS, M. J. P.; GUIMARÃES, A. P. **Projetos escolares e educação ambiental: práticas sustentáveis no ensino básico**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 26, n. 3, p. 30-50, 2021.

SILVA, J. R.; SOUZA, M. F. **Projetos ambientais no ensino básico: o impacto das feiras de ciências na formação acadêmica dos estudantes**. Revista de Educação Científica, v. 30, n. 3, p. 120-140, 2021.

SILVA, J.; SOUZA, M. **Extração de celulose de folhas secas de pequi**. Revista Brasileira de Química, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 55-65, 2023.

SOUZA, J. P.; LIMA, A. M. **Educação ambiental e biomas brasileiros**: desafios e oportunidades no ensino básico. Revista Brasileira de Ensino de Ciências, v. 24, n. 2, p. 120-140, 2020.

SOUZA, M. C. **Impactos ambientais e a importância da educação ambiental no Cerrado**. Revista Brasileira de Ecologia, v. 10, n. 2, p. 85-98, 2019



VENDA PROIBIDA



Revista
Educação
em Contexto

SEDUC
Secretaria de
Estado da Educação

Governo de
GOIÁS

